

REFLEXÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUINDO O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL¹

Oswaldo Luiz FERRAZ*
Lino de MACEDO**

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar o papel da Educação Física na Educação Infantil, considerando-se os objetivos gerais, objetivos específicos, os conteúdos da aprendizagem, elementos de gestão da aula e avaliação, explicitados por professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo que desenvolvem Educação Física de forma regular e sistematizada, visando verificar as relações existentes entre os objetivos gerais e os específicos e o quanto estão presentes, na atuação profissional, os aspectos teóricos e práticos da proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Entrevistou-se quatro professores, considerados modelos de proposta pedagógica adequada, indicados pela Diretoria de Orientação Técnica da SME-SP. Tendo em vista os resultados obtidos, pode-se observar que: a) os objetivos gerais possuem intencionalidade educativa e não somente assistencial, demonstrando preocupação em auxiliar a inserção da criança em um meio social diferente da família; b) os objetivos específicos definem a Educação Física tomando-se por base uma “qualidade do movimento” expressa na ampliação e aprimoramento das formas básicas de movimento; c) em relação aos conteúdos, pode-se observar a presença das dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais; d) considerando-se a gestão da aula, quanto ao aspecto tempo, o trabalho não está restrito ao tempo livre no parque, mas implementado em atividades com intervenção do professor; quanto ao espaço e objetos, as questões relacionadas à possibilidade de variações em sua utilização pelas crianças foi enfatizada e quanto aos relacionamentos, verificou-se a valorização das trocas propiciadas pela interação entre as crianças; e) em relação à avaliação, não foi observada preocupação com as técnicas de movimento, entretanto a qualidade do movimento foi enfatizada, referindo-se à superação dos problemas mais comuns encontrados nas habilidades básicas. Em termos gerais, os elementos contidos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil estão presentes na prática pedagógica dos professores. Sugere-se cursos de formação continuada para que os professores possam discutir e aprimorar esta área do conhecimento.

UNITERMOS: Educação física escolar; Educação física infantil.

INTRODUÇÃO

A discussão de parâmetros curriculares para a implementação dos projetos pedagógicos é uma das intervenções que o poder público tem priorizado em suas ações para a melhoria da qualidade no ensino básico (Brasil, 1997, 1998). Entretanto, considera-se que quaisquer intervenções no sentido de qualificar o

projeto pedagógico da rede de ensino não pode prescindir do conhecimento da representação que os professores já têm sobre seu trabalho, relacionando-o às propostas curriculares oficiais.

A escolha dessa problemática deve-se, em parte, à minha atividade profissional na Universidade de São Paulo como docente do curso

* Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

** Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

de Licenciatura em Educação Física. A experiência didática do trabalho de formação de professores demonstrou a necessidade de ir a campo para “dar sentido” aos pressupostos teóricos desenvolvidos em sala de aula. Sendo assim, a partir de 1993 elaborei e implementei o Projeto Experimental de Educação Física nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo, convênio Escola de Educação Física e Esporte da USP Secretaria Municipal de Educação, visando a estimular a implementação de programas de Educação Física nas Escolas Municipais de Educação Infantil e complementar a preparação profissional dos futuros professores.

A imersão no meio profissional das Escolas de Educação Municipal Infantil de São Paulo, levou-me a participar de encontros de formação profissional e congressos. A convivência com essas escolas, professores e coordenadores pedagógicos possibilitou-me a identificação da dificuldade e complexidade encontrada no desenvolvimento de programas de Educação Física. Os professores de classe (formação em pedagogia e magistério), os especialistas que atuam como professores de sala (curso de licenciatura em Educação Física e outros) e os coordenadores pedagógicos têm manifestado esta situação, apesar de reconhecerem a importância do trabalho de Educação Física para o desenvolvimento da criança.

Além disso, o poder público estabelece parâmetros de qualidade para elaboração, implementação e avaliação de programas de Educação Infantil, mediante os Referenciais Curriculares Nacionais que incluem o trabalho de Educação Física e que, pela sua novidade, não se tem conhecimento do quanto seus fundamentos estão presentes nas práticas pedagógicas atuais.

Em função dessa situação, propusemo-nos a condução de um trabalho de pesquisa objetivando conhecer e compreender como se dá a Educação Física na Educação Infantil, a partir da análise da concepção dos professores sobre seu trabalho nesse campo do saber, além de verificar em que medida os documentos públicos oficiais, especificamente os Referenciais Curriculares Nacionais, estão presentes, ou não na elaboração e implementação desses programas.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para situar o ponto de partida do desenvolvimento deste trabalho, alguns temas serão abordados, a saber: a) Atividade Física, Educação Física e Educação Escolarizada; b) As dimensões do conteúdo da educação física.

Atividade Física, Educação Física e Educação Escolarizada

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece como princípio e finalidade da educação escolar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Embora haja consenso sobre o objetivo de promover o desenvolvimento integrado dos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais do aluno como um ser indivisível, divergências têm surgido, no contexto da educação escolarizada, em função do que seja trabalhar com esses aspectos.

Como propor e implementar um projeto pedagógico no qual as diversas áreas ou momentos educativos não sejam simplesmente justapostos? Como estabelecer uma intervenção pedagógica onde a especificidade de cada área seja integrada em um todo maior, considerando, entretanto, que as capacidades humanas constituem-se em espaços diferenciados?

Além disso, a noção de “desenvolvimento do educando” precisa ser adjetivada, pois questões como: desenvolver-se em qual direção, para repetir ou transformar o já instituído? acumular conhecimentos úteis, mas úteis para quem e para quê?, são fundamentais no processo de escolarização, uma vez que educação é um processo permanente de valoração (Machado, 1993).

O pressuposto de que a educação, em uma instituição escolar, não pode ocorrer independentemente do ensino de conteúdos escolares tem sido tema freqüente das discussões acadêmicas e de profissionais. Conforme nos esclarece Carvalho (1997), escolarização implica ensino e a noção do verbo “ensinar”, seja qual for a definição que se tenha de desenvolvimento, pede uma estrutura triádica. Sempre que há ensino, “há alguém que ensina, algo a ser ensinado e alguém a quem se ensina” (p.5). Embora pareça trivial, argumenta o autor, essa é a especificidade e a concretude do trabalho do professor, demonstrando o compromisso da educação escolar com as realizações históricas que constituem os conteúdos,

as disciplinas e os valores socialmente escolhidos que se busca ensinar.

No que diz respeito à Educação Física, é de reconhecimento geral que oportunidades de movimento, adequadas às características e necessidades da criança, são fundamentais para o seu desenvolvimento global. No entanto, é necessário especificar que o conceito de **movimento**, nesse sentido, implica muito mais do que o deslocamento do corpo e dos membros produzidos como uma consequência do padrão espaço-temporal da contração muscular. É através do movimento que o ser humano se relaciona com o meio ambiente para alcançar seus objetivos. Comunicando-se, expressando seus sentimentos e sua criatividade, por meio do movimento, o ser humano interage com o meio físico e social, aprendendo sobre si mesmo e sobre o outro (Manoel, Kokubun, Tani & Proença, 1988).

Piaget (1967/1990) destacou a importância das atividades sensório-motoras para o desenvolvimento da inteligência, sendo um aspecto crucial na vida do ser humano. Para o autor, as experiências motoras nos primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que fornecem o meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla o seu ambiente. A integração das sensações, resultando em percepções, irão influenciar toda a aprendizagem simbólica posterior, em forma de estruturas cognitivas, uma vez que a criança terá que organizar, no plano do pensamento, tudo o que organizou no plano das ações.

Um aspecto fundamental para a reflexão da Educação Física em geral (Betti, 1991; Mariz de Oliveira, 1991; Tani, 1991) e, especificamente, na Educação Infantil (Ferraz, 1996), diz respeito à ambigüidade e à indiferenciação dos conceitos de atividade física e de Educação Física. Essa ambigüidade tem gerado uma falta de definição de sua função no contexto educacional, ou uma inadequação dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino que podem se expressar nos diversos programas de Educação Física, em todos os ciclos de escolarização.

Nem toda atividade física é Educação Física, pois as atividades do cotidiano, do trabalho e da vida social implicam movimentos, mas isso não caracteriza Educação Física. A Educação Física, analisada como parte da cultura humana, deve proporcionar ao aluno um conhecimento organizado e sistematizado sobre as atividades físicas expressas na cultura corporal de movimento, como: jogos, ginástica, esporte e

dança. Contudo, essas atividades devem ter objetivos educacionais claramente definidos, uma vez que os jogos, o esporte, a ginástica e a dança podem ser praticados sem que, necessariamente, uma intencionalidade educacional específica seja contemplada (Betti, 1997; Ferraz, 1996).

Mas, qual seria então a diferença, por exemplo, entre jogar futebol fora da escola e essa mesma atividade como conteúdo da Educação Física escolar?

Em linhas gerais, a diferença básica está na **relação meio-fim**. Na escola, o conteúdo futebol é um meio para se alcançar os objetivos da escolarização. Já a prática do futebol, fora do contexto escolar, tem um fim em si mesmo. Embora se reconheça que essa prática possa ter finalidades educativas em centros esportivos e espaços de lazer, todavia, à instituição escolar são atribuídas finalidades educacionais próprias, regulamentadas por legislação específica.

É importante esclarecer que se pode praticar futebol também como um meio, para se alcançar outros objetivos como lazer, melhorar a condição física, finalidades estéticas, etc., fora do contexto escolar. Contudo, esses objetivos são variados e definidos pelo praticante em um amplo universo de possibilidades. São, portanto, da ordem do possível e da vontade do praticante. Já no futebol como conteúdo da Educação Física escolar, os objetivos são definidos pelo projeto pedagógico da escola sendo da ordem do necessário, isto é, aquilo que não pode deixar de ser e, como afirmamos anteriormente, há uma legislação específica que regulamenta a instituição escola e suas finalidades, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Convém ressaltar que, na escola, a perspectiva do praticante pode ser diferente da perspectiva do professor, isto é, o aluno pode jogar futebol na escola como um fim em si mesmo, mas o professor deve ter claro os objetivos educacionais envolvidos na atividade.

Em função dessas considerações, o pressuposto básico adotado neste trabalho é o de que a Educação Física, como um componente curricular, tem o objetivo precípua de disseminar conhecimentos sistematizados sobre a cultura corporal de movimentos. Sendo assim, corroborando as afirmações de Betti (1997), ao final da escolarização, o aluno deverá estar apto para participar e usufruir de programas de ginástica, natação, dança, esporte, etc., em instituições públicas e privadas, avaliando sua

adequação e qualidade, no sentido de promoção da saúde e do bem estar. Além disso, a Educação Física deve contribuir para a formação de um consumidor crítico dos espetáculos esportivos e das informações veiculadas pelos meios de comunicação, por meio de elementos conceituais e perceptivos que lhe permitam apreciar e refletir sobre a estética e a técnica dessas manifestações.

Resumindo, é importante ressaltar que não está se propondo uma Educação Física transformada em um discurso sobre a cultura corporal de movimento e sim, através da vivência e reflexão, instrumentalizar o aluno para que, com autonomia, ao final dos ciclos de escolarização, possa: a) gerenciar sua própria atividade física; b) atender adequadamente os movimentos do cotidiano e, c) apreciar e usufruir dos elementos da cultura corporal de movimento (Ferraz, 1996).

As dimensões do conteúdo da educação física escolar

Partindo dos pressupostos discutidos anteriormente e tendo no trabalho de Cesar Coll (1987/1996) e na experiência da reforma curricular da Espanha a fundamentação teórica básica, propõe-se que a noção de **conteúdo** da Educação Física escolar seja então ampliada, considerando sua aprendizagem em função de três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal (Ferraz, 1996).

Com relação à dimensão **procedimental**, o aluno aprende a jogar e como jogar, desenvolvendo a capacidade de controle dos seus movimentos. Diz respeito ao saber fazer, à capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas de forma efetiva e graciosa. No caso do futebol, o aluno deve aprender, por exemplo, os meios de solução nas ações de ataque e defesa, envolvendo diversas situações como: proteger a bola de seu adversário, driblar, passar a bola para um companheiro que se desloca, chutar alto, baixo, etc. É importante ressaltar que, nesta dimensão, aprender a se mover envolve: tentar, praticar, pensar, planejar, tomar decisões e avaliar.

Uma vez que uma meta pode ser alcançada via diferentes movimentos, pressupõe-se que o conceito de **prática** em Educação Física não seja uma mera repetição mecânica de um mesmo movimento e sim a repetição das diversas soluções de um mesmo problema. Com relação à técnica, concebe-se que todo movimento implica em uma técnica e, no caso dos gestos esportivos, o aluno

deverá relacionar, através da vivência de simples formas de chutar, por exemplo, àquelas técnicas utilizadas como meios mais eficientes.

Já na dimensão **conceitual**, o aluno está aprendendo sobre a história do jogo, suas regras; além de fatos e conceitos, desde os níveis de análise biomecânico e fisiológico até os níveis de análise sócio-cultural e psicológico. Obviamente, deve-se considerar a profundidade e seqüenciação desses conhecimentos em função do ciclo de escolarização e das características de crescimento e de desenvolvimento do aluno. Por exemplo, na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental a ênfase recairá nos fatos e conceitos que devem estar relacionados às implicações práticas, ou seja, quem inventou o futebol, que países o praticam, ou como o coração se comporta quando se está em atividade intensa e quando se está em repouso. Já nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, deve-se enfatizar a aprendizagem de conceitos e princípios, já que os alunos podem abstrair e relacionar as situações vivenciadas em contextos mais amplos. No caso do futebol, conhecer como funcionam os sistemas esportivos profissionais ou refletir sobre a grande incidência de “dopping” nas competições, podem ser exemplos dessa dimensão do conhecimento.

Finalmente, na dimensão **atitudinal**, em um sentido amplo, o futebol é utilizado como um meio para se alcançar um fim que não é o próprio jogo, mas, por exemplo, a possibilidade do aluno, aprendendo sobre seu potencial e sua limitação, adquirir atitudes de perseverança, assumindo riscos e reconhecendo que as limitações podem ser melhoradas, nesse processo. Engajando-se nas relações de mutualidade com outros, baseados em valores democráticos, o aluno poderá estabelecer comparações e aprender a respeitar as capacidades e limitações dos outros. Em um sentido específico, o **respeito às regras do jogo** é um importante aspecto, nessa dimensão do conteúdo.

A regra é algo que normatiza a relação entre dois ou mais elementos, tendo a função de torná-los parte de um todo maior. Jogar é um processo complexo, pois implica coordenar, simultaneamente, as diferentes características do jogo (relações espaciais e relações temporais), além da necessidade de se considerar o aspecto moral relativo à constituição de uma ação dentro de um sistema definido. O aspecto moral diz respeito ao jogar certo, relaciona-se com o que se tornou obrigatório em termos de uma exigência do grupo

ou do institucional/cultural. É preciso, portanto, obedecer a uma série de normas, caso contrário, o jogo não acontece (Macedo, 1994, 1997).

É importante, para a convivência no espaço público, a aprendizagem e a legitimação das normas e valores relacionadas aos projetos de vida pessoais, mas articulados também aos projetos coletivos, implicando, portanto, em atitudes comprometidas com o bem comum (Macedo, 1994, 1997). Segundo Coll, Pozo, Sarabia & Valls (1998, p.122), atitude pode ser definida como “*uma tendência ou disposição adquirida e relativamente duradoura a avaliar de um modo determinado um objeto, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação*” Sendo assim, atitude é caracterizada pela regulação do próprio comportamento de acordo com um princípio normativo, estipulado por um valor e demonstrada por uma tendência consistente e perseverante a comportar-se dessa maneira. Para tal, a dimensão atitudinal deve envolver um componente cognitivo (conhecimentos e crenças), um componente afetivo (sentimentos e preferências) e um componente de conduta (ações manifestas e declarações de intenção), deixando explícita a idéia de que essa dimensão do conteúdo envolve uma **tendência à ação**, regulada por normas e valores.

Os temas de normatização das condutas, disciplina e valores aparecem freqüentemente nos discursos de alunos e professores, sendo que os professores vêem seu trabalho como formadores de personalidade (Brasil, 1997).

Uma vez que a escola é um agente socializador e gerador de atitudes, pois o processo educacional ocorre numa dinâmica de interação entre aluno/aluno e professor/aluno, então, ao invés de deixar as questões atitudinais ocultas, deve-se dar um tratamento explícito a esses temas. Apesar de cada estudante adotar uma dinâmica própria em relação a esses elementos, a aprendizagem, nessa dimensão do conteúdo, sofre influência do currículo oculto, nas instituições escolares (Araújo, 1996; Menin, 1996). Portanto, a preocupação com a dimensão atitudinal dos conteúdos escolares em geral e, especificamente da Educação Física, deve-se ao fato de que os valores e as atitudes impregnam toda a experiência educacional, sendo que sua “transmissão” ocorre mesmo que esta não se constitua em conteúdo explicitamente educacional.

OBJETIVOS

Tendo em vista as considerações já formuladas, realizou-se uma pesquisa com os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir o papel da Educação Física na Educação Infantil, considerando-se os objetivos gerais e objetivos específicos explicitados por professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo, que desenvolvem Educação Física de forma regular e sistematizada, visando verificar as relações existentes entre os objetivos gerais e os específicos e o quanto estão presentes, na atuação profissional, os aspectos teóricos e práticos da proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998);
- b) analisar os conteúdos da aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil, discutindo: a) os conhecimentos relacionados aos esquemas verbais (fatos, conceitos e noções), b) os conhecimentos relacionados aos esquemas motores (procedimentos) e c) os conhecimentos relacionados aos esquemas sócio-afetivos (valores, normas, atitudes); especificados por professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo, que desenvolvem Educação Física de forma regular e sistematizada;
- c) analisar os elementos de gestão da aula, no que diz respeito ao trabalho com Educação Física, considerando-se as questões relacionadas aos temas espaço, tempo, objetos e relacionamentos professor-aluno/aluno-aluno explicitados por professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo que desenvolvem Educação Física de forma regular e sistematizada.

METODOLOGIA PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa, caracterizada como sendo de natureza não experimental será conduzida mediante as orientações metodológicas de Triviños (1987) e Bardin (1977/1995).

Foi realizada entrevista semi-estruturada² com professores de escolas da rede pública do Município de São Paulo que desenvolvem aulas de Educação Física regularmente. Com a entrevista, em que pesem as diferenças entre as realidades das escolas e dos

professores, pretendeu-se aprofundar as formas de apreensão da natureza do conhecimento de que trata a Educação Física, considerando uma posição pedagógica, ou seja, metas que se pretendem alcançar, tendo nas ações pedagógicas, os instrumentos para tal. A entrevista semi-estruturada representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nesse tipo de pesquisa, permitindo ao pesquisador a captação imediata das informações sobre o tema proposto.

Cardoso (1997), afirma que os professores apresentam uma maneira particular de aproveitamento e utilização de informações teóricas e de organizações curriculares em sua prática. A utilização dessas informações, recebidas fora do contexto de sala de aula, podem ser investigadas através de regras gerais que os professores expressam sobre sua prática.

A suposição básica é a de que a reflexão sobre essas regras pedagógicas gerais e situações do cotidiano, indica o grau de conhecimento que o professor possui, permitindo identificar as idéias pedagógicas sobre educação que circulam na Rede de Ensino.

Sujeitos

Foram entrevistados quatro professores, não pertencentes à amostra do estudo anterior³, que trabalham nas Escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo (EMEI). O critério utilizado para a seleção dos sujeitos foi a indicação de escolas consideradas “modelo de proposta pedagógica” realizada pela Divisão de Orientação Técnica (DOT 3), órgão responsável pela orientação pedagógica geral na Educação Infantil do Município de São Paulo.

A delimitação do campo de investigação, professores de educação infantil, deve-se ao fato desses profissionais serem orientados a seguir uma diretriz programática única elaborada pela escola, considerando sua realidade particular e diretrizes curriculares oficiais.

Instrumento: roteiro da entrevista

Para elaboração do roteiro de entrevista, optou-se pelos elementos que compõem um programa curricular. Esse roteiro de entrevista foi testado em estudo piloto.

Roteiro da entrevista:

1. Quais os objetivos gerais da educação pré-

escolar?

2. Quais os objetivos do trabalho com Educação Física na educação pré-escolar?

3. Como e em que medida pode-se contribuir, a partir dessa área, para o desenvolvimento e a aprendizagem das capacidades sumariadas nos objetivos gerais da escola?

4. O que é ensinado na Educação Física pré-escolar? Considere as dimensões conceituais (informações, fatos, noções), de procedimento (saber fazer) e atitudinal (normas, valores, atitudes).

5. Como é o cotidiano do trabalho de Educação Física na escola, em relação aos elementos de gestão da aula: tempo, espaço, objeto e relacionamento professor-aluno e aluno-aluno?

7. Como é avaliado este trabalho?

Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados pelo próprio pesquisador, nas escolas onde os professores trabalham. Os profissionais foram convidados a participar da pesquisa, por meio de um contato prévio realizado pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação e, após o consentimento, foram realizadas entrevistas individuais com cada professor.

Tratamento e organização dos dados

A análise dos dados foi realizada através do método de Análise de Conteúdo, utilizando-se como referenciais teóricos os estudos de Bardin (1977/1995) e Triviños (1987). Sendo assim, a elaboração dos textos extraídos das entrevistas seguiram os seguintes procedimentos:

1a. Fase: transcrição, na íntegra, das informações obtidas nas entrevistas com destaques em negrito para os conteúdos manifestos que respondem, especificamente, às perguntas do roteiro da entrevista. As falas que não abordam diretamente as questões da pesquisa não foram demarcadas;

2a. Fase: a partir do texto da primeira fase, especialmente os destaques em negrito, elaboram-se a reconstrução dos conteúdos, ainda em forma de perguntas e respostas, visando à um texto com as idéias principais dos sujeitos entrevistados.;

3a. Fase: considerando-se as premissas retiradas das fases anteriores, elaboram-se as inferências e a construção dos indicadores para a discussão dos resultados, orientando-se pelos objetivos e referenciais teóricos⁴

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratar-se-á, neste item de descrever e discutir as informações coletadas nas entrevistas, a partir do método proposto no item anterior. Em função do espaço delimitado pelas normas de publicação da Revista Paulista de Educação Física serão apresentados somente os quadros gerais para identificação do contexto coletivo e respectivos indicadores, sendo que a entrevista, na íntegra, com destaque em negrito dos conteúdos manifestos e a descrição analítica dos conteúdos manifestos podem ser consultados em Ferraz (2000).

É importante esclarecer que, neste estudo, pretende-se, além de identificar as convergências e respostas ocasionais, aprofundar as relações entre objetivos, conteúdos, gestão da aula e avaliação tendo-se como referente os elementos teóricos apresentados nas considerações teóricas e, em específico, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Para tanto, as questões norteadoras, são:

a) que relações se estabelecem entre os

fundamentos do currículo (educação, escolarização, desenvolvimento e cultura)?;

b) que dimensões do conteúdo são contempladas, ou seja, as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais são consideradas?;

c) como se organiza a metodologia de ensino, através dos elementos de gestão da aula (tempo, espaço, objeto e relacionamentos)?;

d) quais são os procedimentos da avaliação?

Quadros gerais coletivos: convergências e ocasionalidades

Os extratos das respostas obtidas em cada entrevista foram organizados, na forma de itens, para permitir o cruzamento das diferentes colocações dos professores dentro de um mesmo tema. A intenção foi extrair relações que permitissem a compreensão do universo coletivo pesquisado. Além disso, foram elaborados indicadores para melhor visualização dos elementos apreendidos.

QUADRO 1 Tipo de formação e tempo de trabalho na EMEI?

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO
1	O tempo de EMEI é de 15 anos. Magistério, psicologia, complementação pedagógica e especialização Lato Sensus em Educação Infantil.
2	- Tempo de EMEI é de 19 anos. - Pedagogia, habilitação na área pré-escolar.
3	- Tempo de EMEI – não respondeu. - Magistério, educação artística, pedagogia e Educação Física.
4	- Tempo de EMEI é de 15 anos. - Magistério e Educação Física.

Organização dos indicadores

TABELA 1 Tipo de formação superior, médio e especialização.

Indicadores	Entrevistados				
	1	2	3	4	Total
Magistério	X		X	X	3
Pedagogia		X	X		2
Educação Física			X	X	2
Outros cursos superiores	X		X		2
Especialização	X				1

TABELA 2 Tempo na rede municipal de Educação Infantil.

Entrevistados	Tempo na EMEI
1	15 anos
2	19 anos
3	Não respondeu
4	15 anos

Pode-se constatar a preocupação dos entrevistados com sua formação profissional, verificando-se que todos possuem formação em nível superior e, com exceção do professor 2, que cursou pedagogia com habilitação na área da educação infantil, todos possuem curso de magistério. Esses dados estão em consonância com a necessidade de uma formação ampla, significando competência para trabalhar com conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento, como apontado no

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN-EI).

Os professores entrevistados fazem parte da grande parcela de professores com formação superior diagnosticados no estudo anterior. Além disso, o tempo de trabalho na Rede Municipal de Educação Infantil é bastante longo, o que permite inferir que esses professores puderam experimentar vários projetos pedagógicos em diferentes realidades.

QUADRO 2 - Objetivos da Educação Infantil.

ENTREVISTADO	OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
1	- Proporcionar à criança a vivência de um meio social diferente da família. - Incentivo da curiosidade, da vontade de saber e de conhecer.
2	- Fazer com que as crianças gostem de vir à escola. Exercer o direito de pensar independentemente.
3	- Socialização, pois as crianças das grandes cidades não têm mais possibilidades de brincar na rua ou ter contato com outras crianças. Há uma energia concentrada dentro das crianças que não consegue se canalizar de uma forma "positiva" acabando em um exagero de correrias e brincadeiras que machucam outras crianças ou elas mesmas.
4	Os objetivos da Educação Infantil se modificaram ao longo da história, pois inicialmente era assistencial, depois alfabetização Poder expressar-se e comunicar-se no mundo. Agirem sobre os objetos do conhecimento e tomar consciência das ações.

Organização dos indicadores

TABELA 3 Objetivos da Educação Infantil.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Inserção Social	X		X	X	3
Gostar de aprender, gostar da escola, curiosidade	X	X			2
Relações interpessoais			X	X	2
Autonomia cognitiva, tomada de consciência		X		X	2

Refletir sobre Educação Infantil em geral, e especificamente sobre seus objetivos, implica, entre outros elementos, considerar as relações entre as noções de educação e de escolarização. A educação está inserida em um

amplo espectro de atividades humanas institucionalizadas, ou não. Desse modo, a atividade educativa está presente na família, nos meios de comunicação, nas relações sociais existentes nos bairros, clubes, igrejas, entre outros.

Sendo assim, ninguém escapa da educação, de um modo ou de outro, todos estão envolvidos nesse processo (Brandão, 1981). Entretanto, a escolarização possui características particulares que são da ordem do necessário, tais como: intencionalidade, sistematização do conhecimento, organização curricular e estruturação de componentes curriculares ou áreas de estudo.

A escola é uma instituição social onde se pressupõe a ocorrência do ensino e aprendizagem de um tipo específico de conhecimento. Diferentemente do senso comum, o “saber escolar” é mais complexo e menos evidente, incluindo um conjunto de atividades específicas dirigidas a uma série de conhecimentos que se caracterizam como imprescindíveis para o crescimento pessoal e social, ou seja, sem a escola não poderiam ser assimilados (Forquin, 1993; Saviani, 1997).

A Educação Infantil, ao longo da história, apresentou concepções divergentes quanto à sua finalidade social. Tendo em sua gênese o objetivo de atender às populações de baixa renda, as instituições de Educação Infantil adotaram uma concepção educacional assistencialista, com programas de baixo custo orçamentário que resultaram em escassez de recursos materiais, precariedade de instalações e profissionais com formação insuficiente. Atualmente, em que pese a atual insuficiência de recursos orçamentários para a educação em geral e especificamente para a Educação Infantil, a revisão da concepção de infância e das relações entre classes sociais levou o

Poder Público a modificar a legislação e, conseqüentemente, a definição das especificidades desse ciclo de escolarização (Brasil, 1998).

Analisando-se os elementos apresentados pelos professores entrevistados, observa-se, em relação aos objetivos, a mudança de paradigma. Enfatizando os aspectos relacionados à inserção cultural, as respostas demonstram forte preocupação com a inserção da criança em um meio social diferente da família, ampliando o contato com outras crianças e adultos (Professores 1 e 3). A crença de que a pré-escola pode, no processo de tomada de consciência das ações, incentivar a curiosidade e o exercício do pensamento autônomo, surge como preocupação fundamental (Professores 1, 2 e 4).

Outro aspecto verificado foi a ausência dos objetivos “preparar para a escola fundamental” e “alfabetização” demonstrando que os professores ultrapassaram a concepção de Educação Infantil como meio preparatório, mas sim, possuindo um fim em si mesmo.

Os documentos públicos afirmam que a Educação Infantil deve criar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças, em situações variadas, elaborando conhecimentos sobre si mesmas, sobre o meio físico e social, desenvolvendo todas as suas potencialidades e possibilidades (Brasil, 1998). Em linhas gerais, pode-se verificar nas respostas dos professores essa diretriz, considerando sua ação como uma tarefa educacional e não mais exclusivamente assistencial.

QUADRO 3 - Objetivos da Educação Física na Educação Infantil.

ENTREVISTADO	OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
1	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionada aos aspectos da coordenação motora ampla como, por exemplo, o equilíbrio, a lateralidade. - A Educação Física deve estar “voltada” para os jogos, não podendo se separar das outras áreas. - A Educação Física, como tudo na Educação Infantil, é integrado. - Com relação à Qualidade no movimento, como coordenação e equilíbrio, afirma que esses aspectos devem ser integrados à noção de raciocínio, nas ações motoras. A qualidade do movimento não se resume ao aspecto motor nas ações da criança mas, necessariamente, a uma tomada de consciência das ações.

continua

QUADRO 3 Objetivos da Educação Física na Educação Infantil. (continuação).

ENTREVISTADO	OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
2	<ul style="list-style-type: none"> - No que diz respeito ao movimento, as crianças têm algumas dificuldades quando chegam à escola, pois elas dão trombada, machucam-se nos brinquedos do pátio. Procura explorar todo o espaço que existe na EMEI, observando os brinquedos, seus movimentos/possibilidades, as árvores, o tanque de areia, a gangorra. - Um dos aspectos valorizados, nessa exploração inicial diz respeito à segurança na utilização dos brinquedos do parque. Revitalizar os jogos populares infantis como mãe da rua, de lencinho atrás, de roda ou apostar corrida.
3	<p>Explica que é preciso desenvolver bem a capacidade de movimento em termos de organização, de percepção do espaço, de lateralidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o maior número de possibilidades para a criança explorar movimentos diversificados como o correr, o saltar, o saltitar, o lançar, o receber e o próprio equilíbrio são as principais propostas de seu trabalho. Desafiar, aprimorar e refinar os movimentos. Organização do grupo e a socialização.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização, o respeito às regras do jogo e sociais. - Aprender as propriedades físicas dos objetos. - Tomada de consciência das ações, através dos questionamentos e intervenções. Aprender a utilizar seu tempo livre com atividades motoras e não somente assistir televisão e jogar vídeo-game. - Aprimoramento das habilidades básicas.

Organização dos indicadores**TABELA 4** Objetivos da Educação Física na Educação Infantil.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Coordenação, equilíbrio, lateralidade	X		X		2
Tomada de consciência das ações, raciocínio	X			X	2
Explorar e aprimorar as habilidades básicas/possibilidades de movimento		X	X	X	3
Aprendizagem e revitalização dos jogos infantis	X	X		X	3
Respeito às regras do jogo e sociais			X	X	2
Percepção do espaço e dos objetos		X		X	2

Em linhas gerais, pode-se verificar as propostas de trabalho em Educação Física preocupadas com a ampliação e o aprimoramento das formas básicas de movimento (Professores 2, 3 e 4). Com relação à qualidade do movimento, foram considerados elementos importantes: coordenação, equilíbrio e lateralidade (Professores 1 e 3) e percepção das propriedades físicas do espaço e objetos (Professores 2 e 4). Nenhum dos entrevistados demonstrou preocupação excessiva com o rendimento ou padrão único de execução,

visto que, a tomada de consciência das ações, visando à diversidade de movimentos e a utilização do espaço/objeto com segurança, foi enfatizada.

Considerando-se a literatura em Educação Física sobre essa faixa etária, constata-se que a capacidade de movimento não é inata, significando que a qualidade e a quantidade de experiências motoras adequadas são fundamentais para o estabelecimento de um acervo motor rico e flexível que permita aprendizagens mais complexas. Corroborando a literatura, observou-se,

nas respostas, a preocupação com a integração dos aspectos perceptivos (espaço, tempo, velocidade, força, entre outros) aos aspectos motores (equilíbrio, corridas, saltos, arremessos, etc.), visando o desenvolvimento adequado de capacidades necessárias à interação e adaptação ao ambiente.

Além disso, um aspecto que se destaca nas respostas é a valorização de conteúdos atitudinais, mediante aprendizagem dos jogos infantis, considerado-se o respeito às regras do jogo e sociais (Professores 1, 2, 3 e 4).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI), no capítulo referente ao trabalho com o movimento, observa que essa área apresenta uma diversidade de práticas pedagógicas, indicando sentidos e funções diferentes para o papel do movimento na Educação Infantil. As principais tendências apresentadas são: a ausência de movimentos e as seqüências de movimentos estereotipados.

A primeira tendência, ausência de movimento, pressupõe que o trabalho com atividades motoras dificulta a concentração e a atenção para aprendizagens mais “nobres”

relacionadas à aritmética e à linguagem oral e escrita, levando, assim, à indisciplina. A consequência desse imobilismo nas escolas de Educação Infantil é o incentivo à agressividade ou à passividade nas crianças. Já a segunda tendência, organiza e implementa práticas pedagógicas contendo seqüências de movimentos estereotipados, baseados em modelos com origem exterior à criança e considerados como formas únicas de resolução dos problemas apresentados. A consequência desse tipo de aula é a aprendizagem de movimentos sem significado para as crianças.

Analisando-se as respostas dos professores entrevistados, observa-se que essas tendências pedagógicas não fazem parte de suas concepções de trabalho, pois o movimento é considerado em sua função expressiva e instrumental. Em outras palavras, as dimensões fundamentais do ato motor explicitadas no RCN-EI, ou seja, eficácia e sentido na interação social e as competências instrumentais relacionadas ao meio físico, fazem parte das intenções educacionais dos projetos pedagógicos dos entrevistados.

QUADRO 4 Interação entre a Educação Física e a Educação Infantil.

ENTREVISTADO	INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL
1	Quando a criança está fazendo o equilíbrio e a coordenação motora em jogos tradicionais como o “barra manteiga”, ela tem que correr e se relacionar com o grupo, com as regras, integrando aspectos motores e sociais. - O raciocínio, a lógica e a linguagem são evidenciadas quando se discutem as questões de ganhar/perder, os meios de solução desses problemas e a comunicação entre o grupo.
2	- O jogo e o movimento são elementos eficazes para trabalhar com a criança tímida e insegura, pois ela passa a ter mais segurança e mais confiança na aprendizagem. Esse processo também é válido para os mais agressivos ou os que ficam quietos encostados e que só brincam de uma coisa.
3	- A Educação Física é fundamental porque é através do movimento que a criança vai se expressar e comunicar seus sentimentos.
4	- Após aprender com o corpo e o movimento, as crianças vão querer representar, sendo necessário as atividades de desenho e de escrita. - Os jogos de faz de conta e de regras permitem a interação com os colegas com mais respeito, tendo satisfação nas atividades. - Experimenta o sucesso e o fracasso melhorando o auto conhecimento e a auto-estima. - Raciocínio lógico matemático são trabalhados através de questionamentos.

Organização dos indicadores**TABELA 5** Interação entre a Educação Física e a Educação Infantil.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Cognitivos	X			X	2
Afetivos		X	X	X	3
Éticos	X			X	2
Relação interpessoal	X		X	X	3
Inserção social	X		X	X	3

Em termos gerais, pode-se observar que a Educação Física, para os entrevistados, revela-se como uma área promissora para a integração de aspectos específicos aos elementos mais gerais da Educação Infantil, tomando-se como base o grande número de indicadores contemplados (Professores 1, 3 e 4).

Observa-se, pelas respostas, a crença de que aprendendo em “micro sistemas” como, por exemplo, o jogo, pode-se transferir as aprendizagens para os “macro sistemas” como a comunidade e sociedade, uma vez que, a ênfase na dimensão afetiva (Professores 2, 3 e 4), na relação

interpessoal (Professores 1, 3 e 4) e na inserção social (Professores 1, 3 e 4) foram observadas.

Sendo assim, os elementos apresentados no RCN-EI, tais como: o desenvolvimento de capacidades de ser e estar com outros, imbuídos em atitudes de respeito, aceitação e confiança são amplamente contemplados, demonstrando que a Educação Física pode ser coadjuvante no processo educacional, facilitando o acesso a realidades sociais baseadas em valores democráticos por meio de atividades da cultura corporal de movimento.

QUADRO 5 - Conteúdos da Educação Física.

ENTREVISTADO	CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
1	<ul style="list-style-type: none"> - Nos jogos de corrida como o pega-pega são discutidos os meios de solução dos problemas do jogo. - A atividade não fica “no jogo pelo jogo”, mas a qualidade do movimento precisa ser vivenciada e que deve haver a tomada de consciência.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de advinhas, pois desse modo, as crianças criam muita habilidade mental. - Jogos como o de percurso no chão, amarelinha. - Conhecimentos sobre as atitudes, como esperar a vez para jogar, não trapacear. - As crianças têm que aprender a se organizar e, com isso, estão se exercitando a democracia, a justiça e a convivência social.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos como pular corda, cabo de guerra, futebol, gangorras, escorregar que explorem as habilidades básicas de lançar, receber, correr, etc. - O fundamental é estar englobando a classe toda dentro da proposta, pois muitas vezes, eles já sabem jogar.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do corpo, das suas partes e do que elas podem fazer. - Explica que a criança deve explorar e descobrir suas possibilidades e potencialidades de movimento. - Relações com os objetos, o espaço e o tempo.

Organização dos indicadores**TABELA 6 - Dimensões dos conteúdos da Educação Física.**

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Dimensão Conceitual	X	X		X	3
Dimensão Atitudinal		X	X	X	3
Dimensão Procedimental	X	X	X	X	4

Os jogos aparecem como um dos conteúdos mais importantes para a obtenção das intenções educativas. Esse aspecto pode ser considerado positivo, pois indica que há preocupação com a ludicidade das ações, estando de acordo com a literatura sobre esse tema na Educação Infantil (Brasil, 1998; Kishimoto, 1994; Macedo, 1994).

Os entrevistados afirmaram utilizar o jogo para facilitar a apropriação dos elementos da realidade imediata, atribuindo-lhes novos significados, ou seja, a tomada de consciência dos meios de solução dos problemas do jogo (Professor 1), as atitudes diante dos outros e do próprio jogo (Professor 2 e 3), bem como a exploração e descoberta das relações entre as possibilidades do corpo com as propriedades do objeto, espaço e tempo (Professor 3 e 4).

Em linhas gerais, todos os professores acreditam no jogo como um elemento

desencadeador de aprendizagens fundamentais em seus projetos de trabalho. As experiências sobre as possibilidades de movimento e percepções corporais, a apreensão das propriedades físicas dos objetos, a linguagem gestual e seus conteúdos sociais (diferenciação de papéis, regras, limites, valores, etc.) são consideradas como categorias de aprendizagens possíveis por essa via de trabalho.

Portanto, observa-se que o jogo como conteúdo de aprendizagens atitudinais, procedimentais e conceituais está sendo amplamente contemplado, corroborando a preocupação expressa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Contudo, a importância de se garantir um momento de atividade livre, tendo no jogo um fim em si mesmo, que também é indicado no RCN – EI, será analisada no próximo item.

QUADRO 6 - A gestão da aula na questão do tempo.

ENTREVISTADO	GESTÃO DA AULA: TEMPO
1	- As aulas de Educação Física ocorrem nas atividades dirigidas. - Antes de soltar para a atividade livre no parque, desenvolve uma atividade dirigida com o movimento.
2	- O trabalho com o movimento é realizado, na maioria das vezes, no campo livre, mas sempre com intervenções nos pequenos grupos. - Esse trabalho é feito também na sala de aula, quando todos tiram os sapatos, dançam e brincam de roda cantada.
3	- Desenvolve o trabalho com o movimento duas vezes por semana, mas todo dia tem campo livre de 50 minutos.
4	- Desenvolve no campo dirigido. - O tipo de organização, campo dirigido e campo livre, leva os professores a utilizar o campo livre para o trabalho de Educação Física, ou seja, sem intervenção. No caso dos bons professores, muitas vezes, essa organização dificulta as aulas, pois há um horário restrito para utilizar a quadra.

Organização dos indicadores

TABELA 7 A gestão da aula na questão do tempo.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Campo dirigido	X		X	X	3
Campo livre		X			1

Analisando-se as respostas, pode-se perceber que a atividade de Educação Física é desenvolvida, preferencialmente, no denominado “campo dirigido” ou seja, atividade com a intervenção do professor (Professor 1, 3 e 4). O professor número 2, que afirmou desenvolver Educação Física, na maioria das vezes no campo livre, relata que também promove atividades rítmicas na sala de aula. Esses professores não se incluem no grupo pesquisado no Estudo anterior,

que afirma desenvolver Educação Física no campo livre (22,22%).

Em relação à brincadeira como um fim em si mesmo, todos os entrevistados confirmaram a existência do campo livre, onde as crianças brincam no parque, sem a intervenção do professor, com os grandes equipamentos instalados, tais como: escorregador, tanque de areia, balanços, entre outros.

QUADRO 7 - A gestão da aula na questão do espaço.

ENTREVISTADO	GESTÃO DA AULA: ESPAÇO
1	- A quadra é um bom espaço para as atividades. - A grande vantagem é a delimitação do espaço. - É um espaço livre para eles correrem.
2	- Não respondeu.
3	- Um bom espaço é aquele que permite deslocamentos livremente, que dê para a criança correr à vontade sem ter tantos obstáculos, sem ter tanto problema de estar se machucando.
4	- Um bom espaço é aquele que possa oferecer desafios e possibilidades diferentes do que eles já sabem fazer. - As aulas podem ocorrer na sala sem problemas, basta afastar as cadeiras que existem atividades para serem exploradas.

Organização dos indicadores

TABELA 8 A gestão da aula na questão do espaço.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Espaço amplo para corridas	X		X		2
Oferece possibilidades diferentes				X	1

A concepção de um espaço adequado à Educação Física, para os professores entrevistados, pode ser materializada pela quadra, pois permite deslocamentos amplos, velozes e com segurança, evitando a colisão com os colegas e equipamentos (Professores 1, 3 e 4). Minha experiência profissional com aulas de Educação Física na Educação Infantil, nesses últimos 10 anos, confirma que, de todas as atividades

propostas, as corridas, o pega-pega, o duro mole, entre outras atividades de locomoção, são as que mais as crianças demonstram gostar. Portanto, mesmo considerando que as possibilidades de movimento das crianças são muito mais amplas que as formas de locomoção, compreende-se a manifestação dos professores adjetivando um bom espaço relacionado à locomoção.

Entretanto, um aspecto ressaltado foi

o de um espaço que permita desafios e possibilidades para novas aprendizagens, implicando, provavelmente, na utilização de diferentes objetos (Professor 4).

É importante destacar que o espaço físico é um componente ativo no processo educacional e que sua versatilidade deve refletir as

várias possibilidades de ações motoras das crianças, sendo necessário considerar seu potencial para modificações e utilização adequada de uma variedade de objetos. Não são raras as reclamações dos professores de que não se pode jogar bola porque o muro da escola é baixo.

QUADRO 8 Gestão da aula quanto aos objetos.

ENTREVISTADO	GESTÃO DA AULA: OBJETOS
1	Bambolês, saquinhos de areia, cordas individuais, papel, etc. A quantidade é insuficiente. Difícil a reposição.
2	Cordas e bolas. Além do futebol, cita várias brincadeiras com bola como bola atrás, arremessar e ver quem que atirou a bola mais longe, entre outras.
3	Há escassez de material como, por exemplo, bolas, arcos e bancos. As habilidades de equilíbrio ficam limitadas aos brinquedos do parque e às muretas da escola que ajudam bastante. Outro problema é a durabilidade e a conseqüente reposição do material.
4	Faltam equipamentos, como bolas em número suficiente, arcos, entre outros. É possível utilizar sucatas como jornais, caixas de papelão e bolas de meia.

Organização dos indicadores

TABELA 9 - A gestão da aula na questão dos objetos.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Bambolês, cordas, bolas	X	X	X	X	4
Equipamentos do parque			X		1
Sucatas (jornais, caixas)	X			X	2
Número insuficiente	X		X	X	3
Pouca durabilidade e difícil reposição	X		X		2

Os objetos tradicionais da Educação Física infantil foram contemplados (Professores 1, 2, 3 e 4), sendo que os grandes equipamentos do parque também foram citados (Professor 3). Além disso, os materiais de sucata surgiram como opção de trabalho.

O problema da falta de equipamentos (Professores 1, 3 e 4) e da pouca durabilidade e conseqüente reposição, foram indicados (Professor

1 e 3). Contudo, um aspecto interessante a se considerar foi o de que, no diagnóstico realizado no Estudo anterior, a falta de equipamentos não foi apontada como um problema das Escolas Municipais de Educação Infantil. Pode-se inferir que o projeto pedagógico dos professores entrevistados é mais abrangente e, sendo sistematizado, necessita de mais equipamentos.

QUADRO 9 Gestão da aula quanto aos relacionamentos.

ENTREVISTADO	GESTÃO DA AULA: RELACIONAMENTOS
1	Com relação ao número de crianças por turma, o entrevistado afirma que a média é de 35 alunos, o que é ruim para o desenvolvimento da aula.
2	- As oportunidades de mostrar as atitudes, as regras sociais e de convivência são fundamentais e são mais valorizadas nas aulas. - É preciso aprender a lidar com os sentimentos decorrentes da vitória e da derrota. Aprender sobre a tolerância com as falhas dos outros é muito importante. Observa mudança de comportamento do início para o final do ano. Dentro da sala essa interação não é tão livre.
3	Observa e vai propondo desafios. - Participa das atividades para motivar e romper preconceitos, por exemplo, as meninas não jogam futebol.
4	- As crianças têm muito a aprender com as outras nas interações sociais, pois, as vezes, o professor não se comunica bem, mas as crianças assim o fazem devido a linguagem e perspectiva mais próximas. O professor é fundamental para colocar os desafios e saber quando é hora do trabalho em grupo ou individual.

Organização dos indicadores**TABELA 10** - A gestão da aula na questão do relacionamento.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Excesso de alunos	X				1
Valoriza atitudes		X	X	X	3
Propõe desafios			X	X	2
Valoriza a interação social		X		X	2
Participa das atividades			X		1

Nos relacionamentos professor-aluno, constata-se que a proposição de desafios é uma das formas utilizadas para o trabalho de Educação Física. Considerando que os professores afirmaram anteriormente não acreditar no ensino de uma técnica ou “gesto padrão”, percebe-se a preocupação em considerar as várias respostas possíveis aos problemas (Professores 3 e 4). Esse aspecto é particularmente importante, pois não se trata de ampliar o que já se sabe, mas sim possibilitar novos conhecimentos para capacitá-los a realizar novas aprendizagens. Nesse sentido, é que o Professor 3, sendo mulher, defende sua participação nas atividades, ou seja, para contrapor ao comportamento sexual estereotipado (“mulher não joga futebol”).

No relacionamento aluno-aluno, a aprendizagem de atitudes de respeito e aceitação foram ressaltadas (Professores 1, 2 e 3), além da valorização do processo de interação social entre

os pares (Professores 2 e 4). Como explica Macedo (1994), pode-se aprender nas e pelas trocas, sejam elas realizadas entre mestre e aprendiz ou entre os pares, pois se supõem ora iguais ora diferentes. É o outro quem obriga a criança a justificar seus pontos de vista, descentrando sua perspectiva. Ao mesmo tempo, enfatiza o autor, em um ponto de vista individual; o conhecimento, uma vez construído, constitui um patrimônio que alterará a qualidade das novas relações.

Finalmente, o número de alunos em cada sala foi considerado um fator prejudicial para o projeto pedagógico (Professor 1). Tão importante quanto pensar nas conseqüências educacionais das relações sociais de coerção ou cooperação, é refletir sobre o número de alunos adequado em uma classe, considerando-se a proporção de professor por criança. O RCN-EI propõe que quanto menores as crianças, em relação à faixa etária, mais desaconselhados são os grupos

numerosos, uma vez que há demanda de atendimento individualizado. Sendo assim, estabelece que, para crianças entre três a seis anos de idade, os grupos não devem ultrapassar 25

crianças por professor. Portanto, a condição de trabalho apontada pelo Professor 1 está muito aquém do adequado!

QUADRO 10 - Procedimentos da avaliação.

ENTREVISTADO	AVALIAÇÃO
1	- O interesse das crianças é o principal aspecto da avaliação, ou seja, se elas gostam da brincadeira, ou não. Avalia essa situação como indicativo da necessidade de melhorar a forma de implementação e/ou trocar de atividade. - Quanto ao aspecto motor, afirma não saber como corrigir, mas exemplifica que oferece as dicas mais importantes, se conhece bem o movimento.
2	- Observando as crianças, verifica dificuldades motoras como, por exemplo, pular corda. Procura, então, “fazer junto” para mostrar como é que se pula. - Defende a idéia de se ensinar, demonstrando e falando dos problemas mais comuns.
3	- Considera a motivação e o envolvimento o principal aspecto da avaliação. - Não há movimento certo ou errado, mas que existem ritmos diferentes de desenvolvimento, onde alguns são mais lentos, ou não.
4	Não deve existir uma média de rendimento motor para avaliar os alunos, pois as pessoas são diferentes, o que inviabiliza um padrão. Contudo, pela faixa etária, pode-se observar as características mais globais que podem ser utilizadas como referente. Não se deve demonstrar o movimento exigindo uma forma melhor e, sim, que as crianças descubram as várias maneiras de fazer movimentos.

Organização dos indicadores

TABELA 11 - Procedimentos da avaliação.

INDICADORES	ENTREVISTADOS				
	1	2	3	4	Total
Interesse e motivação	X		X		2
Dimensão conceitual					
Qualidade do movimento	X	X		X	3
Não existe forma única			X	X	2

A qualidade do movimento foi apontada como um aspecto importante no trabalho de Educação Física, implicando o oferecimento de “dicas mais importantes sobre o movimento” (Professor 1); demonstrando e falando dos problemas mais comuns (Professor 2); considerando a variabilidade motora dos alunos decorrentes de ritmos diferenciados no desenvolvimento motor (Professor 3) e não adotando média de rendimento motor, apesar de observar as características mais globais de desenvolvimento (Professor 4). Analisando-se todos os depoimentos, verifica-se que um padrão único de movimento para a resolução dos problemas colocados não deve ser enfatizado.

Os aspectos relatados permitem discutir duas formas indissociáveis e complementares de se fazer a avaliação da produção ou construção do conhecimento na escola.

Segundo Macedo (1994), é possível considerar, na avaliação, o sujeito epistêmico e o sujeito psicológico. Qual das faces de uma mesma moeda, explica o autor, uma criança pode ser olhada simultaneamente universal e singular. O sujeito epistêmico expressa aquela parte de nosso sistema que, em condições adequadas, todos somos capazes de desenvolver. Em Educação Física, por exemplo, as habilidades básicas de movimento (correr, saltar, arremessar, chutar, rolar, etc.) são

necessidades universais que nos permitem interagir com a realidade física ou social. Estudos em desenvolvimento motor demonstram que as crianças enfrentarão problemas comuns na aquisição dessas habilidades (Ferraz, 1992; Halverson, 1966; Robertson, 1977; Seefeldt, 1979). Já o sujeito psicológico é aquele que expressa a ordem do individual ou do singular, que é espacial e temporal, que tem problemas e respostas específicas para cada um (indivíduo, grupo, etc.), respeitadas as condições ou circunstâncias históricas que as geraram.

Portanto, em relação à qualidade do movimento, os professores entrevistados escapam do tipo de avaliação, infelizmente comum na escola, que predominantemente informa a posição de um aluno em relação à uma norma de excelência. Em Educação Física, particularmente, é muito comum que se enfatize demasiadamente a posição do aluno em relação aos melhores elementos do grupo. Segundo Perrenoud (1999), esse tipo de avaliação estabelece hierarquias que pouco informam sobre os conhecimentos e competências dos alunos, indicando-lhes caminhos a seguir, mas sim, produzindo pessoas fracassadas socialmente, convencidas de que a apropriação dos bens culturais não lhes é permitida por incapacidade própria. Se isso é válido para a escolarização em termos gerais, imagine para a área de Educação Física, a qual possui normas e critérios que são fruto de construções sociais e que não podem ser difundidas como a única forma de conceber a realidade.

Finalmente, outro aspecto considerado fundamental na avaliação diz respeito ao interesse e motivação na aula (Professores 1 e 3), considerando-se que, caso não haja envolvimento dos alunos, deve-se modificar as estratégias de ensino ou, até mesmo, o conteúdo (Professor 1).

Não houve citação quanto à avaliação da dimensão conceitual dos conteúdos. Contudo, sabe-se que os nomes das partes do corpo, os nomes dos jogos e diferentes cantigas de roda são implementados e avaliados no dia-a-dia, apesar de não terem sido citados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as análises realizadas ao longo desse trabalho, pode-se considerar que:

1) Ao analisarmos os resultados deste estudo, pôde-se verificar a presença de

propostas pedagógicas de qualidade, demonstrando a possibilidade de professores com grande potencial de trabalho, desde que auxiliados.

Pôde-se constatar projetos pedagógicos que:

- a) em relação aos objetivos gerais: possuem intencionalidade educativa e não somente assistencial, demonstrando preocupação em auxiliar a inserção da criança em um meio social diferente da família, ampliando seu contato com outras crianças e adultos, além de garantir o acesso aos objetos do conhecimento que transcendem os interesses momentâneos e as tradições específicas de grupos sociais particulares;
- b) em relação aos objetivos específicos: definem a Educação Física tomando-se por base uma “qualidade do movimento”, expressa na ampliação e aprimoramento das formas básicas de movimento. Observou-se, especificamente, a preocupação com o desenvolvimento de uma adequada integração dos aspectos perceptivos (espaço, tempo, etc.) aos motores (corridas, saltos, etc.), demonstrando influências conceituais advindas das teorias de Aprendizagem Motora (habilidades básicas, problemas mais comuns) e Psicomotricidade (coordenação, lateralidade, imagem corporal, dominância lateral). É importante ressaltar que os elementos contidos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil estão presentes na prática pedagógica dos professores entrevistados, sobretudo na inter-relação entre a especificidade da Educação Física e a Educação Infantil em geral;
- c) em relação aos conteúdos: pode-se observar a presença das dimensões conceituais (fatos, conceitos e princípios), atitudinais (normas, atitudes e valores) e procedimentais (competências motoras relacionadas ao “saber fazer”) nos conteúdos ensinados. Um dos temas destacados foi a valorização do jogo como um importante elemento desencadeador de aprendizagens importantes, tais como: ampliação das possibilidades de movimento, apreensão das propriedades físicas dos objetos, linguagem gestual e seus conteúdos sociais, etc., sobretudo nas categorias de jogo simbólico e de regras;
- d) em relação aos elementos de gestão da aula: em termos gerais, verificou-se que as indicações contidas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil estão

contempladas. Especificamente, quanto ao aspecto tempo, o trabalho de Educação Física não está restrito ao tempo livre no parque, mas implementado em atividades com intervenção do professor. Quanto ao espaço e objetos, as questões relacionadas à possibilidade de variações em sua utilização pelas crianças foi enfatizada, significando, essencialmente, a subversão do sentido comum dado originalmente aos objetos e ao espaço da escola. Finalmente, quanto aos relacionamentos, verificou-se a valorização das trocas propiciadas pela interação entre as crianças, sem que isso signifique ausência da

- participação do professor para ampliar as possibilidades e os desafios propostos;
- e) em relação à avaliação: não foi observada preocupação com as técnicas de movimento, sendo destacado que a variabilidade na solução das tarefas de aula são importantes, desde que haja tomada de consciência dessas ações. A qualidade do movimento foi apontada como “a superação dos problemas mais comuns que as crianças têm ao aprender as várias formas de movimento” entretanto, não significando adoção de uma média de rendimento motor.

ABSTRACT

TEACHER' REFLECTIONS ON PHYSICAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION INCLUDING THE NATIONAL CURRICULUM REFERENCE

The aim of this research was to examine the role of physical education in pre-school education, considering general and specific objectives, learning contents, class components (room/space, time, object, and its relationships), and evaluation reported by pre-school teachers from the public system of education of São Paulo who develop physical education regularly and on a systematic way, with the goal to verify how often these theoretical and practical aspects of the Brazilian National Curriculum Reference for Childhood Education appears. In this study four teachers were selected as models of an appropriate program by the Principal of (the head of) Teaching Orientation of SME-SP. With the results we could observe: a) the general objectives had the intention to educate and not only assist; b) the specific objectives define Physical Education with the movement quality as the main characteristic, which can be seen by the concern on improvement performance; c) in reference to the contents, it can be observed that conceptual, attitude and procedures dimensions; d) in reference to the ministration of the class, considering the time aspect, the class is not restrict to the free time on the playground, but also it is implemented on activities with the teacher intervention; considering the space and materials, it was mentioned whitches the kids were able to manege different materials; and in reference to the social relationships, it was noticed that children's interaction was valued; e) in reference to the evaluation, it was not observed any precaution with the movement technique. The elements from the National Curriculum Reference are present in the teacher's pedagogical practice. It is suggested that teachers should have continued education as a means of discussing and improving Physical Education.

UNITERMS: Physical education; Childhood physical education.

NOTAS

1. Este trabalho é uma versão resumida da Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo primeiro autor (Ferraz, 2000) sob orientação do segundo. Por isso, certas partes do artigo são transcrições literais, outras são versões condensadas.
2. Para Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e

- que desencadeiam um amplo campo de novas interrogativas que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.
3. Está se referindo ao estudo “Educação Física na Educação Infantil do Município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores”.
4. Essa fase será apresentada na forma de Quadro Geral, considerando-se as quatro entrevistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L., org. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1977/1995.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.
- _____. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade da Universidade Estadual de Campinas.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96). Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDOSO, B. **Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, J.S.F. **De psicologismos, pedagogismos e educação**. Anais da Associação Nacional dos Profissionais da Educação, 1997.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Ática, 1987/1996.
- COOL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- FERRAZ, O.L. Desenvolvimento do padrão fundamental de movimento correr em crianças: um estudo semi longitudinal. **Revista Paulista de Educação Física**, v.6, n.2, p.26-34, 1992.
- _____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.16-22, 1996. Suplemento 2.
- _____. **Educação física na educação infantil e o referencial curricular nacional: significado para os professores**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- HALVERSON, L. Development of motor patterns in young children. **Quest**, v.6, p.44-53, 1966.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, Pioneira, 1994.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- _____. **Temas transversais e gestão de aula**. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1997. (Texto didático)
- MACHADO, N.J. **Avaliação educacional: das técnicas aos valores**. São Paulo, IEA/USP, 1993.
- MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; TANI, G.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. Educação física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.
- MENIN, M.S.S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L., org. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1967/1990.
- ROBERTON, M.A. Stability of stage categorizations in motor development. In: LANDERS, M.D.; CHRISTINA, R.W., eds. **Psychology of motor behavior and sport**. Champaign, Human Kinetics, 1977.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 1997.
- SEEFELDT, V. Development motor patterns: implications for elementary school physical education. In: NADEAU, C. et alii. **Psychology of motor behavior and sport**. Champaign, Human Kinetics, 1979.
- TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.61-9, 1991.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

Recebido para publicação em: 27 set. 2001

Aceito em: 31 out. 2001

ENDEREÇO: Osvaldo Luiz Ferraz

Depto. de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano

Escola de Educação Física e Esporte – USP

Av. Prof. Mello Moraes, 65

05508-900 - São Paulo SP BRASIL