

ESCOLA PRIMÁRIA EM MOVIMENTO - MOVIMENTO NA ESCOLA PRIMÁRIA

ELEMENTARY SCHOOL ON THE MOVE– MOVING IN ELEMENTARY SCHOOL

Reiner Hildebrandt-Stramann*

RESUMO

A escola primária na Alemanha sofreu movimento nos últimos 15 anos, entre outros motivos, justamente porque entrou movimento nessas escolas. Este jogo de palavras chama atenção a duas linhas de trabalho que determinam a discussão na atual pedagogia escolar. Uma das linhas está relacionada ao atual processo de mudança na pedagogia escolar que se verifica nas escolas primárias nos últimos 15 anos. Esse prediz que a escola primária 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 primária deve ser vista sob a perspectiva do movimento e deve ser transformada em um lugar de movimento.

Palavras-chave: pedagogia do movimento, movimento, escola e movimento.

ESCOLA PRIMÁRIA EM MOVIMENTO - ESCOLA PRIMÁRIA 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 primária é a mais avançada.

Kiper (1995, p. 34-38) coloca que 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 se concentram nas reformas internas como também nas externas, pois de uma maneira ou de outra, elas são dependentes e precisam uma da outra. Como reformas internas se entende 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 a instituição de 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 do mais, se pensa na instituição de grupos de trabalho compreendendo diferentes idades, numa escola primária que compreenda 6 anos de estudos, tentando-se evitar assim uma seleção precoce dos alunos. No enumerar esses processos, não se pode perder de vista a noção da realidade, pois eles não correspondem à maioria das escolas 'normais', mas sim à uma minoria. Klafki (1997, p. 317) estima que 25 a 30% das escolas primárias se reformaram pedagogicamente e que conseqüentemente trabalham em 'uma forma aberta de dar aulas' (HILDEBRANDT; LAGING 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991). Na maioria das escolas primárias, porém, se constata ainda o

* Professor doutor, titular da Faculdade de Ciências do Esporte e da Pedagogia do Esporte da Universidade Técnica de Braunschweig, Alemanha.

‘quotidiano escolar’ nas disciplinas e nos horários escolares e, as escolas de um turno com cargas horárias cheias são ainda uma exceção.

Não obstante, se pensa que a escola do futuro não será mais a escola de disciplinas, mas sim uma escola onde as crianças aprenderão em campos de aprendizagem e de experiência. Essas escolas deverão estar conectadas a campos de aprendizagem e de experiência extra-escolar.

MOVIMENTO NA ESCOLA PRIMÁRIA – ESCOLA PRIMÁRIA 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-la 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, uma afirmação das escolas na perspectiva do movimento. 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 KULTUSMINISTERIUM, O. J.) As escolas devem ser vistas também como um lugar de movimentar-se. Aqueles que vêm a escola também como lugar de movimentar-se consideram insuficientes as oportunidades oferecidas 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, assim temos a interpretação da escola como um 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 da aprendizagem e de vivência na escola. A essa

exigência estão ancorados conceitos de educação que não vêm somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, como também aquela do sentido e do corpo. Essa conceituação opõe-se à ‘escola sem corpo’ (RUMPF, 1980), (que significa a opressão do corpo, das expressões emocionais pelo corpo. Foucault mostra no seu trabalho Vigiar e Punir a disciplinarização do corpo) uma compreensão da escola como uma escola físico-ecológica é como uma escola orientada no movimentar-se, onde ela é vista como um lugar de vida e também como uma cultura escolar em movimento. Em seguida, ver-se-á a perspectiva de uma cultura escolar em movimento.

ESCOLA PRIMÁRIA EM MOVIMENTO COMO UMA CULTURA ESCOLAR EM MOVIMENTO

Desde a metade dos anos 80 se modificou a discussão da política escolar tangente aos debates de estrutura sobre um sistema escolar ‘correto’. A escola como uma unidade de ação pedagógica única se tornou a esperança do desenvolvimento escolar. As mudanças inovadoras e a autonomia escolar transformaram-se nas atenções das reformas escolares internas (ROLFF, 1996, p. 212). Assim entendendo 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 uma práxis pedagógica em conjunto e realizável, sentindo-se como indivíduos respeitados no âmbito da configuração escolar. Holtappels (1995, p. 12) diferencia três níveis de cultura escolar, baseados na idéia de uma escola fundada no princípio da integralidade. Níveis esses que mantêm relações recíprocas e que 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, p. 13–14) 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.

Eu reconheço essa compreensão da cultura educacional - embora numa interpretação normativa- na compreensão educacional de Funke-Wieneke (1999, p. 20) que determina a educação como uma educação própria num meio educacional. Num meio educacional desse tipo estão incluídas as relações pessoais como um momento central e, de 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 muitas maneiras de formar e organizar esses tipos de *milieus*, baseados nos atuais conceitos sobre a escola móvel. Eles podem se originar, segundo Zimmer (1993, p. 1999), se for possibilitado o ingresso, na escola, do método da psicomotricidade, onde os alunos podem aprender a ‘trabalhar’ as suas próprias dificuldades. Esse tipo de meio 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, onde o maior número de disciplinas estejam correlacionadas uma à outra. Assim é possível um tipo de aprendizagem abrangente. Claro que uma aprendizagem que abranja todos os sentidos só será possível se a escola estiver de acordo com uma ‘mudança de sentido’ onde os temas das aulas-da aprendizagem- tenha 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, onde o corpo é visto como aliado à uma aprendizagem eficiente (ZIMMER, 1996, p. 9).

Os exemplos são suficientes para mostrar que uma escola primária baseada na cognição e na ausência do corpo deva ser repensada.(RUMPF, 1980; LAGING, 1999, p. 412). A nova escola está baseada na premissa de que o ‘movimentar-se’ transformar-se-á num nível de reflexão de um meio, 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, p. 17), “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, deve ser o tema das aulas. E isso de maneira tal que a atitude pessoal dos alunos para consigo mesmo e para com os outros, possa se tornar clara. Agir objetivamente, reconhecer, através do experimentar e do participar, preparam esse comportamento (o comportamento dos alunos) para que eles não sejam ‘vítimas’ de uma educação baseada em métodos educativos”.

Nessa maneira de entender uma aula se espelha o 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 com uma empresa-*output*, mas com um lugar onde as interrogações sobre os ‘sentidos’ e sobre as ‘coisas’ sejam esclarecidas, é necessário que as forças sejam fortificadas 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 impedem que se encontre a estrada destinada à uma vida autônoma, com tomadas de decisões próprias, com tolerância para com o outro, conduzindo à percepção de valores na vida; bloqueios que prejudicam um crescimento sadio e que lhes proíbem de se movimentar livremente, com

habilidade e com certeza de sentidos. Isso diz respeito à uma educação que permite um relacionamento responsável e esclarecido com o movimento (KRETSCHMER, 2000, p. 20). Para que se possa pôr em prática essa compreensão de diálogo entre educação e formação, se faz necessário uma cultura de aprendizagem adequada.

Cultura escolar em movimento e o nível da cultura de aprendizagem

Hentig (1993, p. 225) escreve que a escola não é somente um lugar onde se vive, mas também um lugar onde se aprende, onde se conquista conhecimentos importantes, onde se adquire conhecimentos, onde se desenvolve e se treinam habilidades e competências, onde se ordenam 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 meio 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. Assim vista, a aprendizagem é orientada para a procura de identidade e de experiências sociais. Para isso é necessário um aperfeiçoamento, dar formas exatas à essa cultura de aprendizagem, que possa se tornar o ponto de referência nas tarefas sociais e educativas (BILDUNGSKOMMISSION NRW, 1995, p. 83). Esse tipo de cultura de aprendizagem entende aprendizagem como uma aprendizagem autônoma, como uma aprendizagem 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 mudanças de horários. É preciso, por exemplo, que se renuncie às aulas de 45 min. (no Brasil de 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,

uma aprendizagem orientada a problemas no sentido de um processo de aprendizagem ‘completo’.

Eu me baseio na conceituação antropológica, segunda a qual as crianças aprendem com mais participação e prontidão interna; quanto mais a escola afrontar as necessidades corporais, emocionais, sociais, materiais e da vida, mais ela será encarada como um lugar de aprendizagem e de vivência. Para que isso seja possível, é preciso institucionalizar na escola móvel, processos de ‘aprendizagem abrangente’ (BILDUNGSKOMMISSION NRW, 1995, p. 83), nos quais deve estar presente o ‘movimentar-se’ como meio de reconhecimento e de experiências.

A seguir demonstro, partindo de um exemplo de trabalho de (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

Eu sou da opinião que as crianças devam ser apoiadas e reforçadas, para que possam se dedicar à atmosfera do aprendizado, a 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 possam colocar-se em contato umas com as outras. Essa liberdade de movimento só existe, se na sala de aula, for possível 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. Faz-se 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 baseada no princípio de uma

diferenciação voltada ao interesse orientado de trabalhar em projetos.

EXPERIÊNCIAS CORPORAIS CONSCIENTES, EM CONEXÃO COM 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 permite a postura e a formação, enfim, numa experiência corporal consciente, segundo Funke (1983). Junto a isso aparecem o corpo e a postura também dentro de um contexto de aprendizagem estética.

Aquí se trata da tematização do corpo como um órgão de expressão e de apresentação. Exemplos dessa tematização: contrairmos e descontraírmolos; às minhas costas e o meu encosto; mantermo-nos em equilíbrio; estendermo-nos e flexionarmos-nos; descobriremos e vivenciaremos os nossos pés, as nossas mãos.

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 velhos e atuais se tornem tema nas aulas de português e de educação física. No trabalho da encenação de uma estória infantil, por exemplo, pode elaborar o contexto da língua e do movimento: as crianças apreendem as palavras do texto, as experienciam no corpo e as articulam. Forças

físicas como a gangorra, o equilíbrio, roldanas podem ser avaliadas por meio do corpo e se tornar tema para várias disciplinas, até mesmo para a disciplina de educação física. Os conceitos da educação estética vivem da ligação com a música, arte e com a educação física, para a qual já existem muitos exemplos (POLZIN 1992).

Eu denomino 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, 1966). 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 passem a ser integrados à vida. Zur Lippe (1987, p. 363) escreve: "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 para isso é a configuração do espaço escolar como um espaço de movimento. Em muitas escolas primárias, 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 trepar, com cestas para basquete, com goleiras para futebol, com lugares de esconderijo, com superfícies asfaltadas para equipamentos de rodas, mas também zonas de silêncio e para reflexão. O importante nisso tudo é que as crianças tenham a liberdade de adaptar esses espaços às suas necessidades de movimento. Essa premissa

objetiva para o recreio e jogos livres para serem organizados e montados livremente.

A OFICINA DO MOVIMENTO – APRENDIZAGEM PRÁTICA

A oficina do movimento baseia-se num conceito de aprendizagem prática (MIEDZINSKI, 1983). Numa oficina do movimento deve existir um monte de aparelhos e de materiais para o movimento – escadas, cordas grossas, pranchão de madeira, pneus de caminhão etc, com os quais as crianças possam experienciar-se com o movimento, montar e modificar, autonomamente, situações de movimento, para trepar, balançar, equilibrar, para oscilar, jogos de equilibrista, criar, inventar e montar autonomamente materiais e aparelhos simples para o movimento.

Aprendizagem prática de movimento, significa aqui, possibilitar às crianças adquirir experiências e conhecimentos com os materiais para que possam, com eles, criar e inventar sempre novas situações de movimento. Assim elas aprendem não somente a se movimentar com segurança, mas elas também desenvolvem um sentido prático adequado aos materiais o que, conseqüentemente, as leva a utilizá-los com controle e com segurança.

A filosofia antropológica básica do conceito de aprendizagem prática parte do princípio de que as crianças não têm necessidade apenas de conhecimentos escolares, mas também de experiências sobre as suas próprias capacidades de ação.

Rauschenberger (1993) conecta a essa filosofia da ação autônoma uma certa imagem de um ser humano crescendo: esse ser humano crescendo é visto como alguém que procura, que aprende por meio de experiências com tudo, que se aproxima a coisas nos seus primeiros passos de maneira descoordenados e espontâneos. Uma escola móvel deve afrontar 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: elas são um núcleo das aulas da escola primária. A base do movimento, contudo, vista sob um ângulo esportivo, se transforma assumindo a posição do movimento pedagógico. 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 temas do movimento das crianças. Oferecer-lhes formas de intermediação, incentivando a realização das suas próprias áreas temáticas (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991).

Faz parte desse tipo de aula, junto à existência de espaços interessantes para o movimento, um lugar onde a criança possa organizar o seu espaço, com o seu material, temas abrangentes para o movimento, novas formas de dar aulas, onde seja possibilitado à criança o confronto com o movimento. Os temas das aulas podem ser: oscilar, balançar, equilibrar-se, saltar, mas também organizar estórias, incitando o movimento, regras de jogos, expressão corporal, relaxação, movimentos artísticos, habilidades desportivas e de condição. Os temas se diferenciam de acordo com a forma de dar aula. De vez em quando predomina a descoberta da intenção de um movimento ou jogo, ou as diferenças mais variadas da idéia de um movimento. O descobrir, o jogar e o diferenciar são possibilidades de confrontação que garantem às crianças o perseverar na obtenção 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, p. 63) 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, 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, estão fundamentados nas teorias antropológicas. Baseado nisso, as crianças adquirem os seus reconhecimentos sobre o mundo e do mundo, através de um confronto ativo com ele. 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, do que através dos seus sentidos, do seu corpo, das suas ações de movimento. Scherler (1976) diferencia, entre seis significados, aqueles que levam a 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. se fazer entender (significado comunicativo);
4. comparar (significado comparativo) ou experimentar a si mesmo através do;
5. expressar-se (significado expressivo) e;
6. esforçar-se (significado adaptativo).

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

1. através do explorar e do 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-lhes, no verdadeiro sentido da palavra, espaço para o movimento e para os jogos, para que elas possam fazer esses tipos de experiências. Uma justificativa teórica para esse entendimento de aprendizagem antropológica nós podemos encontrar na fenomenologia antropológica.

Sob o ângulo fenomenológico, através do movimentar-se se realiza a unidade ser-humano-mundo, mesmo sabendo, como escreve Merleau-Ponty (1966), que a corporalidade designa o modo de ser no mundo. Essa dimensão pré-reflexiva do agir e do saber humano não pode se desligar do processo de reconhecimento, isto significa que 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 nova perspectiva.

Helbig (1991, p. 10) conecta a essa área de experiência pré-científica a sua ‘própria dignidade de sentido’. Dignidade essa que, sem prejuízo a sua provisoriidade, 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 deva 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 escolar e sobre o desenvolvimento escolar, se torna claro que não é mais suficiente para professores da educação física somente saber dar aula. As mudanças quotidianas no trabalho escolástico 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 com as atividades do 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).

O segundo aspecto importante se caracteriza na necessidade de criar formas de cooperação entre colegas. Isso diz respeito à cooperação dos professores de educação física entre eles, mas também à cooperação desses com os professores de outras disciplinas e de outras áreas de aprendizagem. Os professores de educação física devem se esforçar para vencer o seu isolamento, muitas vezes causado por eles mesmos, e procurar uma participação ativa num consenso abrangente de educação. Segundo a minha 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 freqüente, motivo para isso é a constatação de deficiências e de carências no comportamento motor e na concentração das crianças etc., que obrigam desistir do 'caminho habitual' e experimentar 'coisas novas'. A condição para isso é a descrição da atual situação e nominar o problema, que deve ser modificado. Além do mais, se deve 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 (ALTRICHTER/POSCH, 1994).

REFLEXÕES FINAIS

Uma escola móvel, para mim, é uma escola, 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 sucesso, 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 desse de cultura escolar, seria o contraste dos programas escolares, onde os mais variados eventos estão orientados a um aumento do aproveitamento, baseados nos mais variados indicadores de aproveitamento, medidos através de testes e adicionados posteriormente ao aproveitamento geral. Esse modo subordinado de intermediar movimento para o qual, no contexto das discussões sobre um conceito de uma escola móvel existem muitos exemplos, não se presta para o alcance de decisões autônomas para com o corpo e para o alcance de uma biografia do movimento.

ELEMENTARY SCHOOL ON THE MOVE – MOVING IN ELEMENTARY SCHOOL
ABSTRACT

Elementary school in Germany has changed during the last five years because, among other reasons, movement has entered it. The title's pun calls attention for two lines of work that characterize school pedagogy contemporary discussion. One of these lines is related to the last 15 years changing process at elementary school: it states that elementary school must be a learning and living place for children. The other line is related to movement pedagogy processes, which has been achieving higher and higher dimensions. Elementary school must be seen from movement point of view and must be transformed in a place for movement.

Key words: movement pedagogy, movement, school and movement.

REFERÊNCIAS

- ASCHEBROCK, H. Tägliche Bewegungszeiten im Unterricht im Kontext eines bewegungsfreudigen Schulprofils. *In: SCHMIDT, W. Kindheit und Sport – gestern und heute.* Hamburg, 1996.
- BAGUV, K.; KÜPPER, L.; PACK, D.; R.-P. **Bewegungsfreudige Schule.** Band I: Grundlagen, Münster, 1997.
- BALZ, E.; NEUMANN, P. Erziehender Sportunterricht. *In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. Neues Taschenbuch des Sportunterrichts.* Hohengehren, 1999.
- Bildungskommission Nordrhein Westfalen** (Hrsg.). Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft. Neuwied, Berlin, 1995.
- DUNCKER, L. Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule. *In: Pädagogische Welt,* v. 49, n. 10, p. 442-445, 1995.
- FAUSER, P. Nachdenken über pädagogische Kultur. Für Andreas Flitner. *In: Die Deutsche Schule,* v. 81, n. 1, p. 5-25, 1989.
- FAUSER, P.; MACK, W. Praktisches Lernen. Erfahrungen aus eigenem Tun. *In: HAARMANN, D. (Hrsg.). Handbuch Grundschule.* Bd. 2. Weinheim, Basel, 1993.
- 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. (Hrsg.). Sport unterrichten.* Sankt Augustin, 1995.
- FUNKE-WIENEKE, J. Erziehen im Sportunterricht. *In: Sportpädagogik,* v. 23, n. 4, p. 13-21, 1999.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física.** Rio de Janeiro, 1991.
- HELBIG, P. Lernen ist mehr als sinnliche Erfahrung. *In: Grundschule,* v. 23, n. 5, p. 8-11, 1991.
- HENTIG V., H. **Die Menschen stärken, die Sachen klären.** Stuttgart, 1985.
- HENTIG V., H. **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. *In: Sportunterricht,* v. 45, n. 12, p. 508-514, 1996.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Bewegte Schulkultur – Schulentwicklung in Bewegung.** Butzbach-Griedel, 1999.
- HOLTAPPELS, H.G. (Hrsg.). **Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung.** Berlin, Neuwied, Krefeld, 1995.
- KIPER, H. Grundschulpädagogik hat die Nase vorn. Ausdifferenzierung – Etablierung – Impulse. *In: Päd. Extra,* v. 23, p. 3, 34-38, 1995.
- KLAFKI, W. Wem nützt eine solche Versuchsschule? Laborschulpädagogik und das Regelschulwesen. *In: THURN, S.; TILLMANN, K. J. (Hrsg.). Unsere Schule ist ein Haus des Lernens.* Reinbek, 1997.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R. Bewegte Schule. *In: Sportpädagogik,* v. 19, n. 6, p. 14-22, 1995.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R. (Hrsg.). **Mehr Bewegung in der Grundschule. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben, Beispiele für alle Fächer.** Berlin, 1999.
- KRETSCHMER, G. Bewegungserziehung in der Grundschule. *In: Bewegungserziehung,* v. 54, n. 1, p. 19-23, 2000.
- LAGING, R. Bewegung in der Schule. *In: Die Grundschulzeitschrift,* v. 7, n. 70, p. 8-16, 1993.
- LAGING, R. Schulsport als bewegte Schulkultur. *In: Sportpädagogik,* v. 22, n. 1, p. 62-65, 1997.
- LAGING, R. Schule als Bewegungsraum – Bewegte Schule. *In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hrsg.). Neues Taschenbuch des Sportunterrichts.* Hohengehren, 1999.
- LAGING, R. 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.
- LANDAU, G. Das mobile Klassenzimmer. *In: LAGING, R.; SCHILLACK, G. (Hrsg.). Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule.* Hohengehren, 2000.
- MARAUN, H. K. Erfahrung als didaktische Kategorie. *In: 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 (Hrsg.). **Bewegte Schule.** O.J.

- POLZIN, M. (Hrsg.). **Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule**. Frankfurt/Main, 1992.
- RAUSCHENBERGER, H.. Zur Metamorphose des Praktischen in der Schule. *In: 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. (Hrsg.). Schulreformen in der Mitte der 90er Jahre*. Opladen, 1996.
- RUMPF, H.: Schule der Körperlosigkeit. *In: Neue Sammlung*, v. 20, p. 452–463, 1980.
- SCHERLER, K.. Bewegung und Spiel in der Eingangsstufe. *In: 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. (Hrsg.). Handbuch Grundschule*. Bd. 2, Fachdidaktik: **Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung**. Weinheim und Basel, 1993.
- ZIMMER, R. Den Körper als Verbündeten gewinnen. *In: Grundschule*, v. 28, n. 10, p. 9–11, 1996.
- ZIMMER, R.. Elementare Bewegungserfahrungen – Psychomotorik. *In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Band 2. Baltmannsweiler 1999.
- ZUR LIPPE, R.. **Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik**. Reinbek, 1987.

Recebido em 26/07/01

Revisado em 21/08/01

Aceito em 4/09/01

Endereço para correspondência: Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Cep. 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.