



A PSICOMOTRICIDADE VAI AO CAPITAL: NOTAS A DESPEITO DAS APROPRIAÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NA ESCOLA

José Montanha Soares¹, Marcelo Resende Teixeira², Daniel Cantanhede Behmoiras³

¹Doutor em Educação UNB- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

² Mestre em Educação Física pela UnB. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

³ Doutor em Educação pela UNB e professor da Faculdade de Educação Física da UNB

Correspondência para: zemontanha@outlook.com

Submetido em 29 de outubro de 2020

Primeira decisão editorial em 03 de fevereiro de 2021.

Segunda decisão editorial em 14 de abril de 2021

Aceito em 04 de junho de 2021

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar uma dissertação de mestrado que trata da inserção da Psicomotricidade nas instituições educacionais brasileiras. O motivador principal para esta resenha foram as irradiações que o termo “psicomotricidade” ganha no cotidiano escolar, sua força e sua disseminação dentro da prática pedagógica do professor de educação física, do pedagogo e da escola de uma maneira geral. O estudo em questão situa-se basicamente na análise do referencial teórico da dissertação em questão, tendo em vista que foi possível constatar, inserido no corpo do trabalho, uma análise rigorosa e uma densa crítica à própria psicomotricidade enquanto ciência do movimento e seus limites históricos. Entendemos que é de suma importância trazer à tona nesta resenha os elementos chave que constituem a psicomotricidade enquanto ciência de seu próprio tempo, alinhada a valores culturais, sociais e políticos dentro da sociedade capitalista. De perspectiva claramente materialista-histórico, o autor da dissertação posiciona-se antagonicamente às visões “ingênuas” e “docilizadas” da psicomotricidade, traçando uma trajetória histórica desta e a luta de classes, a psicomotricidade e o modo de produção capitalista, a psicomotricidade e a classe trabalhadora, a psicomotricidade e a escola pública, isto tudo alinhado ao desenvolvimento da sociedade.

PALAVRAS-CHAVA: Psicomotricidade; Capital, Corporalidade

PSYCHOMOTRICITY GOES TO CAPITAL: NOTES IN SPITE OF PSYCHOMOTRICITY APPROPRIATIONS IN SCHOOL

ABSTRACT

This study aimed to analyze a master's thesis that deals with the insertion of Psychomotricity in Brazilian educational institutions. The main motivator for this review was the irradiations that the term "psychomotricity" gains in school life, its strength and its dissemination within the pedagogical practice of the physical education teacher, the pedagogue and the school in general. The study in question is basically based on the analysis of the theoretical framework of the dissertation in question, considering that it was possible to verify, inserted in the body of the work, a rigorous analysis and a dense criticism of psychomotricity itself as a science of movement and its historical limits. We understand that it is of paramount importance to bring out in this review the key elements that constitute psychomotricity as a science of its own time, aligned with cultural, social and political values within capitalist society. From a clearly materialistic-historical perspective, the author of the dissertation positions himself antagonistically to the "naive" and "docile" views of psychomotricity, tracing its historical trajectory and the class struggle, psychomotricity and the capitalist mode of production, psychomotricity and the working class, psychomotricity and the public school, all in line with the development of society.

KEYWORDS: Psychomotricity; Capital, Corporality

LA PSICOMOTRICIDAD VA AL CAPITAL: NOTAS A PESAR DE LAS APROPIACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ESCUELA

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar una tesis de maestría que trata sobre la inserción de la Psicomotricidad en las instituciones educativas brasileñas. El principal motivador de esta revisión fueron las irradiaciones que adquiere el término "psicomotricidad" en la vida escolar, su fuerza y su difusión dentro de la práctica pedagógica del docente de educación física, el pedagogo y la escuela en general. El estudio en cuestión se basa básicamente en el análisis del marco teórico de la disertación en cuestión, considerando que fue posible constatar, insertado en el cuerpo del trabajo, un análisis riguroso y una densa crítica de la psicomotricidad en sí misma como ciencia del movimiento y sus límites históricos. . Entendemos que es de suma importancia resaltar en esta revisión los elementos clave que constituyen la psicomotricidad como ciencia de su tiempo, alineada con los valores culturales, sociales y políticos de la sociedad capitalista. Desde una perspectiva histórica claramente materialista, el autor de la disertación se posiciona de manera antagónica a las visiones "ingenuas" y "dóciles" de la psicomotricidad, trazando una trayectoria histórica de ésta y la lucha de clases, la psicomotricidad y el modo de producción capitalista, la psicomotricidad y la clase trabajadora, la psicomotricidad y la escuela pública, todo en consonancia con el desarrollo de la sociedad.

PALABRAS-CLAVE: Psicomotricidad; Capital, Corporalidad

INTRODUÇÃO

É recorrente, principalmente no meio escolar, entre professores de educação física e pedagogos, o uso do termo "psicomotricidade". Geralmente este termo está associado genericamente a atividades corporais ministradas às crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para além da ideia de que a psicomotricidade se limita somente ao espaço das aulas dos professores de educação física e dos pedagogos, acreditamos que suas irradiações permeiam a formação da criança para além da escola. Como o próprio autor da dissertação que será analisada neste artigo afirma: “partimos do pressuposto de que as práticas psicomotoras extrapolam os aspectos orgânicos, anatômicos e funcionais do corpo, configurando-se como práticas sociais” (SILVA, 2002, p. 08).

Nesta resenha buscaremos analisar a Dissertação de Mestrado: “A Psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994)”, do pedagogo Daniel Vieira da Silva, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná.

No intuito de contribuir com o debate acerca da psicomotricidade na escola, entendemos que este estudo apresenta elementos bastante significativos para tal tarefa, pois é em grande medida a psicomotricidade a porta-voz do trabalho pedagógico quando se fala da corporalidade da criança na escola. Mas afinal, qual o papel da Psicomotricidade? Ela foi criada para sanar qual necessidade? Como esta tem sido abordada na escola? Qual sua atualidade? Quais seus limites? E por fim, como tem se dado a sua apropriação por professores e professoras nos espaços educativos da escola¹?

Desta forma, foram estas inquietações que, considerando os determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos, nos levaram a crer que a prática pedagógica do(a) professor(a) na escola está imersa não numa “educação psicomotora” neutra, isenta, mas sim saturada de uma série de determinações, compreendendo assim que a própria psicomotricidade representa em última instância a organização material da sociedade capitalista. Acreditamos ainda que a psicomotricidade deve ser vista como um fenômeno social, produto de nossa organização produtiva capitalista, assumindo assim diversas formas e características que são próprias da sociedade do trabalho abstrato². De acordo com Alves (2006), o capital como sistema sócio-metabólico se reproduz constituindo cada vez mais nexos de subjetividade como laços que se fecham em torno da produção e do consumo, encadeando mais e mais nexos de subjetivação que chegam ao indivíduo. Atentos a isso, nos propusemos analisar este

¹ A dissertação em questão desenvolveu sua pesquisa em creches públicas de Curitiba, ou seja, na Educação Infantil, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, é a primeira etapa da educação básica. Neste sentido, neste artigo faremos referência à creche como escola.

² “O valor de toda mercadoria é o ‘trabalho abstrato’, não só direto, mas também indireto, empregado na sua produção. O ‘trabalho abstrato’ não é simplesmente trabalho de indivíduos genéricos, é o trabalho alienado da sociedade burguesa. A alienação econômica do trabalhador assalariado consiste, substancialmente, em despossuí-lo do controle do trabalho e do produto do trabalho. Assim, não é o trabalhador alienado quem usa os meios de produção, base material do capital; são os meios de produção, são as ‘coisas’, funcionando como capital, que usam o trabalhador, que mandam e exploram o trabalho assalariado”. CASTRO, Ramon Peña. Trabalho abstrato e trabalho concreto. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acessado em: 14 de agosto de 2020.

MACEDO, FERREIRA, PEREIRA, SILVA & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p-181-201, 2021 trabalho científico calcados na importância que têm as práticas corporais na infância e sua incontestável validade na formação dos sujeitos: homens e mulheres da classe trabalhadora. Vimos a necessidade de nos aprofundarmos teoricamente na apreensão do sentido que tem a prática social da psicomotricidade na escola numa perspectiva de totalidade, refutando o imediatismo mecanicista de intervenções descoladas da realidade e das necessidades da criança.

É importante registrar que a psicomotricidade por si só não tem se justificada nas escolas. Afirmamos isso com o intuito de provocar e problematizar esta prática tendo em vista que apenas conhecer uma teoria científica ou tendência pedagógica não significa a sua efetiva aplicação e sucesso na realidade concreta, pois estamos falando de seres humanos constituídos afetiva, social e politicamente do seu nascimento a sua morte. Para Silva (2002, p.12), as práticas psicomotoras na escola ainda se restringem a um que fazer prático sem qualquer compreensão da “ciência da história”, negando a psicomotricidade como uma prática social ou seja, os professores atuam pedagogicamente munidos dos elementos da psicomotricidade, mas sem qualquer articulação destas práticas com às leis que norteiam o modo capitalista de produção.

Para encerrarmos esta primeira etapa de apresentação da resenha, queremos ressaltar que, assim como o autor da dissertação, não acreditamos num “processo investigativo que alimenta pretensões autônomas de uma ciência idealista capitalista, onde concebe a realidade a partir de idéias oriundas de métodos indutivos e/ou dedutivos”. Temos os pés firmes na busca de um “referencial teórico histórico, crítico e dialético, diretamente ligado ao fazer concreto dos seres humanos” (SILVA, 2002, p.09).

PSICOMOTRICIDADE E A SOCIEDADE CAPITALISTA: O CORPO COMO PRISÃO

Desde os primórdios da humanidade, o “mover-se” sempre foi inerente à vida, a sobreviver, a estar vivo num mundo desconhecido e em movimento constante, movimento para caça, para pesca, para coleta, nas travessias, nas grandes migrações, nas fugas, nas formas de construir as representações culturais e artísticas de cada tempo histórico, na incessante busca por proteção, por água, por abrigo do frio e do calor etc. A vida sempre esteve em constante movimento!

Mas foi no desenvolvimento do modo capitalista de produção que tudo isto mudou. Foi na transição da sociedade feudal para a pré-capitalista que se configuraram “todas as formas de violência e controle para assegurar sólidos alicerces ao liberalismo econômico” (FEDERICI, 2017, p.257). A carga diária de trabalho se constituiu de forma desumana e brutal, a produção não era para si e sim para outro: o patrão, o burguês, o nobre, que não tinha nenhum interesse nas condições de vida da nascente classe trabalhadora proletária. A transição para o capitalismo, ao contrário do que muito ainda

se imagina, e para além da substituição “automática” de um sistema obtuso e decadente, que era o feudal, por outro (moderno?), rasgou e sangrou violentamente o corpo do campesinato.

Como é bem sabido, a resposta da burguesia foi a multiplicação das execuções; a instituição de um verdadeiro regime de terror, implementado por meio da intensificação das penas (em particular daquelas que puniam os crimes contra a propriedade); e a introdução das Leis Sangrentas contra os vagabundos, com a intenção de atar os trabalhadores aos trabalhos que lhes haviam sido impostos, da mesma maneira que, em sua época, os servos estiveram fixados à terra. Só na Inglaterra, 72 mil pessoas foram enforcadas por Henrique VIII durante os 38 anos de seu reinado; e o massacre continuou até finais do século XVI. (FEDERICI, 2017, p. 246)

No entanto, as classes dominantes não se limitaram a castigar e punir exemplarmente quem se negava a aceitar o trabalho compulsório; sua violência deveria marcar fundo a alma das gerações que ainda estariam por vir, ou seja, marcar a ferro e fogo homens, mulheres e crianças num precedente jamais visto na história humana. De acordo com Silva (2002), da artesanaria ao modo capitalista de produção, os trabalhadores sofreram uma profunda modificação em sua práxis laboral, dando assim origem a uma série de doenças psicossomáticas³ advindas do modo estancado e alienado de produção. Só é possível analisar o surgimento da Psicomotricidade se nos atermos ao processo de produção humana enquanto fruto das necessidades de sobrevivência da sociedade capitalista, ao longo de sua história (SILVA, 2002).

Neste sentido, podemos acompanhar como o homem, fruto deste modo de produção, passa a ser concebido como homem-máquina e seu corpo reduzido a um corpo funcional, a um corpo produtivo. As cisões estabelecidas entre corpo-mente, corpo-emoção, corpo-cognição, constituem-se como princípios fundadores do processo de produção capitalista, no qual a mecanização das formas de produção, condição para o desenvolvimento e modernização, incluiu, portanto, não só os meios materiais de produção, como também, a mecanização do próprio trabalhador e de seu corpo. Essa forma mecanicista de conceber o corpo influenciou, diretamente, a maneira compartimentalizada pela qual o mesmo é, em geral, tratado no campo educacional. (SILVA, 2002, p.13-14)

O que temos assistido historicamente no campo educacional é uma completa secundarização das práticas corporais ou à própria cultura corporal de uma maneira geral. O brincar na escola “arranha” a superfície do rigor autoritário das antigas “instituições de rapto”, como nos lembra Foucault (1987). E, em grande medida, as atividades cognitivo-centradas ainda são as mais priorizadas,

³ “As doenças psicossomáticas representam um mecanismo defensivo no qual o trabalhador converte o problema psicológico em fisiológico e isso representa a reação adaptativa à ansiedade experimentada no trabalho” (ARGYRIS, 1987, p. 98).

MACEDO, FERREIRA, PEREIRA, SILVA & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p-181-201, 2021 elevando os sentidos naquilo que se refere a formação da criança como “adulto em miniatura”, ou ainda se traduzem naquilo que reiteradamente não cansamos de questioná-las, mesmo na mais tenra idade: “O que você vai ser quando crescer?”. As intervenções pedagógicas que tratam da corporalidade da criança na sua totalidade, são muitas vezes até desencorajadas, pois professores “excessivamente afetivos” não são vistos com “bons olhos”, visto que isto rasga o tecido social do controle e do disciplinarismo institucional.

Cabe ressaltar que, tradicionalmente, a educação, ao priorizar as práticas formais, secundariza ou, até mesmo, desconsidera as experiências corporais como elemento de formação. Quando consideradas, as práticas corporais tendem a ser tratadas como experiências motoras, visando o desenvolvimento de habilidades perceptuais e noções básicas tais como: coordenação motora, noção de espaço e tempo, coordenação óculo-manual. Enfim, neste contexto, as práticas corporais tendem a ser, exclusivamente, consideradas como instrumentos de desenvolvimento de pré- requisitos para o aprendizado da leitura/escrita e dos conteúdos escolares. (SILVA, 2002, p.14)

Lembramos que a psicomotricidade tem forte presença na realidade da escola pública e privada brasileira, mesmo que a isso esteja associado a outras tendências pedagógicas, principalmente quando se trata especificamente da Educação Física, que é assumidamente uma área de conhecimento conservadora na sua práxis, pois sua origem histórica nasceu dos Movimentos Ginásticos do início do século XX, que são de cunho militarista e eugenista.

Logo no início de nossos estudos, ficou patente que o referencial teórico das ciências naturais, largamente adotado pelos psicomotricistas, não seria suficiente para analisar a Psicomotricidade do ponto de vista de sua inserção social. Não nos parecia possível analisar a Psicomotricidade enquanto fenômeno social a partir de uma visão idealista do fenômeno. Fazê-lo, seria admitir a possibilidade, por exemplo, de que um bebê possa crescer e, paulatinamente, galgar etapa por etapa de seu desenvolvimento, até tornar-se nesta complexidade a que denominamos Ser Humano, sem que estivesse sujeito às múltiplas determinações. (SILVA, 2002, p.14)

Assim, é importante ressaltar que a psicomotricidade não é mera ação pedagógica indiferente à realidade das crianças, mesmo quando esta se mostra “mecanicista”, há ou por ingenuidade ou por desconhecimento uma intervenção proposital⁴ que é “produto da realidade material de homens e mulheres, portanto, enquanto produção social, inserida no modo de produção capitalista e nas relações de poder a ele imanentes” (SILVA, 2002, p.15). Não sem tempo, lembramos que a Educação Física vem insistentemente tratando a Psicomotricidade como uma área de conhecimento das ciências

⁴ Nas palavras de Paulo Freire em Educação e mudança: “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, 2018, p. 63)

biológicas ou biomédicas, coisa que notadamente impede a compreensão do desenvolvimento humano no sentido de sua totalidade, pois ao assumir o “desenvolvimentismo mecanicista” a Educação Física não só gera uma criança idealizada e irreal, mas pior: ignora a criança da escola pública, que é majoritariamente negra⁵ e em condições de pobreza. Concordamos com Silva (2002), quando este afirma que

o conhecimento produzido pelos estudiosos da Psicomotricidade e a interface que este saber estabelece com as áreas pedagógicas, médicas e paramédicas, só pode ser apreendido na medida em que este é concebido, antes de tudo, como fenômeno produzido no interior das ciências humanas e sociais. Pensar a Psicomotricidade contemporânea é pensá-la como produto e produtora dos processos históricos de dominação do corpo, inerentes à sociedade capitalista de produção; é, portanto, analisá-la a partir da díade saber-poder. (SILVA, 2002, p.16).

A própria Educação Física que é fruto de um emaranhado de concepções e tendências pedagógicas oriundas principalmente da ciências positivistas⁶, enxerga o ser humano de modo produtivista e mecanicista, concebendo-o como *homem-máquina* e seu corpo reduzido a um corpo funcional, a um *corpo produtivo*. Corpo produtivo não só no mundo do trabalho, mas produtivo no esporte, na economia de movimentos, no rendimento biomecânico, na fisiologia do exercício, na cinesiologia do esporte etc. Entendemos que este esquadramento impossível entre corpo-mente, corpo-emoção, corpo-cognição, se ligam diretamente a sujeição da própria prática esportiva aos ditames do capital, ou seja, o rigor, o disciplinarismo e a busca da eficiência são refletidos diretamente sobre as práticas corporais.

Não é difícil de identificar na escola a prática da psicomotricidade com o intuito de “recuperar” a criança: ajustar os movimentos economicamente aceitáveis, alinhar o corpo, lateralizá-lo, defini-lo espacialmente para que se ajuste aos limites do mundo concreto produtivo. Para Silva (2002), esta

⁵ Há ainda grandes desigualdades quando se fala em educação no Brasil, principalmente em razão de cor ou raça, desigualdades estas que se aprofundam para o não alcance de níveis de ensino mais elevados, à medida que motivadores do atraso e da evasão escolar vão se acumulando. Em 2018, praticamente não havia diferença entre as proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade brancas e pretas ou pardas cursando os anos iniciais do ensino fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente), porém a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%). IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. 2019. Nº41. Acessado: 25/09/2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

⁶A Educação Física soube utilizar-se de forma oportuna de diversas manifestações intelectuais, mas sem maiores comprometimentos. Também é fato que sua tradição guarda resquícios positivistas. Em resumo, no Brasil os profissionais da Educação Física em geral, quer críticos apocalípticos, quer engajados, são técnicos que reproduzem métodos positivistas, mas não são positivistas, pois sequer conhecem seus pressupostos. É possível identificar a influência do Positivismo na tradição da Educação Física ligada às Forças Armadas, contudo como todo o saber técnico, ele é reproduzido, sendo assim, torna inócuas as digressões filosóficas. CASTRO, C. In *Corpore Sano: os militares e a introdução da Educação Física no Brasil*. Revista Antropolítica. Niterói, n. 2, p.61-78, 1997.

MACEDO, FERREIRA, PEREIRA, SILVA & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p-181-201, 2021
mecanização é condição para o desenvolvimento e modernização dos próprios sistemas produtivos, que inclui, portanto, não só os meios materiais de produção, como também a mecanização do próprio trabalhador em sua totalidade.

Sendo assim, o corpo passa a ser abordado como corpo-objeto, como um sistema constituído de partes, distanciado de suas singularidades, significações e complexidade. Essa forma mecanicista de conceber o corpo influenciou, diretamente, a maneira compartimentalizada pela qual o mesmo é, em geral, tratado no campo educacional. Cabe ressaltar que, tradicionalmente, a educação, ao priorizar as práticas formais, secundariza ou, até mesmo, desconsidera as experiências corporais como elemento de formação. (SILVA, 2002, p.16).

Os conteúdos da cultura corporal: jogos, brincadeiras, atividades circenses, dança, luta, esportes e as práticas corporais, de uma maneira geral, são canais de comunicação da criança com o mundo. Dentro da escola não seria diferente, pois é nos espaços lúdicos e afetivos dessa instituição que as crianças se expressam e se desenvolvem. O desafio que está posto é o reconhecimento das “práticas corporais para além das experiências motoras, que visam apenas o desenvolvimento de habilidades perceptuais como: coordenação motora, noção de espaço e tempo, coordenação óculo-manual” (SILVA, 2002, p.16).

Pouco a pouco entendemos que a produção do conhecimento da área da Psicomotricidade, na medida em que a expansão de seus serviços para as instâncias públicas se acelera, deva ser considerada a partir da perspectiva de totalidade e das relações de poder existentes no interior da sociedade capitalista, procurando iluminar o laço que une a produção intelectual ao modo de produção material vigente em nossa sociedade. (SILVA apud MARX, 1971, p.27)

É preciso superar a visão de que as práticas corporais na escola, principalmente quando nos referimos às crianças da primeira infância, estão num patamar abaixo das atividades de “sala de aula”, consideradas cognitivas. Como uma espécie de sombra, as práticas corporais tendem a ser consideradas meros instrumentos ou ponte para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura/escrita e dos conteúdos escolares formais. Neste sentido, é necessário compreender que uma intervenção pedagógica baseada em recursos como jogos de faz-de-conta e brincadeiras cantadas impulsionam a imaginação, criando meios reais de aprendizagem. É preciso cultivar outras práticas com brincadeiras e jogos "para além dos recursos materiais, como os jogos de fantasia, tão necessários à infância, pois essa ludicidade presente permite a criação de novas possibilidades de aprendizagens alicerçadas em um mundo imaginário e real ao mesmo tempo para a criança”. (KISHIMOTO, 2006, p.37-38).

E para além da utilização de jogos e brincadeiras no processo educativo na escola, faz-se necessário a intervenção do educador que, enquanto docente, apresenta seus argumentos e intencionalidades, traçando objetivos claros (KISHIMOTO, 2006).

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa (KISHIMOTO, 2006, p. 36).

Assim, a autora defende a introdução das propriedades do lúdico, presentes no jogo educativo, como alternativa que potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

ESQUEMA CORPORAL: OS PÁTIOS DAS ESCOLAS REFLETEM MOVIMENTOS ROBOTIZADOS

O que se assiste nos pátios das escolas em muito se assemelha a movimentos sem vida, sem imaginação, sem fantasia, muito se assemelha a padrões de movimentos de linhas de montagem fabris. As crianças não são instigadas, elas são conduzidas, normatizadas, selecionadas e robotizadas! Geralmente todas sentadas rentes à parede ou uma a uma em fila indiana com olhares dispersos, aguardando o “comando” do professor. A maioria das crianças está alçando outros vãos, olhares acesos para os espaços livres e com sol, olhares distantes, desejando não estarem ali! Qual sentido para uma criança de 5 ou 6 anos de idade fazer uma fila? Será que os educadores se perguntam sobre determinados “porquês”? É para organização e disciplina? Não seria para controle e silenciamento? Onde está a espontaneidade nisso tudo? A fantasia? A criação livre? A criatividade? A escola insiste no discurso que deve existir o momento de “brincar” separado do momento de “estudar”.

O que temos assistido nos pátios e espaços escolares se liga a uma definição de psicomotricidade em sintonia direta com o *modus operandi* capitalista; pior ainda no nosso caso capitalista periférico, onde a escola se presta meramente para formar mão-de-obra descartável e degradável.

É definido pela área da Psicomotricidade como a organização de estruturas cerebrais que outorga ao indivíduo a capacidade funcional, ou seja, o conhecimento progressivo das partes e funções do corpo, a partir de etapas sucessivas, determinadas pela maturação neurocortical e pela relação da pessoa com o meio físico e humano. Esta organização, segundo a Psicomotricidade, tem como função propiciar ao indivíduo noções de globalidade de si, equilíbrio postural, afirmação da lateralidade, dentre outras habilidades. (SILVA, 2002, p.24).

Mas que habilidades são estas? Será que temos conseguido enxergar as crianças pela lente da totalidade? Conhecer as partes para conhecer o todo não tem lançado esta mesma criança numa ciranda cega de movimentos repetitivos e pouco criativos? Na verdade, o desenvolvimentismo mecanicista tem em grande medida servido como álibi para uma “educação psicomotora” de crianças nas escolas de educação infantil. Ou seja, descarta-se o caráter revolucionário do espírito infantil, que seriam os movimentos livres, o correr, o saltar, o trepar, o pular, os risos, os gritos e todas as formas de comunicação características das crianças, e impõe-se o controle sob a supervisão justificada das “aulas de psicomotricidade”.

Isto tudo sob gestos e movimentos que se limitam a circuitos pré-prontos, organizados pelos educadores onde cada criança deve aguardar silenciosamente a sua vez na fila. O que se tem notado é um anti-esquema corporal. Qual tipo de esquema corporal estão construindo enquanto ficam sentadas em silêncio aguardando a sua vez? Que imagem interpretam de seu próprio corpo quando realizam atividades mecânicas e repetitivas? Que corpo é este no espaço? Nas escolas, como justificativa, advogamos algo similar ao que acontece nas “escolinhas de esporte”, onde as crianças são “treinadas”, “adestradas”, correm por entre cones, seguem atividades que em nada se assemelham à sua realidade, sem qualquer sentido, atividades que em nada exploram a fantasia e a criatividade destas; na verdade, apenas silenciam o seu potencial criativo.

Se visto sob uma perspectiva de totalidade, podemos dizer que a maneira pela qual os saberes técnicos produzidos por esta área do conhecimento, relativos ao esquema corporal, justificaram a emergência de uma economia do movimento. Determinada pela necessidade do capital em gerar mais-valia, ou seja, de agregar valor ao produto por meio do aumento da produção sem o respectivo aumento de trabalho, tais saberes influenciaram vários setores da sociedade, incluindo a Educação. Nesse setor, tal visão justificou a necessidade de um processo formativo precoce, no qual o desenvolvimento psicomotor era concebido como parte de um programa compensatório para o desempenho escolar posterior. (SILVA, 2002, p.24-25).

As práticas corporais na escola ainda são classificadas como atividades de pouca importância. Quando muito, essas atividades se limitam ao desenvolvimento de habilidades motoras com fins utilitaristas e funcionalistas, se prestando ao papel do controle e da arbitrariedade disciplinar, alegando a necessidade de “educar” as crianças para formar o futuro cidadão trabalhador e ordeiro. A Educação Física, filha diletta da caserna e do eugenismo, tem resistido pouco às práticas autoritárias. Basta ver o ressurgimento de correntes militarizadas do início do século passado nos dias de hoje, onde se ofertam treinamentos para crianças, calistenia infantil, treinamento funcional e toda uma série de práticas.

IMAGEM CORPORAL: O DESEJO, O AFETO E UM SILÊNCIO SEPULCRAL SOBRE AS EMOÇÕES

O silêncio da presença que não pode se comunicar, não apenas com palavras. Foi a interrupção do corpo que fez da escola o principal espaço de silenciamento da corporalidade das crianças e o controle efetivo destas: a hora de entrar, a hora de sair, a hora de comer, a hora de calar, a hora de brincar, a hora de esperar... essa última quase sempre predominante. Nas filas, nas cópias exaustivas, nas tarefas autoritárias injustificadas, nos não-diálogos, na compleição das negativas de qualquer crítica ou questionamento. Em suma, a presença física na escola é quase anômala à organização fabril.

Como então se constituir nesse meio? Como se constituir nesse não-diálogo? No recreio de 15 minutos? Nas aulas de educação física quando as crianças ‘extrapolam’?! Explodem como uma panela de pressão ou uma bomba-relógio! Como exigir dos professores que brinquem com suas crianças se a escola muitas vezes é um lugar sombrio e triste. Como pedir a um educador que abrace e ame suas crianças, se este muito provavelmente não é amado por sua escola. A escola tem sido, já de longa data, um lugar de desprazeres, de dor e de sofrimentos legalizados. Que adulto se gesta nestes espaços então? O adulto da ventriloquia? O adulto assoreado pela submissão? O(A) trabalhadora(a) conformado(a)? Mesmo as escolas abastadas não poupam suas crianças, tudo para lhes garantir um “futuro brilhante” e de sucesso... econômico. Não é permitido desejos nessa escola, tudo é negado, recalçado e armazenado em prateleiras para um futuro distante. A formação da imagem corporal se dá a partir destas relações, relações estas inerentes ao humano, aos quais “o corpo e a linguagem constituem-se como elementos fundantes das relações e da estruturação do sujeito” (SILVA, p. 26).

A imagem corporal, por sua vez, radica nas impressões advindas das relações de prazer e desprazer estabelecidas entre a pessoa, sobretudo na primeira infância, e seus pares humanos que lhe dispensam cuidados básicos cotidianamente. (...) Essencialmente relacional e inconsciente, a estruturação da imagem do corpo se apóia na dialética entre o próprio desejo e o desejo do outro. Esta estruturação é produto e produtora dos modos de relação que o sujeito empreende com os outros e consigo mesmo. (SILVA, 2002, p.26).

A estruturação da imagem corporal só poderá se dar com o outro, pelo outro e através do outro; sem isso, o que temos são imagens vazias de vida. Neste sentido, (SILVA apud LEDOUX, 1991, p.89) explicita que “a comunicação sensorial (emocional) e a fala do outro aparecem como dois substratos dessa imagem do corpo”.

A simples experiência sensorial (corpo a corpo), sem um mediador humano, só instrui o esquema corporal e não estrutura a imagem do corpo. Viver num esquema corporal, sem imagem do corpo, equivale ao ‘viver mudo’, solitário. (SILVA apud LEDOUX, 1991, p.89)

Neste sentido, é importante ratificar a defesa de uma psicomotricidade viva, afetiva, solidária (não solitária!) das crianças, com a presença física dos(as) educadores(as); uma psicomotricidade política, histórica, uma psicomotricidade que não se sujeite a “apropriação da força produtiva dos trabalhadores” (SILVA, 2002, p.26) pelo capital, contrapondo-se veementemente a uma sistematização que leva a “economia do movimento”, nas palavras de Silva (2002); uma psicomotricidade que sirva aos interesses imediatistas do sistema de exploração econômica, que se envolva para muito além da pretenciosa ingenuidade de que ‘movimento é só movimento e nada além disso’. Mas o que temos visto nas escolas é o contrário disso: é a construção de uma imagem corporal, como nos alerta mais uma vez Silva (2002), com o objetivo de gerar uma “economia do desejo”.

PSICOMOTRICIDADE: CONTROLANDO O CORPO E SERVINDO AO CAPITAL

A síntese da provocação de misturar psicomotricidade e sociedade capitalista é, em grande medida, um grito sufocado por décadas! Uma forma de denúncia, uma maneira de alertar que qualquer ato no cenário atual, do mais simples gesto de respirar até a intervenção direta sobre os saberes das crianças nas escolas, estão recobertos de intencionalidade a serviço da economia capitalista.

As crianças, quando iniciam a sua jornada na escola, invariavelmente resistem, não somente de forma explícita, mas no cotidiano, quando resignificam os espaços da escola. Resistem também quando se sujam de terra, quando “matam aula”, quando insistem em brincar para além dos tempos determinados, quando se negam fazer as tarefas que para elas não fazem sentido, quando se autoexcluem das atividades corporais, quando não param de “tagarelar” durante a explicação estéril do professor, quando não querem retornar do recreio, quando torcem para o professor ficar doente e não estar presente, quando seus olhares se “perdem” em outros lugares, em outras realidades, em outros caminhos; de certo, estão resistindo.

Não tão dóceis, este processo não se fará de modo fácil, nem, tampouco, pleno, devendo ser compreendido a partir das lutas de classes, nas quais a classe dominante necessita instrumentos para permanecer no poder e as classes dominadas a pressionam no sentido de desarticular esse poder e acessar os bens por elas próprias produzidos. Este processo dinâmico de interação social entre classes, pela via da contradição, vai determinar o aparecimento de saberes e poderes sobre o corpo, cada vez mais sutis e o ambiente educacional será o seu principal proliferador. (SILVA, 2002, p.42).

Talvez muito mais pelo que se vive do que pelo que se aprende, a escola ensina; ensina de diversas formas: constrói mundos, gerações e estruturas sócio-políticas, pois longe de ser algo simples e corriqueiro, é através dos processos educativos formais (carregados de subjetividade) que se acessam a própria psique da condição humana. Mesmo não sendo determinante em todos os horizontes que cercam o sujeito, a escola ocupa um lugar privilegiado, uma posição destacada na construção de

mundos. De forma imaterial, a escola tem sido o pilar das sociedades, ora por consagrar valores dominantes, ora em sua conjugação dialética produzindo conteúdo humano de liberdade e resistência.

Na representação imaginária que os dominantes se fazem da infância, esta é percebida como superfície chata e plana, facilmente “moldável”, mas ao mesmo tempo como ser dotado de características e vícios latentes, que deveriam ser corrigidos por técnicas pedagógicas para constituir-se em sujeito produtivo da nação. Enclausurar a criança pobre nos espaços disciplinares dos institutos profissionais ou das escolas públicas apareceu como a maneira mais eficaz de adestrar e controlar um contingente potencialmente rebelde e selvagem da população. (SILVA, apud RAGO, 1987, p.122).

De acordo com Silva (2002), em defesa do capital a ciência burguesa criou uma série de normatizações comportamentais com o intuito de verticalizar não só o conhecimento sobre a maquinaria, mas também sobre o corpo, sua constituição, seus anseios e seus desejos. Mais que horas trabalhadas, era necessário produzir intensamente em menor tempo possível, mostrando eficácia aos donos do capital e fazendo com que o trabalhador se sinta eficiente e produtivo. É importante ressaltar que antes da Revolução Industrial, de acordo com Silva (2002), o ritmo, a intensidade, o esforço e a atitude eram orientados pelas necessidades e potencialidades do corpo, mas que com o advento da maquinaria massiva, passaram a ser regidos pelo capital.

Aquele que era sujeito da ação, o trabalhador, passou à condição de assujeitado pois na produção artesanal o trabalhador se serve da ferramenta, na fábrica, ele serve a máquina. Neste contexto, as normas que davam sustentação à sociedade industrial deveriam suprir as necessidades de analisar o espaço; decompor e recompor as atividades; racionalizar o tempo e a produção. Nesta direção, estudos sobre as organizações militares foram fundamentais para a construção dos pilares da fábrica e da escola. (SILVA, 2002, p.61).

Assim, a psicomotricidade ocupou-se em corrigir os “desvios” e as “imperfeições” dos corpos para a sociedade industrializada, sendo a escola o local de identificação e correção dessas imperfeições já na primeira infância. Com a expansão de práticas de *puericultura*, desenvolveram-se técnicas de normatização com base na organização do tempo e do espaço da fábrica permeando não só o tecido escolar, mas o familiar também, pois era necessário transformar a estrutura psíquica e incutir, na classe trabalhadora, hábitos compatíveis com a industrialização (SILVA, 2002).

Isto nos leva ao entendimento de que a Psicomotricidade, mais que um elemento da Pedagogia ou de especialidades da Medicina, surgiu como desdobramento das práticas disciplinares, atrelada à produção capitalista e à subordinação das classes populares pelas dominantes. (SILVA, 2002, p.63)

O aumento da produção industrial exigia o aperfeiçoamento científico cada vez mais evidente, a “ciência da fábrica” buscava uma aceleração produtiva e economia de tempo, induzindo o trabalhador a uma imersão cada vez mais evidente nas linhas produtivas para, em última instância, produzir mais sem com isso aumentar seu tempo no chão da fábrica. Para Silva (2002), o pátio da fábrica gerou uma verdadeira ciência da economia do movimento, gestando, dentre outras coisas, a Psicomotricidade.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a força econômica separa a força do produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (SILVA apud FOUCAULT, 1979, p.127)

Essa intensificação do processo produtivo ocasionou também, por outro lado, uma postura defensiva e reativa dos trabalhadores. Ainda de acordo com Silva (2002), este mesmo lugar de sujeição e dominação intensa aparece como espaço de organização sindical e resistência. Mas foi o imperativo do capital produtivo que logrou sucesso com o discurso de que o ganho no aumento da produção industrial aumentaria o aporte de riqueza para toda a sociedade, e que submeter os operários aos desígnios da ciência da produção era fundamental para essa empreitada. De acordo com o autor, essas ações procuravam agregar ao imaginário operário um senso positivo de estabilidade psicoafetiva e proximidade entre patrões e empregados, premissas obviamente falsas. Mas também ficava nítido, cada vez mais, o movimento de resistência da classe trabalhadora, principalmente através das organizações sindicais, denunciando por vezes o esgotamento psíquico dos trabalhadores e a falência e a obtusidade das engrenagens fabris.

Com o avanço dos processos de produção e o aumento da população, os problemas da automação, as necessidades da sociedade burguesa tornam-se mais complexas. O conhecimento de que psiquismo e dinamismo constituem-se numa díade inseparável já não era mais suficiente para garantir a disciplinarização do corpo e da mente frente às novas necessidades sociais e de produção que se apresentam. O tratamento mecanizado, autômato, infringido ao corpo, tão eficaz para o encaminhamento das necessidades em tempos anteriores, começava a apresentar sinais de falência. (SILVA, 2002, p.63).

Neste sentido, tornou-se premente a superação dos modos vigentes de forjar, utilizar e controlar a classe trabalhadora, bem como a canalização do seu potencial produtivo. Mais uma vez, é do corpo que as ciências vão se ocupar, cabendo a ele um lugar central nesse processo, não apenas em detrimento

do produtivismo, pois agora era necessário que o trabalhador desenvolve-se uma percepção e um controle do seu próprio corpo.

Com o intuito de recuperar os desviantes da norma que, pelo seu volume de incidência, já se tornavam um problema socioeconômico, era preciso também criar artifícios compensatórios que pudessem suprir a precariedade das condições necessárias para um satisfatório desenvolvimento a que estavam sujeitas as crianças, garantindo assim a continuidade do sistema produtivo e a sobrevivência das classes dominadas (SILVA, 2002, p.65).

Tais técnicas, para Silva (2002), deveriam permitir a interiorização das sensações relativas a uma ou outra parte do corpo e da globalidade de si mesmo, de um equilíbrio postural econômico, de uma lateralidade bem definida e afirmada, de uma independência dos diferentes segmentos do corpo em relação ao tronco e entre eles. Tais sensações seriam alvo da Psicomotricidade, a principal agente de transformação da corporalidade das crianças a serviço do sistema socioeconômico.

WALLON E PIAGET: A PSICOMOTRICIDADE EM QUESTÃO

Para Wallon⁷, a centralidade do desenvolvimento humano está no afeto; para Piaget,⁸ há uma hierarquia que vem do biológico, do interior para o exterior. Mesmo reconhecendo o meio, Piaget advoga pelo evolucionismo da espécie, encaixando-se melhor no *modus operandi* capitalista, no ilusionismo da liberdade do Ser em uma sociedade marcada pela desigualdade social. A prova mais cabal disso é o nascimento da meritocracia – que desconsidera que em uma sociedade de classes e com abismos sociais tão profundos, a vida de cada um, desde antes do nascimento já está pré-determinada⁹ – que desconhece e ignora a imbricada teia social a qual estamos todos imersos. Fazendo um contraponto, Wallon coloca o afeto e o humano no seu sentido histórico em primeiro lugar, como a raiz, o início de tudo que nos fez humano, que dependeu menos da natureza competitiva e mais da cooperação social e afetiva.

⁷ Henri Wallon nasceu em [15 de junho](#) de 1879 na França. Além de psicólogo, Henri Wallon foi um grande político. Wallon foi contemporâneo às duas Guerras Mundiais ([1914-18](#) - [1939-45](#)). Wa foi um destacado [ativista marxista](#). Em [1931](#), filiou-se ao partido socialista ([Seção Francesa da Internacional dos Trabalhadores](#), SFIO). Em [1942](#) filia-se ao [Partido Comunista Francês](#). Foi nomeado Secretário da Educação Nacional em [1944](#), e de [1945](#) a [1946](#) atua como presidente da comissão de reforma educacional. GALVÃO. Isabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes. 1999.

⁸ Jean William Fritz Piaget nasceu em [9 de agosto](#) de [1896](#) em [Genebra](#), foi um [biólogo](#), [psicólogo](#) e [epistemólogo suíço](#). Estudou inicialmente [biologia](#) na [Universidade de Neuchâtel](#) onde concluiu o seu [doutorado](#) e, posteriormente, se dedicou à área de [Psicologia](#), [Epistemologia](#) e [Educação](#). Foi [professor](#) de psicologia na [Universidade de Genebra](#) de 1929 a 1954, e tornou-se mundialmente reconhecido pela sua revolução epistemológica. Durante sua vida Piaget escreveu mais de cinquenta livros e diversas centenas de artigos. VIDAL. Fernando. "Piaget antes de ser Piaget". Editora Morata. Madrid, Espanha. 1998.

⁹ Em artigo “Meritocracia e neoliberalismo”, do professor Valdemar Pereira de Pinho, docente da Universidade do Estado de São Paulo. Artigo disponível em: <https://noticias.botucatu.com.br/2016/10/28/mritocracia-e-neoliberalismo>. Acessado dia: 25/08/2020.

Wallon coloca o diálogo tônico, ou seja, a relação corporal afetiva no centro do processo de desenvolvimento do caráter e da inteligência da criança. Propondo uma estreita relação entre tono postural e tono emocional, e considerando a emoção elemento de ligação entre o orgânico e o social, Wallon elabora uma teoria do desenvolvimento que concebe a criança, desde o seu nascimento, como um ser em sociedade. (SILVA, 2002, p. 81)

A centralidade, para Wallon, é o Ser social, sendo o diálogo tônico a representação desse ser em sua afetividade; ou seja, somos constituídos de relações sociais e como tais, essas nos permeiam e nos constroem como seres históricos, culturais e políticos. E vai além, pois de acordo com Silva (2002), a estruturação do caráter e da inteligência dependem fundamentalmente das relações estabelecidas entre a criança e seus pares humanos. Le Camus (1986, p.39), ao comentar as idéias de Wallon a respeito da importância das relações corporais afetivas para o desenvolvimento infantil, diz que

a constante preocupação de Wallon foi a de destacar a importância da função afetiva primitiva em todos os desenvolvimentos posteriores do sujeito, fusão expressa através dos fenômenos motores num diálogo que é o prelúdio ao diálogo verbal ulterior e a que chamamos de diálogo tônico. Todos sabem da importância que Wallon concedeu ao fenômeno tônico por excelência que é a função postural de comunicação, essencial para a criança pequena, função de troca por meio da qual a criança dá e recebe. É principalmente aí, em nossa opinião, que a obra de Wallon abre uma perspectiva original e fecunda na psicologia e na psicopatologia. A função postural está essencialmente vinculada à emoção, isto é, à exteriorização da afetividade. (SILVA apud LE CAMUS 1986, p.39)

Em desacordo com o evolucionismo biológico de Piaget, Wallon não acredita no desenvolvimento como um processo contínuo, de início meio e fim, e questiona a premissa de que a aprendizagem se dá sempre do mais simples para o mais complexo, pois estas são variantes de fundo social e não biológico. Wallon vê o desenvolvimento num processo claramente descontínuo, contrapondo-se “às teorias elaboradas segundo regras de maturação unívoca e de encadeamento de operações sucessivas do pensamento”. (SILVA, 2002, p. 82).

as formulações de Wallon sobre o desenvolvimento advém de um processo de superação, por incorporação de antigas atitudes e formas de pensamento, motivadas pelas contradições presentes nas novas relações que se estabelecem entre a criança e o seu meio social. (SILVA, 2002, p. 83).

Silva (2002), ainda de acordo com Wallon, pressupõe a articulação entre o orgânico e o ser psíquico, afirmando não serem estas dimensões isoladas, e separá-las é incorrer na negação da dialética humana, na complexidade da constituição dos sujeitos, na negação do papel da sociabilidade e das questões sociais mais profundas. Ao analisar o papel do meio social, vemos que

o esquema corporal não é um dado inicial, nem uma entidade biológica ou psíquica, mas uma construção. Estudar a gênese do esquema corporal na criança, é indagar-se como a criança chega à representação mais ou menos global, específica e diferenciada de seu corpo próprio. [...] Esta aquisição é importante. É um elemento básico indispensável à construção da personalidade da criança. É o resultado e a condição de legítimas relações entre o indivíduo e seu meio. (SILVA apud LE CAMUS, 1986, p.37).

Por outro lado, Jean Piaget fundamentou sua teoria numa visão evolutiva, tendo como ponto de partida sempre os processos internos de desenvolvimento, dando espaço a processos naturais de crescimento e aprendizagem. Como afirma Silva (2002, p. 84), “Piaget parte de um sujeito biológico, uma espécie de organismo rudimentar que, por meio da experiência, se desenvolve rumo à socialização”. Neste sentido, Piaget não nega o social, mas o secundariza, pois estabelece que a natureza humana caminha sempre em uma só direção: a do desenvolvimento, independente do meio que a cerca.

Deste modo, concebe o desenvolvimento como um processo de equilibração progressiva, que parte de um estado inferior até atingir um estado mais elevado. Processo auto-regulador, dinâmico e contínuo, a equilibração tem o papel de promover um balanço entre as funções de assimilação e acomodação que, funcionando simultaneamente em todos os níveis biológicos e intelectuais, possibilitam o desenvolvimento tanto físico, quanto cognitivo da criança. Esta conceituação se baseia nos processos adaptativos referidos pela biologia que, segundo Piaget, constituem o elo comum entre todos os seres vivos. (SILVA apud PULASKI, 1983, pp. 23-25).

Fica evidente que a premissa piagetiana tem como pilar o desenvolvimento geral de todas as espécies, pois essas são a base do desenvolvimento bio-psico-social.

São eles: maturação ou crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias; experiências física e empírica, nas quais a criança vai fazer suas próprias aprendizagens; transmissão social referente às informações aprendidas com seus pares humanos, por via direta ou indireta; equilibração, que coordena e regula os outros três fatores, fazendo surgir estados progressivos de equilíbrio. (PULASKI, 1983, pp. 24-27)

Apesar de trazer referência à experiência empírica, Piaget dá ênfase ao desenvolvimento interno, fases de maturação e estruturas orgânicas, e aponta o “esquema como o conhecimento progressivo das partes e funções do corpo, constituído a partir de etapas sucessivas, semelhantes em crianças da mesma idade” (SILVA, 2002, p. 83).

A partir desta breve contextualização, podemos considerar que enquanto Wallon concebe o Esquema Corporal como resultante das múltiplas relações que o indivíduo estabelece com seus pares humanos, Piaget define esta

categoria a partir de uma visão cognitivista, na qual a consciência do corpo resulta do amadurecimento das interações entre as estruturas cerebrais, como processo natural de adaptação ao meio ambiente. (SILVA, 2002, p. 84)

Aqui abre-se uma fenda significativa nos caminhos que vão definir a ciência da Psicomotricidade não apenas como visão de ciência, mas fundamentalmente como visão de mundo e de ser humano, pois o biologicismo piagetiano ganha força e espaço no campo acadêmico brasileiro, principalmente tendo em vista nossa tradição científica positivista. Em grande parte, a visão positivista piagetiana é adotada pelos círculos de estudiosos da educação psicomotora no mundo todo e no Brasil em especial.

Ao analisarmos a tendência das produções teórico-práticas da Psicomotricidade, no período considerado por Le Camus do Corpo Consciente, evidenciamos que, de Wallon foram incorporados os fundamentos - elaborados na segunda década do século XX - que tratam da influência direta do tono postural sobre o tono emocional e vice-versa, relegando a segundo plano a importância das relações sociais e afetivas; de Piaget, foram incorporados, pela Psicomotricidade, os processos advindos da tendência natural à auto-regulação e adaptação. (SILVA, 2002, p. 84)

Neste sentido, Wallon serviu em grande medida para reforçar ou até endossar o pensamento piagetiano, tendo em vista que o biológico e o social são interdependentes do ponto de vista walloniano, mas foram secundarizadas as influências sociais e afetivas, colocando em evidência o papel da maturação estritamente biológica como a primordial. Isto serviu e ainda serve para a intervenção pedagógica nas escolas com os denominados “circuitos psicomotores” que em pouco ou nada trazem em sua intervenção a presença do educador, presença esta afetiva, corporal e interativa com a criança, demonstrando que a visão é de um desenvolvimentismo por força da natureza e não das trocas sociais. Abaixo vemos como isto tem se traduzido nos espaços escolares.

Como resultante destas influências, encontramos, nesse período da Psicomotricidade, a formulação de um grande número de manuais e práticas psicomotoras, elaborados de acordo com normas de desenvolvimento pré-determinados, que visam o desenvolvimento do Esquema Corporal e proporcionar, sobretudo às crianças pequenas, condições “favoráveis” de adaptação e auto- equilíbrio voluntária. (SILVA, 2002, p. 85)

Notadamente a visão de Esquema Corporal, absorvida pelas escolas e em grande medida pelos próprios psicomotricistas brasileiros, tem nos fundamentos piagetianos a sua base. O objetivo é “educar os movimentos e legitimar a capacidade universal de adaptação dos seres humanos” (SILVA, 2002, p.85). Parece-nos claro que a “visão adaptativa” trazida por Piaget cria uma espécie de lei universal para toda a “espécie humana”, onde seríamos, como afirma o autor, “conscientes de nosso

MACEDO, FERREIRA, PEREIRA, SILVA & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p-181-201, 2021
próprio corpo” independentemente das condições materiais, históricas e políticas colocadas. Assim, seríamos “donos” de nossa própria história e desenvolvimento, pois tudo se dá naturalmente, basta que estejamos aptos a desenvolver estes processos internos. A não intervenção/participação dos professores nos circuitos psicomotores e a disposição desses circuitos como atividades “quase solitárias” revelaria que nossa natureza desabrocha e amadurece por si só, não necessitando da intervenção de adultos, como uma espécie de “modelo disciplinar autômato”, nas palavras de Silva (2002), onde a principal justificativa da Psicomotricidade é corrigir, compensar, ajustar e aperfeiçoar os movimentos da criança para se tornar um adulto mais ajustável ao próprio modelo de desenvolvimento econômico em questão.

Neste contexto, a Psicomotricidade apresenta-se como um saber-poder que respalda e viabiliza a idéia de devolver no indivíduo um EU, no caso, corporal, reparador do vazio provocado pela expropriação do capital, acenando com a possibilidade de um lugar de cidadania às gerações futuras. Com isto, gera um duplo controle social: exacerba a apropriação da força de trabalho que, pela via da consciência do movimento, se torna ainda mais efetiva e, ao mesmo tempo, promove o reconhecimento e engajamento voluntário das famílias e profissionais em programas sociais compensatórios, como solução para suas necessidades de manutenção da vida. (SILVA, 2002, p. 86)

A escola, como espaço de reprodução ideológica de saberes-poderes de classe, soube incorporar ao seu sistema educativo-disciplinar a Psicomotricidade não apenas pela “pureza dos movimentos” ritmados e quase militares, mas pela certeza que a Psicomotricidade seria mais um tijolo da construção da personalidade mais íntima que está sendo gestada na criança.

NOTAS DE ENCERRAMENTO: O QUE ESPERAR DO CAPITAL EDUCADOR?

O trabalho, desde a manufatura e o trabalho artesanal, na sua acepção criativa e inventiva, mudou muito. O trabalhador, que era ferramenta, agora serve à máquina em uma espécie de servidão voluntária¹⁰, ou seria servidão necessária? Isto, em termos de sobrevivência, talvez se adeque melhor. Trabalho morto, trabalho abstrato¹¹, sujeitos forçados ou adaptados forçosamente a uma ética laboral destrutiva e violenta. “O trabalho dignifica a alma”, mas emburrece e embrutece também, assassina o

¹⁰ Termo designado por Ricardo Antunes no livro: “O privilégio da servidão”. Companhia das Letras. São Paulo. 2018.

¹¹ O trabalho abstrato, trabalho indireto ou trabalho morto não é simplesmente trabalho de indivíduos genéricos, é o trabalho alienado da sociedade burguesa. Neste sentido, é a propriedade que adquire o trabalho humano quando é destinada a produção de mercadorias e, por isso, somente existe na produção de mercadorias. O conceito de trabalho abstrato não é uma invenção cerebrina, mas representação ou reflexo no pensamento de uma propriedade social real. CASTRO. Ramon P. Trabalho abstrato e trabalho concreto. Dicionário da educação profissional em saúde. Escola Politécnica de Saúde. FIOCRUZ. Rio de Janeiro. 2008. p.263 – Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acessado: 29/09/2020.

MACEDO, FERREIRA, PEREIRA, SILVA & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p-181-201, 2021 potencial criativo e poético sob uma ética quase puritana do labor, como se a alma fosse lavada depois de quase dez horas por dia carregando sacos e mais sacos de cimento nas costas, ou em pé atrás de um balcão de algum estabelecimento comercial.

O que temos assistido é a sedimentação das diferenças de classe, – apresentadas como naturais – com a participação ativa da escola na elaboração desse corolário. E por mais que o discurso liberal aponte a educação como a única saída para a população pauperizada materialmente, como se essa saída representasse uma possibilidade de emancipação, sabe-se de longa data que essa educação está muito mais a serviço da classe dominante do que qualquer outra coisa, ou seja, a escola continua sendo responsável pelo controle e normatização dessa mesma população¹². A educação repressiva está sendo substituída pela “educação preventiva”, revela o autor da dissertação. Hoje, todos são chamados nas lojas de departamento, *shoppings centers* e supermercados de “colaboradores”... mas se por algum motivo este trabalhador não quiser colaborar? Mais do mesmo de um passado não muito distante? Exploração sob verniz e purpurina? Meia-luz para um processo sem qualquer possibilidade interlocução? Potencialidades do corpo ditadas pelo capital?

Desta forma, firmamos esta narrativa anunciando que a Psicomotricidade tem estado a serviço da sociedade capitalista já de longa data, que historicamente vem desenvolvendo um imbricado conhecimento de técnicas de docilização do corpo (SILVA, 2002). Seguindo esta mesma linha de raciocínio, é possível afirmar que para além do controle do corpo, por meio de força bruta e da violência, foi na verdade o convencimento das técnicas disciplinares que controlou o corpo, que o docilizou e o submeteu a planos obscuros. Em grande verdade, a Psicomotricidade é a ciência da economia do movimento, onde é a criança, desde a mais tenra idade, é “trabalhada” para que seu psiquismo (moral e atitudes) e sua motricidade sejam adaptados às necessidades do corpo do trabalhador para o capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O Novo e Precário Mundo do Trabalho. São Paulo: Editora Boitempo. 2006.

¹² Em seus estudos o referido autor atribui ao Estado três funções principais no modo capitalista de produção, sendo elas: 1) criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante; 2) reprimir qualquer ameaça das classes exploradas ou de frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do Exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário; 3) integrar às classes exploradas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto de repressão contra elas (porque acreditam que isso é inevitável, ou que é — dos males o menor, ou a —vontade suprema ou porque nem percebem a exploração). Aqui o papel da escola é primordial. (p. 256)

MANDEL, E. O capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MACEDO, FERREIRA, PEREIRA, SILVA & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p-181-201, 2021

ARGYRIS, C. Personalidade e organização – o conflito entre o sistema e o indivíduo. Rio de Janeiro: Renes, 1987.

FEDERICI, Silvia. O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante. 2017.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Paz & Terra, RJ/SP, 2018, 38ª ed.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____.Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

Galvão, Isabel (1999). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LE BOUCH, Jean O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987a.

PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro, RJ.: zahar, 1983.

SILVA, V. Daniel. A Psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994). Universidade Federal do Paraná - UFPR. Dissertação de Mestrado. 2002.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Portugalia Editora, 1966.