



Escola de ensino fundamental(s) em movimento – movimento na escola de ensino fundamental

Primary schools on the move – movement in the primary schools

Reiner Hildebrandt-Stramann
Universität Braunschweig | Alemanha

Vera Luza Uchôa Lins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Resumo

A escola de ensino fundamental na Alemanha sofreu movimento nos últimos 15 anos, porque, entre outros motivos, entrou movimento nessas escolas. Esse jogo de palavras chama atenção a duas linhas de trabalho que determinam a discussão na atual pedagogia escolar. O presente trabalho revela essas duas perspectivas. Uma das linhas está relacionada ao atual processo de mudança na pedagogia escolar. Essa prediz que a escola de ensino fundamental deve ser um lugar de aprendizagem e de vivência para as crianças. A outra linha tem a ver com o jogo de palavras ancorado a esses processos da pedagogia do movimento, a qual ganha cada vez maiores dimensões. A escola de ensino fundamental deve ser vista sob a perspectiva do movimento e transformada em um lugar de movimento.

Palavras-chaves: Pedagogia escolar. Educação do movimento. Escola móvel.

Abstract

During the past 15 years elementary schools in Germany have come in motion. This is, among other things, due to the fact that movement has come into the elementary schools. This wordplay calls the attention of two directions, which determine the current school-pedagogical discussion. On the one hand it refers to the current reform-pedagogical oriented change processes that have become visible in the elementary school's pedagogy. Because of that, the elementary school must be a life and learning place for the children. On the other hand, the wordplay indicates that the movement of the pedagogy is increasingly involved in these processes. The elementary school should also be considered from the movement perspective and should become a movement place.

Keywords: Scholar pedagogy. Education of motion. Mobile school.

Introdução

Na primeira parte do artigo, esclareceremos, sucintamente, as duas perspectivas da discussão atual da pedagogia escolar. Posteriormente, aprofundaremos, de maneira diferenciada, as perspectivas sobre movimento na escola fundamental. O objetivo é interpretar a *escola móvel* como uma cultura escolar em movimento em nível de uma educação, de uma aprendizagem e de uma organização cultural em movimento.

Numa escola, entendemos educação cultural como sendo a *atmosfera escolar*, determinada pelo ambiente escolar interno de socialização, pelas intenções educacionais, pelas formas de agir através das quais se desenvolvem as estruturas de interação, de relações e as formas de comportamento dos alunos entre eles. Reconhecemos essa compreensão de educação cultural – embora numa interpretação normativa – numa compreensão educacional que determina a educação, como uma educação própria num *milieu* educacional. O objetivo de uma escola em movimento é formar e organizar um *milieu*, em que a ação do *movimentar-se* esteja no centro das relações da auto-educação.

38

Dentro do aspecto da cultura de aprendizagem, tentar-se-á esclarecer a pergunta: Através de qual entendimento de aprendizagem essa cultura deve ser demarcada? É essa cultura que apóia a formação de um *milieu* educacional que objetiva a auto-educação? E, que significado adquire as formas de conhecimento corporais e as formas de aprendizagem corporais?

As transformações quotidianas nas atividades escolares exigem competências de organização, aconselhamento, cooperação, inovação e avaliação. Essas competências são vistas na pedagogia escolar, dentro do conceito da cultura da organização, destinada à organização social da escola. As tarefas da pedagogia de movimento, que competem ao professor de Educação Física, dentro de uma escola em movimento, serão apresentadas no decorrer deste trabalho.



Escola fundamental em movimento – escola fundamental a caminho de se transformar em um lugar de aprendizagem e de vivência

Acompanhando-se as discussões, no âmbito da pedagogia escolar, sobre as transformações escolares, em uma sociedade transformada, observa-se que a escola fundamental é a mais avançada. (KIPER, 1995). A base dos esforços que objetivam uma reforma procura aceitar as crianças assim como elas são; dentro das possibilidades, promovê-las individualmente e em grupo; entender a escola como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências para as crianças e para os adultos que as acompanham. Os esforços “reformadores” concentram-se nas reformas internas como também naquelas externas, pois de uma maneira ou de outra, elas são interdependentes, precisam uma da outra. Como reformas internas, entendem-se as mudanças na configuração de uma aula, por exemplo, conseguir áreas de aprendizagem, formas de transmitir com orientação através de fenômenos, aprendizagem genética, compreensão de conteúdos auxiliados através da assimilação de temas sobre as formas de vida no mundo, a abertura da escola para o bairro ou para a prefeitura. Aspectos centrais da reforma externa são, por exemplo, as escolas de um turno, com horários escolares diferentes (horários variáveis para o seu início e encerramento), atividades matutinas, diferentes horários escolares, atividades livres e especializadas.

Além disso, se pensa na instituição de grupos de trabalho compreendendo diferentes idades; numa escola fundamental que compreenda seis anos de estudos, tentando-se evitar assim uma seleção precoce dos alunos. Ao enumerar esses processos, não se pode perder de vista a noção da realidade, pois eles não correspondem à maioria das escolas “normais”, mas sim a uma minoria. Klafki (1997, p. 86) estima que 25 a 30% das escolas fundamentais se reformaram pedagogicamente e conseqüentemente trabalham em “[...] uma forma aberta de dar aulas.” Compare no Brasil. (HILDEBRANDT, LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991). Na maioria dos estabelecimentos de ensino fundamental, porém se constata ainda o “cotidiano escolar” nas respectivas disciplinas e horários, e as escolas de um turno com carga horária integral é ainda uma exceção. Não obstante, se pensa que a escola do futuro não será mais aquela de disciplinas, mas um lugar onde as crianças aprenderão em campos de aprendizagem e de

experiência, devendo, pois, estar conectadas a campos de aprendizagem e de experiência extra-escolares.

Movimento na escola fundamental – escola fundamental a caminho de se transformar em um lugar de vivência e de aprendizagem em movimento

A pedagogia do esporte e do movimento participa já há muito tempo das discussões sobre o desenvolvimento da escola e como colocá-lo em prática (KLUPSCH-SAHLMANN, 1995; 1999; FUNKE-WIENEKE/HINSCHING, 1995; LAGING, 1993; 1997; 1999; 2000; HILDEBRANDT, 1996; HILDEBRANDT-STRAMANN, 1999). Graças ao apoio de algumas secretarias de educação e dos departamentos de educação física nas universidades, estamos vivenciando atualmente na Alemanha uma afirmação de escolas dentro da perspectiva do movimento; no Brasil, já existem trabalhos sendo desenvolvidos nesse sentido. Esporte, jogos e movimento devem se transformar em uma área de grande valor dentro da vida escolar. (BAGUV KOTTMANN; KÜPPER; PACK, 1997; ASCHEBROCK, 1996; NIEDERSÄCHSISCHES, 1995). As escolas devem ser consideradas também como lugar de *movimentar-se*. Aqueles que vêem a escola como lugar para se movimentar julgam insuficientes as oportunidades oferecidas por elas para o movimento (aulas de educação física, recreio). Esses apelam para um aperfeiçoamento qualitativo no que tange ao movimento. Resumindo-se esses argumentos sob a perspectiva da pedagogia escolar, temos a interpretação da escola como lugar para movimentar-se, onde o movimento é visto como um princípio geral na organização e configuração da escola. O movimento deve se transformar numa parte construtiva de aprendizagem e de vivência na escola. A essa exigência estão ancorados conceitos de educação que não vêem somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, como também aquela do sentido e do corpo. Essa conceituação opõe-se à “escola sem físico” (RUMPF, 1980), uma compreensão da escola como físico-ecológica e ainda orientada no movimentar-se. Assim, a escola é vista como um lugar de vida e também como uma cultura escolar em movimento. Em seguida, ver-se-á a perspectiva dessa cultura em movimento.



Escola fundamental em movimento como uma cultura escolar em movimento

Desde a metade dos anos de 1980, modificou-se a discussão da política escolar tangente aos debates de estrutura sobre um sistema escolar “correto”. A escola única, como uma unidade de ação pedagógica, se tornou a esperança do desenvolvimento escolar e, mudanças inovadoras, autonomia escolar transformaram-se nas atenções das reformas escolares internas. (ROLFF, 1996). Assim entendido, o desenvolvimento escolar ter-se-á, como meta, que cada escola, em particular, desenvolva a sua própria cultura escolar. (FAUSER, 1989).

O conceito “educação cultural” compreende, aqui, os esforços ativos dos responsáveis – da e pela escola – buscando melhoramentos. Esse conceito congrega o engajamento das crianças, dos jovens e dos professores visando a uma práxis pedagógica em conjunto e realizável, sentindo-se como indivíduos respeitados no âmbito da configuração escolar. Holtappels (1995) diferencia três níveis de cultura escolar, baseados na idéia de uma escola fundada no princípio da integralidade.

Níveis esses que mantêm relações recíprocas e formam o contexto cultural escolar na sua interação:

1. Cultura educacional
2. Cultura de aprendizagem
3. Cultura de organização escolar

Cultura escolar em movimento e o nível da cultura educacional

Holtappels (1995) entende sob uma cultura educacional de uma escola a “atmosfera escolar”, determinada pelo ambiente escolar interno de socialização, pelas intenções educacionais, pelas formas de agir, pelas estruturas de interação e pelas formas de comportamento dos alunos entre eles. Reconhecemos essa compreensão da cultura educacional – embora numa interpretação normativa – na compreensão educacional de Funke-Wieneke (1999) que determina a educação como uma educação própria num *milieu*

educacional. Num *milieu* educacional desse tipo, estão incluídas as relações pessoais como um momento central e, por outro lado, o ambiente social, as circunstâncias vivenciais e de aprendizagem a serem organizadas. Uma escola móvel que deseja tornar-se num *milieu* educacional, baseado nesses princípios, deve ser formada por aqueles que nela vivem e aprendem. O objetivo principal é procurar possibilidades nas quais a ação de movimento pode ser realizada como ponto de referência para a auto-educação.

Existem diversas maneiras de formar e organizar esses tipos de *milieus*, baseados nos atuais conceitos sobre a escola móvel. Eles podem se originar, segundo Zimmer (1993; 1999), se for possibilitado o ingresso, na escola, do método da psicomotricidade, em que os alunos podem aprender a “trabalhar” as suas próprias dificuldades. Esse tipo de *milieu* educacional não poderá ser desenvolvido até que o *movimentar-se* continue tão somente a ser ancorado às aulas de educação física. Por isso, é necessário que seja criado um tipo de aula, em que o maior número de disciplinas estejam correlacionadas umas às outras. Assim, é possível um tipo de aprendizagem abrangente. Uma aprendizagem que abranja todos os sentidos só será possível se a escola estiver de acordo com uma “mudança de sentido”, em que os temas das aulas – da aprendizagem – tenham a ver com um modo de pensar e de agir que envolva “todo” o ser humano. A metáfora “quem não se movimenta não vai à frente”, tem a ver com a função de uma escola em movimento, em que o corpo é visto como aliado a uma aprendizagem eficiente. (ZIMMER, 1996, p. 9). Os exemplos são suficientes para mostrar que uma escola fundamental, baseada na cognição e na ausência do corpo, deve ser repensada. (RUMPF, 1980; LAGING, 1999).

A nova escola está baseada na premissa de que se movimentar transformar-se-á num nível de reflexão de um *milieu*, para o qual a auto-educação será promovida. O mesmo vale para as aulas de educação física numa cultura escolar em movimento. Se os processos de aprendizagem de uma auto-educação e de uma educação abrangente devem ser iniciados nas aulas de educação física, então devemos vê-la como uma aula educativa. (BALZ/NEUMANN, 1999; FUNKE-WIENEKE, 1999). Numa aula educativa, como formula Funke-Wieneke (1999), não devem ser transmitidas as maneiras de se jogar, como nos ensinam as ilustrações, mas, pelo contrário, o *movimentar-se*, na sua significação e nas suas várias formas de se apresentar, considerando o tema das aulas. É isso de tal maneira que a atitude



pessoal dos alunos para consigo mesmo e para com os outros, possa se tornar clara. Essa clareza configura-se como uma ação dialógica, levando a uma auto-educação, entendida não como um fechamento em si, mas uma abertura para o mundo. Segundo Freire:

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? A auto-insuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 93).

Para Freire (2005, p. 96), “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.” Agir objetivamente, através do experimentar e do participar, prepara esse comportamento (o comportamento dos alunos) para que eles não sejam “[...] vítimas de uma educação baseada em métodos educativos.” (FUNKE-WIENEKE, 1999, p. 17).

Nesse sentido, uma aula se espelha no significado da educação e da cultura pedagógica. Dunker (1995) prediz que educação e cultura somente podem se evocar em uma troca recíproca entre os componentes objetivos da cultura e as formas subjetivas adquiridas. Para que a escola não se pareça como uma empresa-*output*, mas com um lugar onde as interrogações sobre os “sentidos” e sobre as “coisas” sejam esclarecidos, é necessário que as forças sejam fortalecidas numa troca recíproca entre ser humano e material. (HENTIG, 1985). Funke-Wieneke (1999) diz que tal intervenção, relacionada ao movimento cultural na escola, serve para “reduzir” os bloqueios que têm a ver com o físico das crianças e que impede que elas encontrem a estrada destinada a uma vida autônoma, com tomadas de decisões próprias, com tolerância para com o outro, conduzindo à percepção de valores na vida. Tais bloqueios prejudicam um crescimento sadio e lhes proíbem de se movimentar livremente, com habilidade e com certeza de sentidos. Isso diz respeito a uma educação que permite um relacionamento responsável e esclarecido com o movimento. (KRETSCHMER, 2000). Para que se possa pôr

em prática essa compreensão de diálogo entre educação e formação, se faz necessária uma cultura de aprendizagem adequada.

Cultura escolar em movimento e o nível da cultura de aprendizagem

Hentig (1993) escreve que a escola não é somente um lugar onde se vive, mas também um lugar onde se aprende. Lugar onde se conquista conhecimentos importantes, onde se adquire conhecimentos, onde se desenvolve e se treinam habilidades, e, competências; onde se articulam compreensões e opiniões. A partir de qual entendimento de aprendizagem deve ser demarcada uma cultura de aprendizagem – cultura essa que apóia a instalação de um *milieu* educativo que objetiva a auto-educação? A partir dessa base, que significado adquire a educação corporal e as formas de conhecimento corporal? Um conceito de aprendizagem ampliado, comparado com o entendimento tradicional de aprendizagem é a base para uma escola vista como lugar de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é orientada para a procura de identidade e de experiências sociais. Para isso, se necessita de um aperfeiçoamento, dar formas exatas a essa cultura de aprendizagem, que se possa tornar o ponto de referência nas tarefas sociais e educativas. (BILDUNGSKOMMISSION, 1995).

Esse tipo de cultura de aprendizagem implica dizer que ela é autônoma, e social, em forma de diálogo e produtiva, como vivência do “ser capaz” e vencer situações de fracasso. Para que esse tipo de entendimento de aprendizagem tenha efeito, é necessária uma entrada em ação de formas de organização flexíveis, uma estrutura de aprendizagem e de situações de aprendizagem modificadas e gerenciamento de horários. É preciso, por exemplo, que se eliminem as aulas de 45 min. (no Brasil 50 min.) e, ao invés dessas, trabalhos em ritmos de horários flexíveis, menos aulas expositivas, mais trabalhos em grupo e projetos de trabalho, menos disciplinas de formação, mais um ensino interdisciplinar, orientado a problemas, tornando um processo “completo”. Baseamo-nos na conceituação antropológica, em que as crianças aprendem com mais participação e prontidão interna, afrontando, cada vez mais, as necessidades corporais, emocionais, sociais, materiais



e da vida; onde a escola é encarada como um lugar de aprendizagem e de vivência.

Para que isso ocorra, é preciso institucionalizar, na escola móvel, processos de “aprendizagem abrangente”. (BILDUNGSKOMMISSION, 1995, p. 83). Num processo de “aprendizagem abrangente”, deve estar presente o *movimentar-se* como meio de reconhecimento e de experiências.

A seguir, queremos demonstrar – partindo de um exemplo do trabalho (HILDEBRANDT–STRAMANN, 1999) –, quais os aspectos que compreendem a conceituação de aprendizagem, derivada a partir dos princípios de um processo de aprendizagem abrangente.

Aprendizagem social numa sala de aula móvel

Somos da opinião de que as crianças devam ser apoiadas e reforçadas, para que possam se dedicar na sua atmosfera do aprendizado, na sua sala de aula de maneira mais autônoma possível. Para isso, é necessário que o meio ambiente onde se aprende seja apresentado de maneira interessante e variada dentro de um espaço estruturado. (LANDAU 2000; HILDEBRANDT-STRAMANN, 1999).

Se o movimento deve servir como instrumento para se fazer experiências sociais, então as crianças precisam de liberdade de movimento para que elas possam estar em contato umas com as outras. Essa liberdade de movimento só existe, se na sala de aula for permitido que as crianças se reúnam em diferentes grupos para resolver as mais diferentes tarefas. Atinente a isso, deve ser possível a mudança do ambiente de aprendizagem, principalmente na formação das mesas e dos lugares de sentar. Se faz necessário, todavia, um inventário móvel de cadeiras e de mesas, que possibilite aos professores e aos alunos uma configuração e uma encenação ativa da aula, apoiando um trabalho semelhante a uma oficina de trabalho, e de formação baseado no princípio de uma diferenciação voltada ao interesse, de trabalhar orientado em projetos.

Experiências corporais conscientes, em conexão a temas voltados ao corpo e à postura

Com o termo experiência corporal consciente, se entende a aula que objetiva: uma vivência consciente de processos de movimento que tenham efeito no corpo; percepção e sensação consciente de como as funções do corpo se submetem aos comportamentos que tenham ou não sentido. Isso não tem nada a ver com a promoção unilateral de um sistema do movimento, como se conhece na ginástica funcional, mas na mediação de uma função de movimento que permita a postura e a formação corporal. Junto a isso, aparecem o corpo e a postura também dentro de um contexto de aprendizagem estética. Aqui se trata da tematização do corpo como um órgão de expressão e de apresentação. Exemplos dessa tematização:

- Contrair-se e descontraír-se
- Manter-se em equilíbrio
- Estender e flexionar
- Descobrir e vivenciar os nossos pés, as nossas mãos

46

Aprendizagem interdisciplinar – aprendizagem relacionada ao corpo

A premissa da aprendizagem interdisciplinar está ligada a uma aprendizagem por disciplinas abrangentes. (POLZIN, 1992). Experiências não se mantêm dentro dos limites das disciplinas. Experiências são mantidas, quanto mais diretas, quanto mais correspondentes à realidade das crianças e quanto mais vivenciadas pelo corpo. Assim se consegue, por exemplo, que os jogos antigos e atuais se tornem tema nas aulas de português e da educação física. No trabalho da encenação de uma estória infantil, por exemplo, pode-se elaborar o contexto da língua e do movimento: as crianças apreendem as palavras do texto, experimentam-nas no corpo e as articulam.

Forças físicas, por exemplo, a gangorra, o equilíbrio, roldanas podem ser avaliadas por meio do corpo, tornando tema para várias disciplinas, até mesmo para educação física. Os conceitos da educação estética vi-



vem da ligação com a música, arte e com a educação física, para a qual já existem muitos exemplos. (POLZIN, 1992). Denominamos esse tipo de aprendizagem, dentro das concepções interdisciplinares, também como uma aprendizagem relacionada ao corpo. Essas maneiras de aprender com o corpo estimulam o “pensar produtivo”. (WERTHEIMER, 1964). Através da acumulação de impressões do sentido e do corpo, se começa a preparação, por exemplo, de conceitos e de leis físicas, para que, num amanhã, esses possam ser integrados à vida. Conforme Zur Lippe (1987, p. 363): “Precisamos reforçar as primeiras vivências, para as experiências do amanhã. Precisamos reforçar sempre as vivências, procurando retornar sempre às vivências vivenciadas a cada passo.”

A configuração de espaços na escola como espaço para o movimento – aprendizagem participativa

Uma perspectiva central de uma escola em movimento é a formação participativa, isto é, a cooperação ativa de alunos, professores e pais no desenvolvimento escolar. Um exemplo disso é a configuração do espaço escolar como um espaço de movimento. Em muitas escolas fundamentais, professores, pais e alunos reestruturaram o pátio escolar, por exemplo, montando gramados e superfícies com areia, com áreas para a percepção tátil, inserindo, no pátio, materiais removíveis, para serem montados livre e individualmente, como: gangorras, balanços, estações de equilíbrio, para subir/descer, cestas de basquete, goleiras para futebol, lugares de esconderijo, superfícies asfaltadas para equipamentos de rodas, além de zonas de silêncio, para reflexão. O importante, nisso tudo, é que as crianças tenham a liberdade de adaptar esses espaços às suas necessidades de movimento. Essa premissa é direcionada para o recreio e jogos livres e são organizados e montados livremente.

47

A oficina de movimento – aprendizagem prática

A oficina de movimento baseia-se num conceito de aprendizagem prática. (MIEDZINSKI, 1983). Numa oficina do movimento, deve existir uma série de aparelhos e de materiais para o movimento – escadas, cordas

grossas, pranchão de madeira, pneus de caminhão etc. – com os quais as crianças possam:

- Experimentar-se com o movimento.
- Montar e modificar, autonomamente, situações de movimento, para subir/descer, balançar, se equilibrar, para oscilar, jogos de equilibrista.
- Criar, inventar e montar autonomamente materiais e aparelhos simples para o movimento.

Aprendizagem prática de movimento significa, nesse contexto, possibilitar às crianças a aquisição de experiências e conhecimentos com os materiais para que elas possam, com eles, criar e inventar sempre situações de movimento. Assim, elas aprendem não somente a se movimentar com segurança, mas também a desenvolver um sentido prático adequado aos materiais, e isso, conseqüentemente, as leva a utilizar esses materiais com controle e segurança. A filosofia antropológica básica do conceito de aprendizagem prática parte do princípio de que as crianças não têm necessidade de apenas conhecimentos escolares, mas também de experiências sobre as suas próprias capacidades de ação.

Rauschenberger (1993) conecta a essa filosofia da ação autônoma a imagem de um ser humano crescendo. Esse ser humano crescendo é visto como alguém que procura, que aprende através de experimentar com tudo; que se aproxima às coisas, nos seus primeiros passos de maneira desordenada e espontânea. Uma escola móvel deve aflorar a espontaneidade e, como diz Rauschenberger (1993, p. 237), “[...] mostrar, ao ser humano crescendo, as possibilidades da sua própria realização prática, através da satisfação, do brincar, do experienciar.”

Educação do movimento orientada na experiência

Numa escola móvel, as aulas de educação física não se tornam, de maneira nenhuma, supérfluas. Pelo contrário, constituem um núcleo das aulas da escola fundamental. A base do movimento, contudo, vista sob um ângulo esportivo, se transforma assumindo a posição do movimento pedagógico.



O ponto de partida não é o esporte, com suas técnicas do movimento, mas o diálogo subjetivo da criança com o seu meio ambiente, diálogo mantido entre "corpo e movimento". "Para a aula de educação física, isso significa abrir-se para os temas do movimento das crianças. Oferecer-lhe formas de intermediação, incentivando a realização das suas próprias áreas temáticas." (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991).

Isso faz parte desse tipo de aula, junto à existência de espaços interessantes para o movimento, onde a criança pode organizar o seu espaço, com o seu material. Os temas das aulas devem contribuir para atividades, como: oscilar, balançar, equilibrar-se, saltar e ainda, para a organização de histórias, incitando o movimento, regras de jogos, expressão corporal, relaxação, movimentos artísticos, habilidades desportivas e de condicionamento físico. Os temas se diferenciam de acordo com a forma de ministrar aula. De vez em quando, predomina a descoberta da intenção de um movimento ou o jogo, ou as diferenças mais variadas da idéia de um movimento. Descobrir, jogar, diferenciar são possibilidades de confrontação que garantem às crianças o perseverar no conseguimento de um lugar livre para o seu movimento. Com o passar dos anos, as crianças começam a aprender e treinar habilidades e jogos desportivos conhecidos, atividades artísticas, danças, coreografias musicais sob a perspectiva do novo redimensionamento. Aqui domina a confrontação direcionada ao movimento mais definido.

Festas e jogos desportivos – aprendizagem social e criativa

Já existem muitas escolas que complementam ou substituem as competições esportivas através de festas e de jogos escolares. Laging (1997) observa que, atualmente, as festas escolares desportivas têm mais o caráter de festas culturais esportivas vistas sob o ângulo de um processo de diferenciação extra-escolar. Com isso, ele entende que junto às formas competitivas clássicas do atletismo ou dos jogos desportivos fazem parte desse evento também outras formas alternativas não desportivas, como, por exemplo, jogos em conjunto, sem a formação de times e de vencedores, exercícios de habilidade com a bicicleta, jogos de equilibrista, peças teatrais de movimento, jogos de rua. O conjunto de todos os exemplos e o contexto do movimento, do desenvolvimento infantil e do reconhecimento fundamentam-se nas teorias

antropológicas. Baseado nisso, as crianças adquirem os seus reconhecimentos sobre o mundo e do mundo, através de um confronto ativo com esse mundo. As crianças procuram se sentir bem com os objetivos desse mundo, segundo as suas experiências corporais e dos sentidos.

Sobre isso, escreve Maraun (s.d., p. 38): "Assim como o reconhecimento tem o seu início na experiência, assim começa a experiência com os seus próprios atos e nela está implícita uma dimensão de corpo e de sentidos." A criança percebe o mundo, muito menos através das suas capacidades mentais – pensamento e imaginação. Muito mais acontece através dos seus sentidos, do seu corpo, das suas ações de movimento. Scherler (1976) diferencia entre seis significados, aqueles que levam à criança a adaptar o mundo de acordo com o seu movimento. Enquanto as crianças se movimentam, elas podem fazer as seguintes experiências de significados de movimento:

1. Explorar (significado de exploração).
2. Configurar (significado produtivo).
3. Fazer-se entender (significado comunicativo).
4. Comparar (significado comparativo) ou experienciar a si mesmo através do expressar-se (significado expressivo) e esforçar-se (significado adaptativo).

Movimentar-se transmite experiências em, pelo menos, três áreas:

1. Através do explorar e de configurar é possível adquirir experiências com o material por meio do movimento.
2. Através do "se fazer entender" e de comparar é possível fazer experiências sociais por meio do contato com outras pessoas.
3. Através do expressar-se e do esforçar-se, é possível fazer experiências corporais, por meio de um confronto direto com o seu próprio corpo através do movimento.

Uma escola orientada para crianças deve oferecer aos alunos, no verdadeiro sentido da palavra, espaço para o movimento e para os jogos,



para que eles possam fazer esses tipos de experiências. Uma justificativa teórica para esse entendimento de aprendizagem antropológica encontramos na fenomenologia antropológica. Sob o ângulo fenomenológico, através do movimentar-se se realiza a unidade *serhumano-mundo*, mesmo sabendo, como escreve Merleau-Ponty (1966), que a corporeidade designa o modo de *ser-no-mundo*. Essa dimensão pré-reflexiva do agir e do saber humanos não pode se desligar do processo de reconhecimento, isto significa: as experiências e a interpretação dos sentidos, a valorização e a ação, formam um contexto funcional que só pode ser interpretado de maneira cognitiva com o tempo. Essa dimensão pré-reflexiva do agir e do saber humano se encontra também no conceito fenomenológico do "corpo". Merleau-Ponty (1966) designa com isso uma "vida consciente sem reflexão", um "sujeito natural", que experiencia as coisas do seu contexto em ação e, ao mesmo tempo, transcende-as para uma perspectiva.

Helbig (1991, p. 10) conecta a essa área de experiência pré-científica à sua "própria dignidade de sentido". Dignidade essa que, sem prejuízo à sua provisoriedade, contém também interpretações infantis do mundo, mesmo porque, nela se apresentam experiências que já foram perdidas no mundo dos adultos. Laging (1999) e Hildebrandt-Stramm (1999) chamaram atenção na pedagogia do movimento, de como a educação e a formação acontecem, muito mais do que se pensava, no sentido corporal. Laging (1999, p. 412) escreve ainda: "Um repensar da escola se torna indispensável. É necessário relacionar-se com os conhecimentos baseados no corpo já presentes, e integrá-los num processo construtivo que visa à reconstrução da escola." Resumindo se pode insistir dizendo: uma cultura escolar em movimento que leva em conta o fato antropológico, reconhece que a criança faz as experiências de si mesmo e do mundo, primeiramente, através de um confronto com o seu meio ambiente, por meio do corpo, da praticidade e dos sentidos. Ela defende a idéia de que uma aula deve se desenvolver a partir dos sentidos abertos ao mundo e pronto à aprendizagem das crianças. Baseado nisso, se começa com as formas de aprendizagem ilustrativas e simbólicas. No nível teórico, ela parte do princípio da unidade do corpo e do espírito, do sujeito e do objeto, do ser humano e do mundo.

Cultura escolar em movimento e o nível da organização cultural

Numa tomada de revisão da literatura atual sobre a pedagogia e o desenvolvimento escolar, se torna claro que não é mais suficiente para professores da educação física somente saber *ministrar aula*. As mudanças cotidianas no trabalho escolar exigem qualificações como organizar, aconselhar, cooperar, inovar e avaliar. Essas qualificações são classificadas na pedagogia escolar dentro do conceito da cultura da organização, que tem a ver com a organização social interna da escola. A tarefa do corpo docente de educação física não se relaciona, somente, nas atividades no ensino na sala de aula, no ginásio de esportes, no campo de esportes ou na piscina. O desenvolvimento e a organização de situações de aconselhamento de colegas é um dos aspectos mais importantes na cultura de organização. (KRETSCHMER, 2000, p. 22-23).

52 Outro aspecto importante se caracteriza pela necessidade de criar formas de cooperação entre colegas. Isso diz respeito à cooperação entre os professores de educação física e, também, à cooperação desses com os docentes de outras disciplinas e de outras áreas de aprendizagem. Os professores de educação física devem se esforçar para vencer o seu isolamento, causado, muitas vezes, por eles mesmos, e procurar uma participação ativa num consenso abrangente de educação. Segundo a nossa experiência, dever-se-ia unir a capacidade de inovação com as competências de avaliação. O desenvolvimento de uma cultura escolar em movimento ou parte dela já é uma inovação. Muito freqüentemente, constatam-se a deficiência e as carências no comportamento motor e na concentração das crianças etc., obrigando-as a desistir do "caminho habitual" e a experimentar "coisas novas".

A condição para isso é descrever a atual situação e determinar o problema que deve ser modificado. Além do mais, deve-se documentar os processos de investigação, através de métodos adequados de seleção e de análise dos dados. Esses tipos de processos autônomos de avaliação se baseiam no conceito teórico da pesquisa ação.



Reflexões finais

Com base na nossa compreensão, uma escola móvel é aquela que reflete, conscientemente, o processo de desenvolvimento de uma cultura escolar e que, dentro do possível, o controla e o guia com as suas próprias forças. A sua compreensão de formação parte de dois princípios superiores: em primeiro lugar, ela se esforça por uma cultura de aprendizagem e de educação, que permite às crianças e aos jovens refletir a realidade de maneira produtiva, apoiando, assim, o processo de desenvolvimento na tentativa de uma autogênese e de uma autoformação criativa, respeitando os seus desejos. Em segundo lugar, ela está convicta de que esse processo só terá êxito, quanto mais a cultura de ensino e de aprendizagem for caracterizada por diferentes maneiras corporais de abertura ao mundo e à transmissão de conhecimentos. Um tipo dessa cultura escolar seria o contraste dos programas escolares, em que os mais variados eventos estão orientados a um aumento do aproveitamento, baseados nos mais variados indicadores, medidos através de testes e adicionados, posteriormente, ao aproveitamento geral. Esse modo subordinado de intermediar movimento, no contexto das discussões sobre um conceito de uma escola móvel, não se presta para o alcance de decisões autônomas para com o corpo e para o alcance de uma biografia do movimento.

53

Referências

ASCHEBROCK, H. Tägliche Bewegungszeiten im Unterricht im Kontext eines bewegungsfreudigen Schulprofils. In: SCHMIDT, W. (Hg.). **Kindheit und Sport**: gestern und heute. Hamburg: Vgl. Grupe, 1996.

BAGUV KOTTMANN, L. Baguv; KÜPPER, D.; PACK, R. P. **Bewegungsfreudige Schule**. Band I: Grundlagen Münster, 1997.

BALZ, E.; NEUMANN, P. Erziehender Sportunterricht. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hg.). **Neues taschenbuch des sportunterrichts**. Hohengehren: *Schneider Hohengehren*, 1999.

BILDUNGSKOMMISSION, Nordrhein R. Westfalen. **Zukunft der Bildung**: Schule der Zukunft. Berlin: Kritisches, 1995.

DUNCKER, L. Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen selbstverständnis der schule. **Pädagogische Welt**, v. 49, n. 10, p. 442-445, 1995.



FAUSER, P. Nachdenken über pädagogische Kultur. Für Andreas Flitner. **Die Deutsche Schule**, v. 81, n. 1, p. 5–25, 1989. Disponível em: <<http://www.schloem-home.de>>. Acesso em: 09 ago. 2002.

FAUSER, P.; MACK, W. Praktisches Lernen. Erfahrungen aus eigenem Tun. In: HAARMANN, D. (Hg.). **Handbuch grundschule**. Weinheim: Basel, 1993. (Bd. 2.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNKE, J. **Sportunterricht als körpererfahrung**. Reinbek, 1983.

FUNKE-WIENEKE, J.; HINSCHING, J. Bewegung und Sport in der Schulkultur: sportpädagogische reflexionen und gestaltete praxis. In: ZEUNER, A.; SENF, G. HOFMANN, S. (Hg.). **Sport unterrichten**. Sankt Augustin: 1995.

FUNKE-WIENEKE, J. Erziehen im sportunterricht. **Sportpädagogik**, Friedrich Verlag, v. 23, n. 4, p. 13–21, 1999.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPE/UFSM). **Visão didática da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HELBIG, P. Lernen ist mehr als sinnliche Erfahrung. **Grundschule**, v. 23, n. 5, p. 8–11, 1991.

54 HENTIG, V. H. **Die menschen stärken, die Sachen klären**. Stuttgart 1985.

_____. **Die schule neu denken**. München: Wien, 1993.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT, R. Bewegungsraum Grundschule. **Sportunterricht**, v. 45, n. 12, p. 508–514, 1996.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Bewegte Schulkultur**: Schulentwicklung. **Bewegung**. Butzbach: Griedel, 1999.

HOLTAPPELS, H. G. (Hg.). **Entwicklung von schulkultur**. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Berlin: Neuwied, Kriftel, 1995.

KIPER, H. Grundschulpädagogik hat die nase vorn. Ausdifferenzierung – Etablierung – Impulse. **Päd. Extra**, v. 23, n. 3, p. 34–38, 1995.

KLAFKI, W. Wem nützt eine solche Versuchsschule? Laborschulpädagogik und das Regelschulwesen. In: THURN, S.; TILLMANN, K. J. (Hg.). **Unsere schule ist ein haus des lernens**. Reinbek, 1997. p. 316–330.



KLUPSCH-SAHLMANN, R. Bewegte Schule. **Sportpädagogik**, v. 19, n. 6, p. 14–22, 1995.

KLUPSCH-SAHLMANN, R. (Hg.). **Mehr bewegung in der grundschule**. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben, Beispiele für alle Fächer. Berlin, 1999.

KRETSCHMER, G. Bewegungserziehung in der Grundschule. **Bewegungserziehung**, v. 54, n. 1, p. 19–23, 2000.

LAGING, R. Bewegung in der schule. **Die grundschulzeitschrift**, v. 7, n. 70, p. 8–16, 1993.

_____. Schulsport als bewegte Schulkultur. **Sportpädagogik**, Friedrich Verlag, v. 22, n. 1, p. 62–65, 1997.

_____. Schule als Bewegungsraum: Bewegte Schule. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hg.). **Neues taschenbuch des sportunterrichts**. Hohengehren, 1999. p. 397–419.

_____. Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule. In: LAGING, R.; SCHILLACK, G. **Die schule kommt in bewegung. Konzepte, untersuchungen und praktische beispiele zur bewegten schule**. Hohengehren, 2000. p. 2–38.

LANDAU, G. Das mobile Klassenzimmer. In: LAGING, R.; SCHILLACK, G. (Hg.). **Die schule kommt in bewegung**. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule. Hohengehren, 2000. p. 110–116.

MARAUN, H. K. Erfahrung als didaktische Kategorie. **Sonderheft sportpädagogik: Annäherungen, Versuche, Betrachtungen**. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis. O.J., 26–31.

MERLEAU-PONTY, M. **Phänomenologie der Wahrnehmung**. Berlin: 1966.

MIEDZINSKI, K. **Die Bewegungsbaustelle**. Dortmund: 1983.

NIEDERSÄCHSISCHES, Kultusministerium. (Hg.). **Bewegte Schule**. O.J., 1995.

POLZIN, M. (Hg.). **Bewegung, spiel und sport in der Grundschule**. Frankfurt: Main, 1992.

RAUSCHENBERGER, H. Zur Metamorphose des Praktischen in der Schule. **Neue Sammlung**, v. 33, n. 2, p. 229–240, 1993.

ROLFF, H. G. Autonomie von Schule: Dezentrale Entwicklung und zentrale Steuerung. In: MELZER, W.; SANDFUCHS, U. (Hg.). **Schulreformen in der Mitte der 90er Jahre**. Opladen, 1996. p. 209–227.

RUMPF, H. Schule der Körperlosigkeit. **Neue Sammlung**, n. 20, p. 452–463, 1980.

SCHERLER, K. Bewegung und Spiel in der Eingangsstufe. **Die Grundschule**, v. 8, n. 1, p. 28–34, 1976.

WERTHEIMER, M. **Produktives Denken**. New York und London: 1964.

ZIMMER, R. Bewegung, Spiel und Sport – Fachspezifische und fächerübergreifende lern – und erfahrungsmöglichkeiten. In: HAARMANN, D. (Hg.). **Handbuch Grundschule**. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Weinheim und Basel, 1993. p. 315–327. (Bd. 2).

_____. Den Körper als Verbündeten gewinnen. **Grundschule**, v.28, n. 10, p. 9–11, 1996.

_____. Elementare Bewegungserfahrungen – Psychomotorik. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hg.). **Neues Taschenbuch des Sportunterrichts**. Band 2. Baltmannsweiler, 1999. p. 59–77.

ZUR LIPPE, R. **Sinnenbewußtsein**. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek, 1987.

Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann
Institut für Sportwissenschaft | Universität Braunschweig | Alemanha
E-mail | hildebrandt-stramann@t-online.de

Profa. Dra. Vera L uza Uchôa Lins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
E-mail | veraluza@yahoo.com.br

Recebido 23 abr. 2007
Aceito 12 dez. 2007