



O processo de escolarização é marcado por mudanças significativas na vida da criança, entre outros nas suas possibilidades de movimentação corporal que, devido a estrutura e organização escolar, acabam por se restringirem. Neste ínterim realizou-se este estudo de caso com o objetivo de investigar o controle, relações e tratamentos dados à criança e seu corpo no contexto escolar no início dessa escolarização. Interpretando o contexto, as possibilidades de manifestação corporal da criança são circunscritas, havendo um controle do movimento no tempo e no espaço e o castigo da imobilidade. O discurso escolar sobre o corpo da criança representa também uma forma sutil de controlar todas as manifestações do seu ser. Contudo, o controle sob o qual é submetida a criança na escola não se dá sem resistência.

Palavras-chave: Escola e corporeidade infantil.
Escola e enclausuramento infantil.
Escolarização e enclausuramento infantil.
Controle do corpo na escola.

The process of schooling is marked by significant changes in the life of a child, among them possibilities of body movement, finally ending up restricted due to schooling structures and organization. In this context, this case study was made with the objective of investigating the control, relations and treatment meted to the child and its body in the school context at its debut. Interpreting the context, the possibilities of corporal manifestations of the child are circumscribed, with a control on time and space and the punishment of immobility. The school's discourse on the child's body also represents a subtle form of controlling all the manifestations of its being. However, the control to which the child is submitted in school is not realized without resistance.

*Keywords: School and Child body movement.
School and Child cloistering.
Body control in school.*

Sobre o Corpo da Criança na Escola: Um Estudo de Caso*

Fernando Cesar
de Carvalho
Moraes

Professor do Departamento
de Educação Física
da UFMS.
fernando_ufms@terra.com.br

Introdução

Na escola o “aprender a ler” constitui uma etapa prévia ao “ler para aprender”. Essa etapa da escolarização encontra expressão formal no programa da 1ª série do ensino fundamental, e a leitura e a escrita aparecem como eixos de apropriação do conhecimento do processo escolar, tanto por ser o conhecimento inicial, considerado o mais importante que se transmite na sala de aula da 1ª série, como por ser instrumento necessário para a aprendizagem de outros conhecimentos em nível escolar. É um marco da saída da ignorância.

As necessidades sociais da capacidade de ler e escrever, em função do desenvolvimento social, têm exigido dos corpos das crianças na escola tão somente os movimentos considerados necessários a essa aprendizagem. Desta forma, a organização curricular é estruturada de modo a privilegiar a aprendizagem intelectual sobre as demais manifestações do ser, e as

* Artigo extraído de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (financiada pela CAPES). 1996.

atividades envolvendo o movimento corporal, se existem neste meio, parecem não ser para levar o sujeito a tomar consciência do corpo, para sentir o corpo, e sim para o corpo virar um mecanismo a serviço da intelectualidade, do aprender a ler e escrever.

As concepções e os tratamentos dados ao corpo, bem como os modos do

aprender a vida diretamente por meio do contato direto com os adultos, a criança não foi mais misturada indistintamente aos mesmos. Isolada dos adultos, antes de ser desprendida para o mundo, seria mantida a distância, permanecendo numa espécie de quarentena. Essa quarentena era a escola, o colégio, como coloca Àries (1986). Começaria para

este, estendendo-se até os nossos dias, um extenso processo de enclausuramento das crianças, que se denominou de escolarização.

A escola... veio a tornar-se no início dos tempos modernos, um meio de separar as crianças no decurso de um período para formá-las tanto moral quanto intelectualmente...

homem comportar-se corporalmente, denotam as relações do corpo com dado contexto histórico. Ligados a condicionantes sociais e culturais, a manifestação e o controle do comportamento, uma construção histórica, não é constante e comum a todos os homens. O corpo e suas manifestações, consoante com os valores culturais da sociedade a que pertence, dado a sua dimensão histórica, terá diferente tratamento e espaço na organização e vida social, material e simbólica.

Considera Foucault (1987) que em distintas épocas de nossa civilização o corpo é controlado com o objetivo de colocá-lo em conformidade com a ideologia vigente. Este está preso no interior de poderes muito restritos, impondo-lhe limitações, proibições ou obrigações. Segundo o autor, o desenvolvimento de um domínio meticuloso das ações do corpo, submetendo suas forças, reprimindo o espaço, tempo e articulação de seus movimentos deu-se em função do poder disciplinar, encontrado nas mais diversas instituições, entre as quais, a escola.

A partir de certo período, mais terminantemente do fim do século XVII, houve uma mudança significativa na história da vida da criança. Deixando de

A escola, que na Idade Média foi destinada à instrução dos clérigos, com finalidades essencialmente religiosas, e na qual se misturavam distintas idades, veio a tornar-se no início dos tempos modernos, um meio de separar as crianças no decurso de um período para formá-las tanto moral quanto intelectualmente e graças a uma disciplina mais autoritária, de adestrá-las (ÀRIES, 1986; FOUCAULT, 1987).

A evolução da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não somente de ensino, como também de vigilância e ajustamento da juventude, foi demarcada entre outros, com o estabelecimento terminante de uma regra de disciplina.

Iniciando no século XV e, principalmente, nos séculos XVI e XVII, o colégio voltaria atenção, essencialmente, à educação da juventude, infundindo-se em elementos encontrados entre outros na *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Manifestou-se a necessidade da disciplina, constante e orgânica que viria adaptar-se a um sistema de vigilância permanente. Enquanto durava a escolaridade da criança ela submetia-se a uma disciplina cada vez mais rigorosa e permanente, destituindo-a da liberdade que possuía entre os adultos, manifestando uma tendência geral ao enclausuramento. A in-

trodução dessa disciplina estabeleceu para Àries (1986), a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos.

Essa preocupação com a educação foi, também, manifestação de um movimento de moralização que transformou a escola livre em colégio vigiado. A criança foi retirada da sociedade dos adultos pela família e pela escola. Esta última confinou a infância, em outro tempo livre, num regime disciplinar cada vez mais severo, representado pelo enclausuramento total do internato nos séculos XVIII e XIX. A atenção da Igreja, da família, dos moralistas e dos administradores despojou a criança da liberdade que tinha no meio dos adultos, infringindo-lhe correções.

Ao longo do século XVII a atenção da Igreja e do Estado com o encargo do sistema educativo na sociedade ocidental coincidiu com o intento desses poderes (religioso e político) de controlar o conjunto da sociedade. Certos de que seus filhos estavam sob a dependência de instintos primários que deviam ser re-freados e de que era necessário, conforme Revel (1991), submeter os desejos ao comando da razão através do controle e castigo corporal, as novas estruturas educativas que começam a surgir, em especial a dos colégios, vem receber a anuência dos pais. O êxito da nova educação se deu também em função de modelar as mentes conforme as exigências de um individualismo que se desenvolvia incessantemente.

Chegando na Escola

Partindo dessas premissas iniciais, este estudo teve como objetivo investigar o controle do corpo da criança na escola no início da escolarização, incidindo sobre as relações e tratamen-

tos vivenciadas por ela e as concepções que os norteiam.

Com o intuito de pesquisar interpretando de dentro do contexto escolar, mais precisamente do contexto da sala de aula, optou-se pela realização de um estudo de caso que, mesmo apresentando similaridade a outros casos, mantém sua singularidade. O objeto de estudo enquanto representação singular da realidade, historicamente situada, é tratado como único, tendo por si só um valor intrínseco (ANDRÉ, 1984; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Contudo, este caso possibilita ao leitor fazer generalizações naturalísticas. Essas generalizações, em nível de indivíduo, dar-se-ão em função de seu conhecimento tácito e medida em que reconhece nessa experiência elementos da sua realidade. Tal generalização não é entendida como dedução lógica ou estatística, mas como um processo subjetivo.

O caso estudado constituiu-se numa turma de 1ª série do ensino fundamental de escola pública no município de Campo Grande-MS, composta por crianças procedentes de área habitacional próxima da escola, com aulas no período vespertino do turno escolar, sendo investigada durante um ano letivo.

Partindo de “questões de pesquisa” (TRIVIÑOS, 1992, p. 107) para o desen-

A criança foi retirada da sociedade dos adultos pela família e pela escola. Esta última confinou a infância...

volvimento do estudo numa abordagem qualitativa de pesquisa, foram utilizados como instrumentos de investigação a observação e entrevistas semi-estruturadas.

A observação, realizada sob a forma de “participante como observador” foi utilizada enquanto recurso de investi-

gação e como meio direto e imediato de possibilitar o contato pessoal do pesquisador com o caso pesquisado, permitiu também uma melhor aproximação com a perspectiva dos sujeitos estudados. As entrevistas, com a professora e as crianças da turma investigada, foram utilizadas na perspectiva de detectar conceitos e entendimentos subjacentes às relações e tratamentos dados à criança no cotidiano escolar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1992).

As informações apreendidas a partir da realização das observações e entrevistas no caso estudado, foram organizadas e interpretadas na perspectiva de uma abordagem qualitativa de investigação. O cotidiano da escola não é de fácil apreensão, pois é dinâmico e multifacetado. Sem pretender esgotar toda a riqueza que é esse cotidiano, mesmo porque o entendo inesgotável, os elementos apreendidos nos limites deste estudo foram sistematizados em espaços que não se encerram em si, e que serão focalizados a seguir.

Nos Espaços da Sala de Aula

Sala de aula: que espaço é esse? já perguntou Morais (1986). O espaço da sala de aula pesquisada é o lugar espe-

O cotidiano da escola não é de fácil apreensão, pois é dinâmico e multifacetado.

cífico da escola destinado a dar-se o ato pedagógico formal. Esse é o consenso difundido e o único permitido. Desta forma, a sala é o lugar para onde as crianças são enviadas para “aprenderem”, para “estudarem”, o que é enfatizado constantemente pela professora, e encontrado também na fala das crianças. É o lugar para “coisa séria”, e quais-

quer outras manifestações tendem a serem reprimidas ou proibidas.

Isto como se qualquer outra coisa além do “estudar” não fosse “coisa séria”. Como se o olhar, o falar, o mover-se não fossem manifestações importantes no ser humano. Nesse espaço da sala de aula não cabe o sorrir, o brincar, o movimentar, e toda expressão da criança que não esteja diretamente ligada ao estudar e ao aprender é contida.

Os ideais pedagógicos vigentes são a “transmissão do conteúdo” e o “desenvolvimento da inteligência”. E a sala de aula, no período observado, foi o local onde a professora procurou desenvolvê-los, constituindo-se no único espaço organizado e utilizado intencionalmente para “aquisição” de conhecimentos.

A disciplina e a organização eram elementos fundamentais utilizados para alcançar os objetivos pedagógicos. Alguns mecanismos do controle disciplinar descritos por Foucault (1987) estavam presentes na sala de aula, como a divisão e o controle do tempo (horários), o quadriculamento do espaço e a distribuição dos corpos (filas), e a vigilância permanente. A descrição da existência desses mecanismos está presente também em estudos realizados noutros contextos da escola brasileira (FIGUEIREDO, 1989; PAULA, 1991; GONÇALVES, 1994; SILVA, 1994).

O tempo em que a criança permanecia na escola era definido, dividido, controlado. Tinha a

hora exata de chegar, de sair, de estudar, de merendar, de ir ao banheiro. Independentemente do que a criança estivesse fazendo ou qual fosse sua vontade, os horários deviam ser cumpridos de forma rigorosa. O início da aula seguia um horário, que se não observado pelas crianças podia ter como efeito sua repreensão, quando não suficiente da

professora, de uma “autoridade” superior.

Um sinal sonoro era utilizado para auxiliar o controle do tempo. Ele era acionado para indicar os momentos (em ordem cronológica): das crianças formarem filas para entrarem na sala; de entrarem; do início do intervalo de recreio; do término do recreio e formação novamente das filas; de novamente entrarem na sala e reiniciarem a aula; do término da aula.

Dentro da sala de aula a divisão e controle do tempo eram feitos pela professora. Ela distribuía o tempo para o desenvolver das atividades e controlava o horário do desenvolvimento dos afazeres.

Procurava-se cumprir o horário rigidamente, tanto que o toque do sinal anunciando o término da aula fazia interromper, quase sempre imediatamente, as atividades que por ventura estivessem sendo realizadas; bem como se devido as circunstâncias as atividades do dia se encerrassem antes do sinal soar indicando o término da aula, as crianças ficavam em suas carteiras dentro da sala aguardando-no, mesmo com a consideração da professora de que as atividades realizadas eram suficientes para o dia. As normas que determinam o cumprimento do horário estabelecido têm que ser seguidas, como também, as que definem a ocupação do espaço pelos indivíduos. A ênfase e rotina nesse cumprimento tinham como consequência a crescente automatização dos comportamentos das crianças para segui-los.

Dentro da sala o espaço é dividido, quadriculado, e cada criança e a professora ocupam um espaço definido. A fila era a forma predominante de organização nesta divisão. Segundo Foucault (1987) esse modo de organização, orde-

nando em fileiras, começou a definir desde o século XVIII a forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios.

Na organização básica as carteiras onde ficavam as crianças, individual-

*Sala de aula: que espaço é esse? ...
É o lugar para “coisa séria”, e quaisquer outras
manifestações tendem a serem reprimidas ou proibidas.*

mente, eram dispostas em fila do modo tradicional, com a frente voltada para o quadro-negro, uma atrás da outra, salvo quando a professora propunha trabalho em grupo, pois os alunos revelando uma felicidade aparente, rapidamente agrupavam duas ou mais carteiras para realização da atividade. Entretanto, deixando as exceções de lado, cada criança ocupava uma carteira, que era o “seu lugar”, geralmente, o mesmo durante todo o ano letivo.

Logo no começo do ano letivo as crianças, ao ocuparem as carteiras, acabaram tomando conhecimento de quais seus lugares de permanência a serem perpetuados pelo ano todo, e a maioria delas incorporou isso rapidamente. A distribuição destes lugares deu-se no primeiro dia de aula, no momento em que as crianças ao entrarem na sala eram orientadas pela professora, aleatoriamente, para que ocupassem uma das carteiras. Alguns poucos remanejamentos foram feitos de modo que as crianças menores pudessem ficar na frente. Essa composição, entretanto, não foi rígida.

Essa forma de disposição das carteiras, de onde a criança via somente a nuca da outra sentada à frente, uma vez que não era permitido ficar olhando para os lados ou para trás, inibia a interação entre as crianças, visto que

impossibilitava uma troca de olhares ou comentários. Em frente das carteiras, numa estrutura hierarquizada, estava a mesa da professora. Essa distribuição e ocupação do espaço eram consideradas ideais pela mesma, pois fazia com que as crianças quase não conversassem, atrapalhando os outros. Permitia

que se sentirem incomodadas, e também, das que sentam nos cantos da sala alternarem de lugar, uma vez que passam todo o ano letivo com o corpo voltado mais para um lado. Entretanto, estas considerações não encontravam ressonância no ambiente pesquisado.

A distribuição dos corpos em fila não

se restringia a posição das carteiras na sala de aula. O princípio da fila era utilizado para realizar as entradas das crianças na sala para o início da aula; após o re-

A permanência prolongada da posição sentada num móvel inadequado às suas características físico-corporais era um incômodo para as crianças.

a todos verem o quadro negro e a professora, como também a ela visualizar todas as crianças.

Nessa estrutura hierárquica, a professora representava a autoridade máxima da sala de aula; o coordenador pedagógico uma outra autoridade superior da escola, que tinha eventuais contatos com a turma; e, apesar da escola ter uma administração democrática através do colegiado escolar, o diretor representava, ainda, a autoridade suprema e, algumas vezes, temida da escola.

A posição de permanência das crianças nas carteiras era “sentada”, independente se o móvel era adequado para a criança ou para a permanência em tal posição por um período prolongado. Aqui se percebe que as crianças é que deviam se adaptar as carteiras, independente de seu biótipo, estatura, tamanho e proporção dos braços e pernas, composição corporal, dominância lateral.

A permanência prolongada da posição sentada num móvel inadequado às suas características físico-corporais era um incômodo para as crianças, conforme seus próprios relatos. Contudo este incômodo não era percebido pela escola. Ressalta Silva (1994) a importância das crianças mudarem de posição sempre

para seu reinício; para as crianças saírem e buscarem a merenda; para a distribuição da merenda na cantina; e para outros momentos eventuais em que tinham que sair da sala, em grupos ou todos ao mesmo tempo. Ao término da aula e saída para o recreio, momentos os quais diminuía o controle sobre as mesmas, não se utilizava a fila, exceto quando esses momentos causavam muita ansiedade e euforia nas crianças, e parecia ser necessário então, controlá-las.

Para realização das filas existiam os lugares determinados. Antes do início de cada período de aula, era feita em espaço físico específico no pátio da escola, onde se encontrava um lugar definido para cada série e turma. As filas eram feitas com a separação dos sexos e em ordem crescente de estatura. Assim, a ocupação do espaço individual na fila também era definida. As crianças seguiam enfileiradas do pátio até a sala, sempre com a fila das meninas na frente da fila dos meninos. Tal separação demonstrava o caráter de discriminação de gênero estabelecido no ambiente escolar entre meninos e meninas.

Essas formas de distribuição das crianças no espaço possibilitavam uma melhor vigilância da professora sobre as mesmas. Vigilância que se estendia

até uma sobre as outras, e onde a delação era a forma de denunciar à professora o que tivera escapado do “seu olhar”.

Em determinado momento durante uma aula, uma criança fez uma pequena brincadeira com outra, depois olhou para o fundo da sala para verificar se alguém havia percebido o fato. Procurou fazer a brincadeira escondida, pois sabia que durante a aula não poderia fazê-la, como também sabia que poderia ter alguém a vigiando. Qualquer tipo de brincar era proibido na sala.

Nos momentos do recreio, quando as crianças estavam distantes da visão direta da professora, tal vigilância se fazia por um funcionário encarregado para isto, o inspetor de alunos. Contudo, isso não ficava restrito ao mesmo. A criança na escola estava sob uma vigilância constante, feita por todos sob a qual podia incidir o olhar. Era preciso “cuidar” das crianças para que estas “não fizessem nada de errado”, e isso era e seria possível através de uma vigilância. Vigiava-se para melhor controlar.

Também Paula (1991) coloca que a vigilância está implantada na prática do ensino. Sem necessariamente recorrer à violência, mas através da força do olhar judicativo do diretor da escola, dos coordenadores, professores, inspetores..., faz-se internalizar uma postura bem-comportada e aplicada. Vindo esse processo de vigilância, tornar as crianças fiscais e fiscalizadas até de si próprios.

Na clausura que se constituía em estar entre as quatro paredes da sala de aula, desenvolvia-se uma espécie de emulação que, algumas vezes, condicionava a saída da criança para o recreio com a realização da tarefa escolar. Isto era perceptível nas colocações informando

que só poderia sair quem tivesse terminado a tarefa, ou em contrapartida, privava a criança de tal oportunidade, sob a ameaça de que se não concluísse seu afazer não poderia usufruir o recreio.

Na sala de aula o culto ao silêncio era desenvolvido com êxito. Esse silenciar envolvia desde o movimento corporal até a própria expressão oral, o que, contraditoriamente, dizia-se que deveria ser desenvolvida na escola. O ficar quieto vem significar não somente a compreensão social da necessidade de organização dentro da sala, mas também a submissão, a domesticação, a passividade, o condicionamento do comportamento. O rompimento desse silêncio pela criança estava condicionado a autorização da professora. Isso se dava quando as crianças tinham que responder uma indagação da mesma, quando as necessidades as faziam pedir permissão para irem ao banheiro ou beberem água, ou ainda em raras vezes que, rompendo o ambiente inibidor, solicitavam que a professora sanasse alguma dúvida.

O austero controle disciplinar levado a efeito na sala de aula por meio da divisão do tempo e do espaço, imposição do silêncio, da vigilância, tinha por fim assegurar uma uniformização do com-

Na sala de aula o culto ao silêncio era desenvolvido com êxito.

portamento das crianças, prescrito pelas normas, explícitas ou não, da escola. Há um modelo de criança, de aprendizagem, de comportamento a serem seguidos, e os desvios devem ser corrigidos.

Sobre isso coloca com efeito Würdig (1993, p. 21) que “a sociedade exige cidadãos que aceitem as regras, ou melhor, as convenções sociais que foram estabelecidas”, constituindo a disciplina um meio de reprimir e controlar os

comportamentos considerados indesejáveis e prejudiciais.

A disciplina vista também na sala de aula como sinônimo de bom comportamento, respeito a normas, quietude, passividade, submissão, atuaria tornando conforme e modelando as crianças de acordo com os padrões institucionalizados, normalizando-as, e assim conservando a ordem e o bom andamento do trabalho escolar.

A criança ao ingressar na 1ª série para o “aprender ler e escrever” enfrenta uma série de situações que levam a uma ruptura no ritmo de suas atividades lúdicas. Ruptura essa que Marcelino (1989) chega a considerar um “furto” do componente lúdico da cultura da criança, cultura que tem que ser respeitada, sobretudo no início do processo de escolarização. Ela que passava uma grande parte do tempo entre o brincar e o jogar, começa passar, agora, várias horas imobilizada, presa a carteira escolar, executando tarefas que não exigem muitos movimentos. O próprio currículo escolar induz a professora a “trabalhar os conteúdos” e desconsiderar o mundo de movimento no qual a criança vive.

O austero controle disciplinar ... tinha por fim assegurar uma uniformização do comportamento das crianças, prescrito pelas normas, explícitas ou não, da escola.

Concepções de Aprendizagem

O trabalho pedagógico de sala de aula se constitui no resultado de uma amálgama de diversas tendências pedagógicas, conforme menciona Guiraldelli Jr. (1992), no qual o professorado acaba por incorporar princípios diferentes e muitas vezes conflitantes de diversas pedagogias. Dentre essas pedagogias, encontramos a Pedagogia Tradicional

brasileira cujas características gerais são compostas, segundo o autor, das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no intelectualismo pedagógico de Herbart, e ainda, com influência do pensamento de Pestalozzi e do positivismo. Vários aspectos relacionados a essas pedagogias foram constatados no cotidiano da sala de aula pesquisada.

Embora na sala de aula a criança esteja inserida num contexto de relações, em particular, a relação criança-professora, ela parece estar “só” em face ao saber e aos modelos com os quais se defronta. A turma não é concebida como um grupo de crianças que se encontra diante da professora e que se beneficia, coletivamente, de suas lições, pois a única relação verdadeiramente educativa parece ser a da criança individual com a professora e com o conteúdo, onde se destaca o ato de copiar o que está no quadro-negro, repetir, quase mecanicamente, as falas da professora e preencher folhas com tarefas.

Para que essa relação se desse a contento as carteiras, onde a crianças permaneciam a maior parte do tempo, eram distribuídas na sala seguindo uma lógica pré-determinada, uma atrás da outra em várias fileiras e na frente das fileiras a professora, podendo ser vista e ver cada criança, dispondo de um quadro-negro, recurso onde esta escrevia suas verdades. O saber, o certo, a verdade, são prescritos em nível escolar pela autoridade da professora.

Para realizar as atividades utilizava-se o princípio de que todo minuto devia ser aproveitado. A criança deveria estar na sala de aula para trabalhar ininterruptamente, qualquer coisa que pudesse distrair os demais ou perturbar o bom andamento da aula devia ser evitado. A respeito do “não

perturbar a aula” tinha-se um rigoroso cuidado em não se fazer barulho. A boa índole da professora da turma fazia com que a mesma tivesse uma preocupação acentuada em não permitir que as crianças da sua turma fizessem barulho para não incomodar, inclusive, as demais turmas da escola.

Com a transmissão do conhecimento centrada na figura do professor, a idéia de aprender significava ser capaz de reproduzir

o que a professora dava a conhecer como verdade. Assim o conteúdo era passado de forma acabada e inquestionável, não havendo espaço para mostrar diferentes maneiras de demonstrar o entendimento desse conteúdo, senão da maneira verdadeiramente correta. Como a resposta correta ou padrão estabelecido como tal era o modelo da professora, nem sempre a criança acertava.

Na escola não importa o que a criança quer, as coisas já são. Na escola se aceita apenas um sujeito de aprendizagem e esse sujeito é a “criança da escola”, que não é a mesma “criança da vida” e sim aquela criança que a escola espera que seja. Entretanto, a criança da vida é diferente da criança da escola, reclama do que não a satisfaz, porém isso não faz parte dos comportamentos aprovados e valorizados no âmbito escolar. A imposição de um modelo, no qual se concebe que a criança tem que ser disciplinada, entendido isso enquanto sinônimo de quietude, de passividade, de submissão, de imobilidade, acaba por negar a possibilidade de vivência de componentes lúdicos da cultura infantil, de autonomia da busca e descoberta, cerceando a possibilidade do movimentar-se da criança.

No contexto investigado a aprendizagem é entendida como um processo que ocorre na criança ao estar na sala de

aula e adquirir os conhecimentos. Para isso, o conhecimento era organizado de forma seqüenciada e hierarquizado. A obtenção desse conhecimento era entendida como um movimento linear e cumulativo, valorizado em nível intelectual. Uma vez estabelecidos os conteúdos,

O próprio currículo escolar induz a professora à “trabalhar os conteúdos” e desconsiderar o mundo de movimento no qual a criança vive.

estes tinham que ser reproduzidos com fidelidade. A criança era vista como um ser passivo frente ao ambiente da sala de aula, que recebia o conhecimento, e sua vida fora da escola não era necessariamente valorizada na relação dela com o saber escolar.

Para aprender veiculava-se na sala de aula a concepção de que a criança somente aprendia sentada. Somente sentada ela podia observar atentamente, ponderar com atenção, refletir sobre, como se a atenção e a concentração se expressassem na ausência de movimento. Instituíam-se assim, a metodologia do traseiro, onde era preciso a criança estar sentada e, preferencialmente, imóvel para observar atentamente o que a professora ensinava. Nessa educação “sentista” existia a posição correta de permanência do corpo, o braço devia ficar assim..., a perna assim..., a cabeça assim... Somava-se a isso, a concepção de que só se aprendia se ficasse quieto, em silêncio.

Expressões como “sentados!” fazia parte do repertório freqüentemente utilizado pela professora para lembrar as crianças de como deviam ser seus comportamentos para que a aprendizagem ocorresse. Dessa forma pode-se dizer que a aprendizagem de conteúdos era uma aprendizagem sem corpo, não unicamente pelo requisito da criança permanecer

sem movimentar-se ou fazer apenas os movimentos exigidos para o ler e o escrever, como pelas particularidades dos conteúdos e dos métodos de ensino requererem um corpo imóvel.

Como consequência os interesses que fossem um desvio da imobilidade esperada tendiam a serem reprimidos, corrigidos, silenciados. Parece não ser per-

Substitui-se a existência infantil pela existência escolar.

ceptível que quando as crianças alternavam a todo instante as maneiras de sentarem, principalmente as de menor estatura, podiam estar assim fazendo como manifestação da inadequação do formato e do tamanho das carteiras escolares a elas. Essa inquietação vinha a ser benéfica para seus corpos. Não existindo, assim, uma postura padrão, correta para todas as crianças, mas como observa Silva (1994), posturas adequadas para cada criança em determinada atividade.

Na preocupação e supervalorização das atividades intelectuais, em detrimento das atividades físicas, recreativas, artísticas, a escola oferecia aulas chamadas de “reforço”, destinadas às crianças de aprendizagem “fraca”. Desta forma tinha-se aula para reforçar o “intelecto”, mas para o corpo, o afeto, o desejo, e o movimento? Bom, isso parece não receber a mesma atenção, pois como considera com propriedade Freire (1993), na escola só se matricula a cabeça, o intelecto, o que era percebido na sala de aula.

A prática pedagógica parece não se basear em alguns interesses das crianças, ao contrário, parece estar em conflito com as necessidades delas de se manifestarem e relacionarem-se com as demais. Substitui-se a existência infan-

til pela existência escolar. A “educação” da criança implica que ela seja disciplinada e “exerça” sua inteligência, e essa disciplina terá como significação também o conformismo aos padrões e as normas da escola.

O relacionamento entre as crianças na sala de aula ficava limitado, uma vez que se privilegiavam as relações

entre cada criança e a professora. A realização de atividades em grupo eram raras, e quando realizadas eram mais para contornar a insufi-

ciência de materiais, como o uso em conjunto de tesouras, tubos de cola e revistas.

O espaço da sala de aula vem retratar a concepção de educação que a professora está vivendo. E a mesma se encontra em meio a uma hierarquia administrativa e pedagógica do sistema da escolar que acaba por submetê-la ao controle. Mesmo sendo a autoridade na sala de aula, responsável pelo sucesso ou fracasso das crianças, está subjugada por determinantes que envolvem desde sua história pessoal e formação profissional, condições de espaço físico e materiais pedagógicos, até as regras estabelecidas pelo sistema escolar. Suas ações demonstravam além dos seus conceitos sobre a educação possível de manifestarem, sua dedicação e seriedade profissional, como também seu esforço pessoal frente a sala de aula e a grande preocupação e carinho que tinha pelas crianças.

Embora sabendo que a professora que inova corre risco de acabar sendo engolida pelo sistema e discurso tradicional, será que os profissionais da educação que trabalham somente com o “desenvolvimento da inteligência” da criança percebem que poderiam favorecer o desenvolvimento dela toda?

O Controle do Corpo

A lógica do sistema escolar, como diz Freire (1992), parece uma loucura! Crianças não podem raciocinar se movendo, não podem pensar fantasiando, não podem refletir jogando. Para se tornarem inteligentes e produtivas têm de ser confinadas, controladas, para então, serem nutridas com o conhecimento escolar. O corpo tem de se ajustar aos métodos de controle, senão as idéias não podem ser controladas.

Esse controle do corpo da criança não significa apenas o controle do movimento no tempo e no espaço e o castigo da imobilidade. O subjugo do corpo da criança representa a tentativa de dominação de toda a criança. Quando me refiro ao corpo, refiro-me também ao pensamento, ao sentimento, ao desejo, pois desejo e corpo são inseparáveis, como tudo no homem é inseparável. Na sala de aula o desejo é mandado embora, o sentimento é reprimido e o corpo disciplinado.

O discurso escolar sobre o corpo representa uma forma sutil de controlar todas as manifestações da criança e o que a escola faz em certo sentido, é treinar a criança para viver nesse mundo onde não é possível dizer ou fazer todas as coisas. Na sala de aula tende-se a silenciar as manifestações que não estejam de acordo com as normas estabelecidas.

Os progressos do mobiliário escolar permitiram que cada vez melhor se controlassem as crianças. Como diz Charlot (1986), ao passar do banco à carteira de dois lugares, depois à carteira individual, foram reduzidas ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as crianças. Contudo, isso não conseguiu suspender todas as relações, que acabam dando-se na clandestinidade.

Além de possibilitar maior eficiência no manuseio do caderno, do lápis e da borracha, a carteira escolar é usada para assegurar a imobilidade das crianças. Não só para escrever se controlava a postura da criança, como até para ficar imóvel havia a postura correta, constantemente lembrada pela autoridade da sala de aula.

No controlar a criança, a disciplina além de organização do trabalho e obediência ao professor, era também forma de controle, do silenciar e do dominar os movimentos, de neutralizar a presença do corpo, de separar os sexos, de civilizar as emoções, de obedecer ao comando, de renunciar ao prazer, de aceitar privações.

Tendo como premissa que a aprendizagem ocorre conforme as atividades programadas do professor e sob seu controle, o corpo tende a ser controlado no sentido de produzir, apenas, os movimentos que se considera necessário à aprendizagem. Enquanto fora da escola a criança é capaz de inúmeros movimentos, estabelecer inúmeras relações, ter inúmeras possibilidades de manifestar-se, na escola a livre atividade infantil parece ameaçar a disciplina escolar. A criança que se movimentava muito, que não conseguia permanecer quieta na sua carteira ou outro lugar a ela destinada era mal vista, considera-

Na sala de aula tende-se a silenciar as manifestações que não estejam de acordo com as normas estabelecidas.

da pela professora como “impossível”, um “problema”, que “não tem jeito mesmo”. Por outro lado, a que apresentava um corpo quieto, dócil, bem comportado pelos padrões exigidos pela escola, era considerada a boa aluna, exemplo para as demais. As possibilidades de manifestação corporal da criança na escola são circunscritas.

O controle do corpo da criança através da limitação do tempo destinado a ela que não fosse a aprendizagem na sala de aula, como também a limitação dos espaços físicos livres, acabava por menosprezar a própria infância, pois desconsiderava as manifestações autênticas do mundo infantil.

Embora limitados dentro do contexto escolar os espaços para demais manifestações das crianças acabam por existir, como o recreio. Nesse momento tão valioso e ansiosamente aguardado pelas crianças, estas pareciam tornar-se donas absolutas de seu tempo, seus corpos pareciam estar livres e o espaço irrestrito, ainda que sob vigilância. No recreio manifestava-se o brincar, correr, pular, conversar, conviver e relacionar-se com as demais, explorar os espaços sozinha ou com outras crianças... e isto sem necessariamente serem da mesma idade, gênero, série ou turma. O recreio constituía-se num dos momentos de elevada importância para manifestação das crianças na escola, pois significava também a liberação do enclausuramento da sala de aula.

O controle sob o qual era submetida a

te essa situação de imobilidade e incommunicabilidade.

A imobilidade do permanecer sentado na posição considerada correta podia ser apenas uma manifestação aparente, pois por mais imóvel que parecesse estar, a criança no seu íntimo poderia estar “viajando pelas estrelas” com seu pensamento ou com seu coração pulsando ansiosamente aguardando o recreio, a recreação ou o término da aula.

Apesar da vigilância as relações entre as crianças na sala existiam, burlando o controle, davam-se clandestinamente. A necessidade da professora solicitar por vezes, quase seguidamente, o silêncio das crianças, era uma manifestação de que as mesmas não concordavam em ficarem quietas. Em alguns lugares, não era permitido correr ou brincar, contudo por mais que se enfatizasse, algumas crianças o faziam. A própria inquietação das crianças nas filas demonstrava suas resistências a essa forma de controle e permanência.

Todavia, talvez a maior manifestação de resistência as relações que se estabeleciam no universo da sala de aula, que atestavam a todo instante que o

corpo devia estar exilado da sala de aula, pois a criança só poderia ser criança em momentos efêmeros como o recreio e as poucas recreações, eram os comporta-

mentos frente as saídas da sala para o recreio e para irem embora. Na primeira, a inquietação e a ansiedade eram aparentes, entretanto controlada e condicionada pela tarefa escolar ainda a terminar, o que colocava em risco a possibilidade de usufruir desse momento; mas na segunda situação, do término da aula, a saída era um momento de alvoroço, grande entusiasmo, aflição, de exaltação quase que generalizada com

As possibilidades de manifestação corporal da criança na escola são circunscritas.

criança na escola não se dava sem resistência. Os próprios pedidos para ir ao banheiro ou para beber água podiam significar também uma manifestação de resistência a imobilidade e ao silêncio da sala de aula. As crianças ao se levantarem das carteiras para conversar com as outras ou simplesmente para andarem, quando a professora se ausentava da sala, também demonstravam que não eram aceitas incondicionalmen-

seus corpos agonizantes para saírem correndo, pulando, brincando. Por mais que se tentasse diminuir a ansiedade, controlar os impulsos, isso só era possível nos limites da sala de aula, pois ao ultrapassá-los, as manifestações eram autênticas, com as crianças manifestando as suas subjetividades.

Aos trabalhadores em educação, como leitores potenciais da realidade escolar, é oportuno destacar aqui a necessidade de ler o que as crianças nos mostram em suas manifestações de resistência, de ansiedade, de alegria, do falar e calar, do correr e ficar imóvel, do prazer e desprazer da sala de aula. A leitura da realidade nos permite, de forma intencional e consciente, atuar no mundo e transformá-lo.

Epílogo

A concepção de homem fragmentado em corpo e mente tem levado a preeminência das atividades intelectuais em detrimento de outras manifestações do ser.

A escola que se pautou seguindo esta tradição acabou por consagrar o trabalho intelectual, estabelecendo que para realizar esse ideal superior, o corpo da criança devia ser submisso e disciplinado, ou ainda, devia ser exilado da sala de aula.

Sem a pretensão de generalizar para todas as primeiras séries do ensino fundamental das escolas públicas, ou para todas as crianças e professoras considero que muito dos elementos apreendidos nos limites desse estudo podem estar presentes em outros contextos de salas de aula, de séries e de escolas, cabendo ao leitor estabelecer generalizações, na medida que reconhece nessa experiência elementos de sua realidade.

Na sala de aula em questão, a transmissão do conhecimento era feita como se não houvesse uma existência corpórea e apenas um ser pensante, como se a criança com suas necessidades corporais não existisse, admitindo-se primordialmente o corpo imóvel, e assim, como se a própria criança não existisse, visto que sem o seu corpo a criança não é criança. Pouco se fazia para que ele

O corpo, tal como as palavras, transmitem formas de ser e de pensar. O corpo fala, a comunicação também é corporal.

pudesse se manifestar, o que demonstrava uma visão não só limitada, como também fragmentada e as vezes distorcida da criança, tratando a mesma como se o corpo fosse separado da mente, e vice-versa. Esse corpo tem que ser silenciado.

O espaço livre desapareceu em função do espaço especializado, o momento livre dividiu o tempo com o momento especializado. E com isto instituiu-se a idéia de que na sala de aula não há espaço para a criança com seu corpo móvel, e sim para a apropriação do saber sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade através do trabalho em nível intelectual.

Entretanto, não é só esse saber que se transmite na sala de aula, transmitem-se também os modos de ser e estar, os valores e padrões de comportamentos que vão compor a ordem estabelecida. Na sala também se enclausura, se vigia, se fragmenta, se reprime, se silencia, se imobiliza.

A ideologia da interdição do corpo está presente ainda hoje. Nas escolas as crianças são proibidas de se movimentarem em determinados espaços. O próprio ficar sentado por muitas horas vem a ser uma forma de castigo corporal.

Exige-se um controle das emoções, um distanciamento dos corpos, uma “civilidade” que nem sempre as crianças conseguem apresentar.

Contudo, nem só repressão há na escola. Parece se fechar os olhos para a linguagem que o corpo da criança fala, mas ape-

O corpo, tal como as palavras, transmitem formas de ser e de pensar. O corpo fala, a comunicação também é corporal. É preciso entender o que os corpos das crianças nos mostram quando elas brincam, correm, ficam inquietas, fazem barulho... Enquanto não se

reconhecer que na sala de aula talvez se esteja lidando com o sujeito errado, o modelo idealizado, o corpo da criança, que parece ser exilado ao ingresso dela na

*É necessário abandonar o paradigma em que a criança não tem corpo...
Crianças não imobilizadas também aprendem.*

sar disso a criança se manifesta. A vivência corporal continua acontecendo mesmo onde os espaços são restritos. Nos momentos em que as crianças podem ser crianças as relações assumem um colorido especial. Na sala de aula a imobilidade não é permanente, pois sempre que possível acaba sendo rompida, as crianças levantam-se, andam, falam, trocam olhares.

Apesar de nem sempre permitido as crianças se movimentam quer seja nos momentos de recreio, ou nas relações clandestinas e não clandestinas que a professora oportuniza. As possibilidades de manifestar-se também existem na sala de aula.

escola, nunca será anistiado.

Não se trata de negar que na escola seja importante “aprender”, que haja organização, espaços, horários, comportamentos, atenção, carteiras..., mas de entender que quando a criança ingressa na escola, ela continua sendo criança, e isso implica também em rir, conversar, correr, pular, movimentar-se...

É necessário abandonar o paradigma em que a criança não tem corpo. É emergente se formarem professores que trabalhem com crianças que tenham corpos. Crianças não imobilizadas também aprendem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marly E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio. 1984.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2 ed. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 314 p.
- FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. *A corporeidade na escola: uma proposta de transformação através da análise das brincadeiras, jogos e desenhos das crianças*. 1989. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 10 ed. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987. 277 p.
- FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: GEBARA, Ademir, et al. *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus. 1992. 240 p.

- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994. 200 p.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992. p. 240.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986. 99 p.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. Problemática da educação física escolar: pedagogia para séries iniciais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas. v. 11, n. 1, p. 30-35, set. 1989.
- MORAIS, João Francisco Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: _____ (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986. 136 p.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ÀRIES, Philippe; DUBY, Georges (org). *História da vida privada*. Da Renascença ao século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3, pp.169-209.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de. *O poder disciplinar da escola sobre o corpo*. 1991. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SILVA, Kátia Maria da. *O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola*. 1994. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1992. 175 p.
- WÜRDIG, Rogério Costa. Disciplina como elemento da prática pedagógica. *Espaço da Escola*, Ijuí, v. 3, n. 10, p. 15-29, out/dez. 1993.