

## OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÃO E PESQUISA<sup>1</sup>

Oswaldo Luiz FERRAZ\*

### PALAVRAS INICIAIS

O recorte escolhido para abordar o tema dessa mesa redonda “*Os profissionais de educação infantil: intervenção e pesquisa*” está inserido num contexto mais amplo de objetivos do 6o. Seminário de Educação Física Escolar, a saber: a) o papel da Educação Física na Educação Infantil; b) o tipo de conhecimento veiculado pela Educação Física na Educação Infantil e, c) as perspectivas da Educação Física Escolar na Educação Infantil para os próximos anos.

Todavia, convém circunscrever nossas reflexões mediante estudo recentemente realizado (Ferraz, 2000), visando estabelecer o ponto de partida nos quais se fundamentam os projetos de pesquisa em andamento, que apresentaremos como proposta de intervenção em Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo.

Sendo assim, inicialmente, a discussão enfoca o papel que a educação física assume na educação infantil, considerando-se a perspectiva dos professores que atuam nesse ciclo de escolarização. Em seguida, uma vez que o cenário de atuação é parcialmente conhecido, apresentar-se-á uma forma de intervenção que se constitui em duas pesquisas. A primeira objetiva os aspectos da formação e aperfeiçoamento dos professores mediante projeto de formação continuada, utilizando-se de técnicas de registro de aulas (diário e filmagem). A segunda, diz respeito a implementação e avaliação de um programa de educação física para educação infantil de quatro a seis anos de idade, apresentando-se a estruturação básica do que se pretende com o trabalho nessa área do conhecimento mediante objetivos específicos, blocos de conteúdo, princípios pedagógicos e avaliação.

### CENÁRIO: DIAGNÓSTICO INICIAL

Qualquer tentativa de intervenção no sistema escolar, não pode prescindir de uma análise inicial das práticas pedagógicas existentes, considerando-se a situação em que os professores estão desenvolvendo seu trabalho. É nesse sentido que optou-se por investigar a presença ou não, da Educação Física na Educação Infantil do Município de São Paulo e as concepções dos professores em relação ao ensino e aprendizagem nessa área.

Uma das possibilidades de aproximação, mesmo que parcial, da prática pedagógica dos professores diz respeito aos temas do planejamento, tais como: objetivos, conteúdos e avaliação. Nesse estudo buscou-se investigar o que os professores pensam sobre Educação Física na Educação Infantil, considerando-se os objetivos específicos do trabalho com o movimento, seus conteúdos, além da formação profissional adequada para a implementação e aperfeiçoamento dessa área. Em se tratando de um diagnóstico inicial, foram convidados a participar, mesmo que não desenvolvessem Educação Física regularmente, todos os professores das escolas pesquisadas.

Participaram desse estudo 196 professores da 12a. Delegacia Regional de Ensino da Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo (EMEI), num total de 270 professores que compõem essa Delegacia Regional. O instrumento utilizado foi um questionário com seis questões referentes a: 1) formação profissional; 2) existência ou não do trabalho regular de Educação Física; 3) concepções sobre Educação Física na educação infantil no que diz respeito aos objetivos e conteúdos e 4) necessidade e tipo de acompanhamento pedagógico. Segue-se apresentação dos principais resultados. Todavia,

---

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

pode-se remeter à Ferraz (2000) para análise detalhada.

Em relação a existência, ou não do trabalho com educação física, os resultados demonstram que essa área do conhecimento não está presente em 46% das escolas, nesse sistema de ensino público. Os problemas apontados pelos professores para esta situação foram: formação inadequada (56%), as crianças já têm o tempo livre no parque (22%), outras prioridades (18%), não possui material (4%) e espaço inadequado (2%). É importante destacar que os professores poderiam apontar mais de uma causa.

Analisando-se os resultados, verifica-se que a formação inadequada é o principal motivo da inexistência do trabalho sistematizado com o movimento. O fato da maioria absoluta dos professores que atuam neste sistema possuir formação superior (Pedagogia = 68%; Licenciatura = 22%; Educação Física = 1%), o que é considerado bastante positivo se comparado à realidade pública brasileira<sup>2</sup>; não impediu que a área de educação física deixasse de ser contemplada por quase a metade dos professores!

Uma vez que os cursos de Licenciatura têm como uma de suas funções precípuas a preparação de um profissional para atuar adequadamente no ensino básico, incluindo, assim, a educação infantil, constata-se a gravidade dessa situação.

Esse fato é preocupante, pois é de reconhecimento geral que o trabalho adequado com o movimento incide sobre os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil, bem como engloba a aprendizagem de um conjunto de códigos e produções sociais e científicas da humanidade, que caracterizam a cultura corporal de movimento, sendo fundamental para a interação com os outros e com o meio ambiente.

Em relação a formação profissional, em termos gerais, verifica-se a falência do modelo "bacharelado + licenciatura" na formação inicial, quando as disciplinas relacionadas à escolarização ficam "pulverizadas" ao longo dos anos de formação do bacharel. Além disso, o conjunto de seis tradicionais disciplinas (Introdução aos Estudos da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Política e Organização da Educação Básica no Brasil e Metodologias de Ensino I e II), nos moldes como tem se desenvolvido, parece não ser suficiente para o adequado entendimento do que é a instituição escolar. Assim, apontam Carvalho (1997; 2000) e Azanha (2000), a

instituição escolar, concomitantemente às eventuais características específicas das práticas das disciplinas dos licenciandos, devem ser objeto fundamental de estudo e reflexão dos cursos de licenciatura. Segundo os autores, a formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico.

O pressuposto básico é o de que as disciplinas que compõem as Licenciaturas em geral, estão distantes de uma adequada visão das tarefas, objetivos e problemas concretos do cotidiano de uma instituição escolar. Portanto, é preciso não ceder a tentação de se considerar, nos cursos de formação inicial de professores, a caracterização de uma figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades, como sendo um ideal de formação. Diferentemente de outras profissões, o exercício da formação docente só é possível a partir do quadro institucional da escola. Nesse sentido, o ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, não são suficientes para a compreensão da vida escolar.

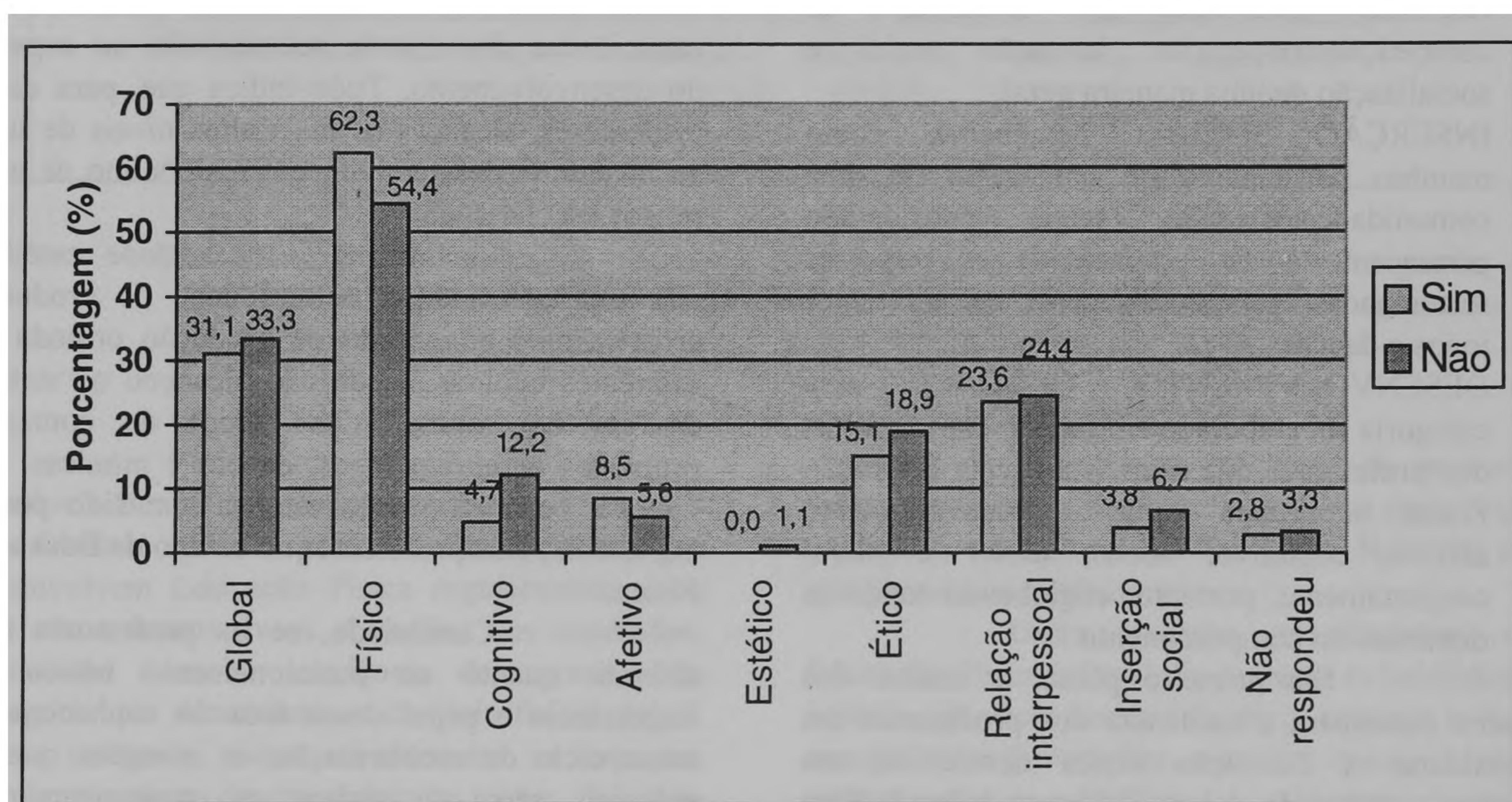
Retomando-se as causas apontadas para a ausência de educação física, pode-se constatar professores que ainda atribuem ao tempo livre no parque a satisfação das necessidades e potencialidades das crianças em relação a essa área do conhecimento (22%), demonstrando inadequada relação entre Educação Física e recreação. Sabe-se que a ludicidade da ação deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, nesse ciclo de escolarização. Contudo, o tempo livre para brincadeiras no parque, sem a intervenção do professor, não pode ser considerado Educação Física.

Outro aspecto importante verificado foi a ênfase em outras áreas, especificamente alfabetização e matemática, apontado pelas respostas dos professores que utilizam quase todo o tempo do projeto pedagógico para tal (18%). Essa perspectiva tem sido uma tradição histórica da escolarização brasileira que pode ser considerada válida no dois primeiros anos da escola fundamental, sendo reconhecido como prioridade pelo Ministério de Educação (Brasil, 1997a). Entretanto, esse posicionamento não é corroborado pelas pesquisas em educação infantil e políticas educacionais atuais (Brasil, 1997b, 1998b).

Em relação às condições de material e espaço para o desenvolvimento do trabalho de Educação Física, os resultados indicam que as

Escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Paulo não apresentam grandes problemas (4% e 2 % respectivamente), o que é bastante positivo. Esse fato pode ser interpretado como consequência da época em que as escolas foram construídas, sendo reservado um amplo espaço para as atividades ao ar livre, com a existência de áreas verdes e tanques de areia (Filgueiras, 1998). Além disso, o poder público tem fornecido às escolas equipamentos de grande porte instalados nos pátios, possibilitando a utilização para o trabalho nessa área.

Um dado curioso é o fato de que os professores não divergem quanto ao papel da educação física na educação infantil, quando se consideram os professores que desenvolvem o trabalho de educação física em seus projetos pedagógicos e os que não desenvolvem. Segue-se análise detalhada.



**FIGURA 1** - Objetivos da educação física, em termos de capacidades, considerando-se separadamente os professores que a desenvolvem regularmente e os que não a desenvolvem.

Codificar os objetivos da Educação Física na educação infantil em termos de capacidades permitiu que, levando-se em conta os elementos teóricos contidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a.), fossem analisados em termos de capacidades gerais ao invés de comportamentos específicos, abrangendo, assim, as diversas naturezas de aprendizagens e comportamentos apresentados pelos professores em suas respostas ao questionário.

Nesse sentido, as respostas dos professores foram analisadas segundo a adaptação feita nas categorias de capacidades apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a saber:

- FÍSICA:** associadas ao desenvolvimento físico global, apropriação e conhecimento do corpo, coordenação/lateralidade/espço/tempo, habilidades básicas (locomoção, manipulação e estabilização), aptidão física (força, resistência, flexibilidade, etc.) e uso do corpo na expressão das emoções;
- COGNITIVA:** associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, ao uso e a apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas, concentração e atenção;
- AFETIVA:** associadas à construção da auto-estima, às atitudes positivas relacionadas à vitória e à derrota, à compreensão de si mesmo;

- d) **ESTÉTICA:** associadas à possibilidade de produção artística, apreciação dessa produção e de produções oriundas de diferentes culturas;
- e) **ÉTICA:** associadas à construção de valores democráticos como, por exemplo, o respeito às regras do jogo, à disciplina positiva, ou seja, comportamentos adequados dirigidos à obtenção dos objetivos de aprendizagem;
- f) **RELAÇÃO INTERPESSOAL:** possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social, implicando conviver com as diferenças de temperamentos, costumes, cultura. Foram consideradas, dentro dessa capacidade, as respostas relativas às situações de competição/cooperação, interação social e socialização de uma maneira geral;
- g) **INSERÇÃO SOCIAL:** perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade/sociedade, sendo considerado pertencente à essa capacidade as respostas relacionadas a aprendizagens de diferentes jogos e danças;
- h) **DESENVOLVIMENTO GLOBAL:** essa categoria foi elaborada em função das respostas dos professores que afirmavam ser a Educação Física importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motor e moral conjuntamente, portanto, englobando todos os domínios do comportamento.

Em primeiro plano, a análise dos dados demonstra a tendência dos professores em considerar a Educação Física dentro de um contexto global de desenvolvimento infantil. Esse resultado pode ser considerado positivo, se relacionado à grande incidência de respostas em termos de capacidades físicas. Caso contrário, a questão da especificidade da educação física torna-se preocupante. Atentar para o princípio da totalidade no desenvolvimento humano, não pode significar falta de especificidade da área.

As capacidades de relação interpessoal e ética ganharam destaque nas respostas dos professores, sugerindo que as atividades de Educação Física permitem aprendizagens importantes no campo da moralidade e do convívio social como, por exemplo, o respeito a regras sociais, a cooperação e competição nos jogos e, a disciplina positiva, aqui conceituada como comportamentos adequados à obtenção dos objetivos de aprendizagem.

As capacidades cognitivas e afetivas surgem em menor incidência nas respostas dos professores. Contudo, pode-se levantar a hipótese

de que a incidência de respostas na categoria de capacidade global já contempla essas duas capacidades e, somando-se as porcentagens das três capacidades, pode-se inferir que o trabalho de Educação Física não é considerado um elemento isolado da totalidade da criança.

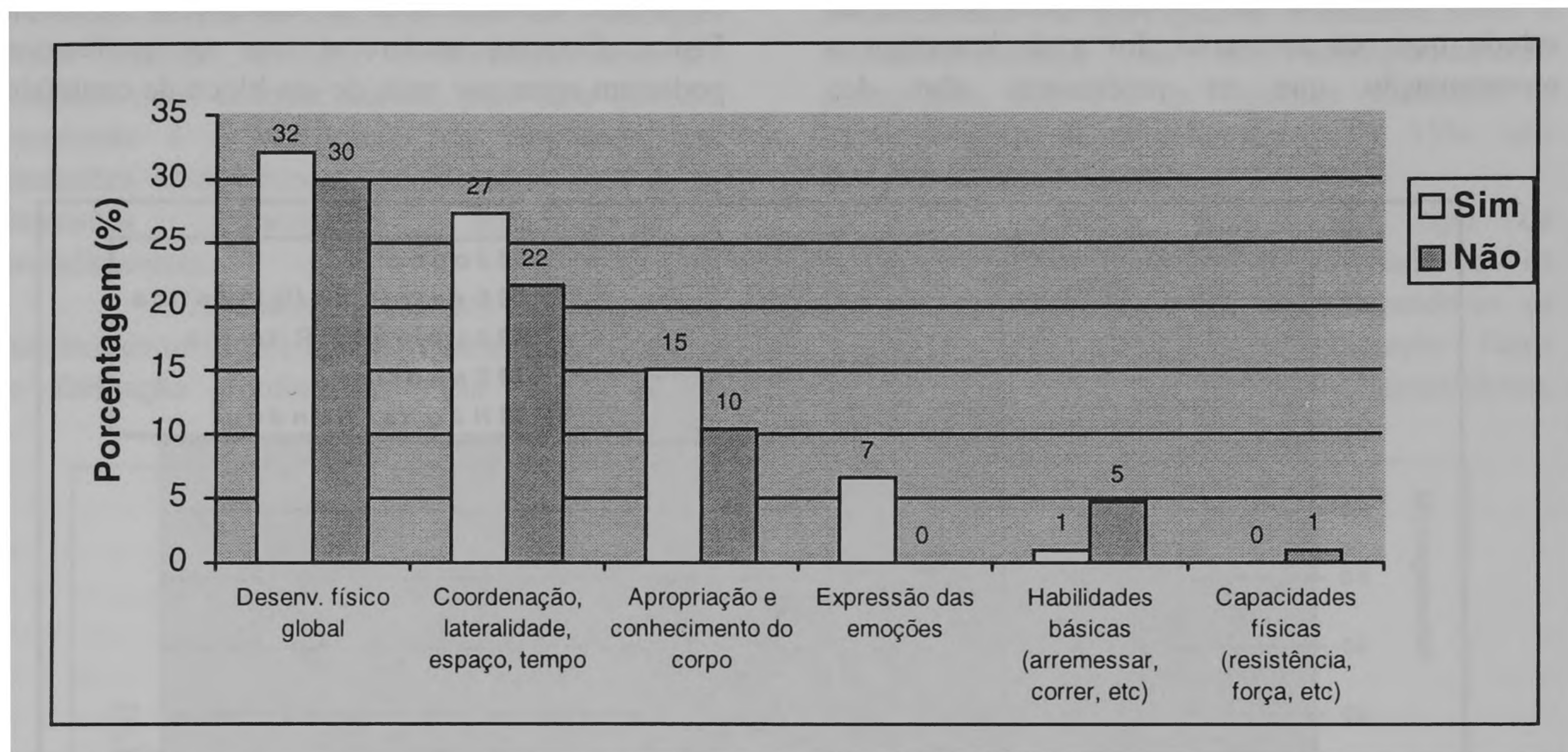
Um aspecto que chamou atenção diz respeito à incidência de respostas relacionadas à inserção social. Se considerarmos que essa categoria engloba a aprendizagem de diferentes jogos e danças com o objetivo de facilitar a inserção do aluno na cultura corporal de movimento, verifica-se que o aspecto da inserção cultural ainda está atrofiado quando comparado às capacidades diretamente relacionadas ao aspecto do desenvolvimento. Tudo indica que, para esses professores, alcançar os mais altos níveis de uma seqüência de desenvolvimento é sinônimo de uma pessoa escolarizada.

Finalmente, a capacidade estética, que está associada à possibilidade de produção artística e/ou apreciação da produção oriunda de diferentes culturas, ainda não alcançou o “status” de objetivo, apesar dos blocos de conteúdo propostos incluírem jogos, danças e mímicas. Ao que parece, a dimensão estética tem sido pouco explorada pelos professores no campo da Educação Física.

Concluindo, se os professores não diferem quanto ao posicionamento básico da importância e papel dessa área do conhecimento nesse ciclo de escolarização, as questões que se colocam são: a) seriam os posicionamentos apresentados desvinculados de suas ações?; b) os pressupostos apresentados são conceitos destituídos de sentido mais profundo, ou seja, um conjunto de representações sobre a área veiculados quase que em um “senso comum”?

Uma hipótese razoável para essa situação é a de que um dos problemas parece residir nos procedimentos didático pedagógicos, ou seja, em “como fazer”! Longe de esgotar esse tema, pretende-se aprofundar essas questões no projeto de pesquisa caracterizado como formação continuada, que será apresentado mais adiante.

Outra preocupação deste estudo foi investigar mais detalhadamente o que significa o domínio físico para esses professores, uma vez que a incidência de respostas relacionadas à capacidade física foi alta. Foram elaboradas categorias que representam, tradicionalmente, os objetivos motores contemplados pela literatura específica em Educação Física.



**FIGURA 2** - Objetivos da educação física, em termos do domínio físico, segundo os professores que desenvolvem educação física regularmente e que não a desenvolvem.

Pode-se observar na FIGURA 2 uma tendência similar nos aspectos específicos relativos ao domínio físico para os professores que desenvolvem Educação Física regularmente e os que não a desenvolvem. A análise dos resultados, demonstra a maior incidência de respostas na categoria que denominamos domínio físico global. Nessa categoria, foram consideradas as respostas gerais, tais como desenvolvimento motor, físico ou corporal, sem maiores especificações. Nesse caso, é difícil inferir o que significa um bom desenvolvimento motor.

Analisando-se a incidência de respostas na categoria que apresenta os elementos denominados coordenação, lateralidade, espaço e tempo, verifica-se a influência da psicomotricidade na determinação dos objetivos no domínio físico. Sabe-se que essa perspectiva teórica influenciou a Educação Física na década de 80, sobretudo no curso de pedagogia e magistério.

Em relação à categoria denominada apropriação e conhecimento do corpo, foram consideradas as respostas referentes ao conhecimento das partes do corpo e o que elas podem fazer. Nessa categoria de respostas, pode-se verificar mais claramente as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos contemplados, o que é considerado um aspecto positivo. No caso da categoria denominada

expressão das emoções, a incidência de respostas foi pequena, o que demonstra um hiato entre o que é proposto no Referencial Curricular Nacional e o que pensam os professores.

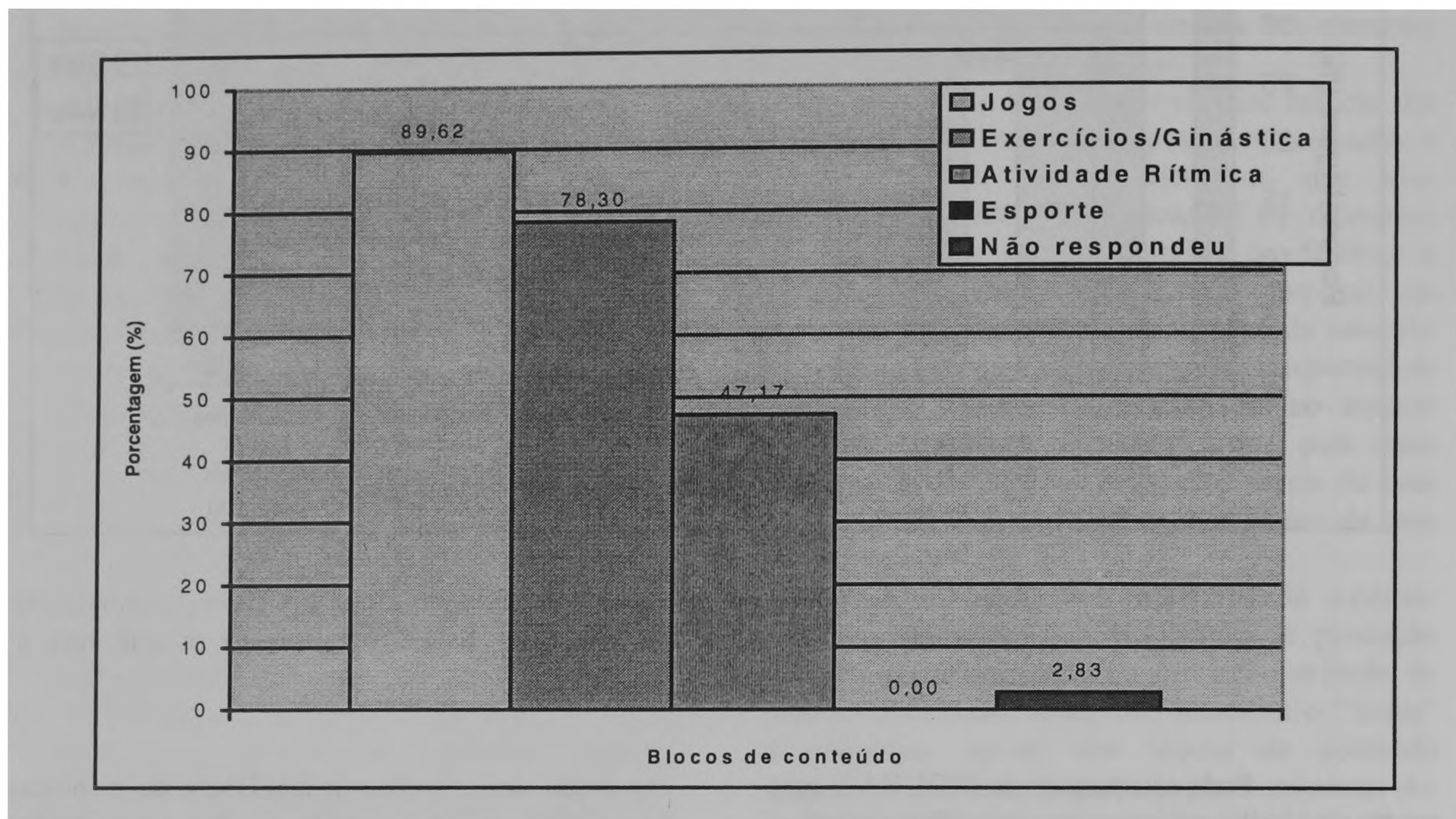
Outra tradição na literatura em Educação Física infantil diz respeito às habilidades básicas de locomoção (andar, correr, saltar); manipulação (arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, etc.) e estabilização (rolamentos, apoios invertidos, etc.) (Tani, 1991). Analisando-se os resultados, pode-se constatar que os professores não assimilaram essa taxionomia da literatura específica de Educação Física.

Finalmente, o aspecto essencialmente biológico, representado pela categoria de aptidão física, obteve uma incidência de resposta baixa. Esse fato pode ser considerado positivo, pois é de reconhecimento geral que, nesse ciclo de escolarização, os trabalhos específicos para aptidão física (força, resistência, velocidade, flexibilidade, entre outras) não precisam ser enfatizados.

Concluindo, em linhas gerais, uma vez que a distribuição das capacidades físicas relacionadas à Educação Física é similar para os dois grupos, ao que tudo indica, a hipótese de que o problema maior pode estar nos procedimentos didático-pedagógicos, ou seja, em como implementar um programa de Educação Física, se fortalece.

Uma das preocupações centrais do estudo que ora apresento, foi a de investigar a representação que os professores têm dos

conteúdos desenvolvidos no trabalho de Educação Física. Convém esclarecer que os professores poderiam optar por mais de um bloco de conteúdo.



**FIGURA 3** - Blocos de conteúdo apresentados por professores que desenvolvem educação física regularmente.

A análise dos dados revela que o jogo constitui-se no principal conteúdo da Educação Física, juntamente com o bloco denominado exercícios/ginástica. Especificamente, o jogo de regras, o jogo simbólico e os exercícios/ginástica têm sido considerados os principais elementos desencadeadores de aprendizagem que permitem alcançar os objetivos propostos em termos das capacidades discutidas anteriormente (Kishimoto, 1997).

Um aspecto importante observado, foi a ausência do esporte como um bloco de conteúdo da Educação Física na educação infantil. Sabe-se que a complexidade das habilidades motoras e o conjunto de regras do esporte resultam em conteúdos inadequados para esse ciclo de escolarização, sendo assim, esse resultado é positivo.

Outro aspecto relevante é a presença de respostas relacionadas à atividade rítmica. Tradicionalmente, esse não tem sido um conteúdo freqüente nos programas de Educação Física em geral. Entretanto, na educação infantil, os

resultados indicam que as rodas cantadas e as atividades com música têm sido mais valorizadas, indicando a preocupação com o favorecimento das estruturas de linguagem e do pensamento, bem como o aspecto da memória.

Em relação ao fato do componente “exercício/ginástica” aparecer com incidência elevada e, reconhecendo-se que os movimentos ginásticos e os exercícios repetitivos, freqüentemente, são destituídos de significado para as crianças desse ciclo de escolarização, poder-se-ia considerar esse aspecto preocupante. Contudo, como vários professores atribuíram às atividades de corridas, saltos, ou atividades com materiais (bolas, arcos, bexigas, bastões) a denominação de exercícios e/ou ginástica, o significado das ações acaba ganhando sentido para as crianças no contexto em que são implementados, onde a ludicidade da ação está presente na repetição das diversas soluções de um mesmo problema motor.

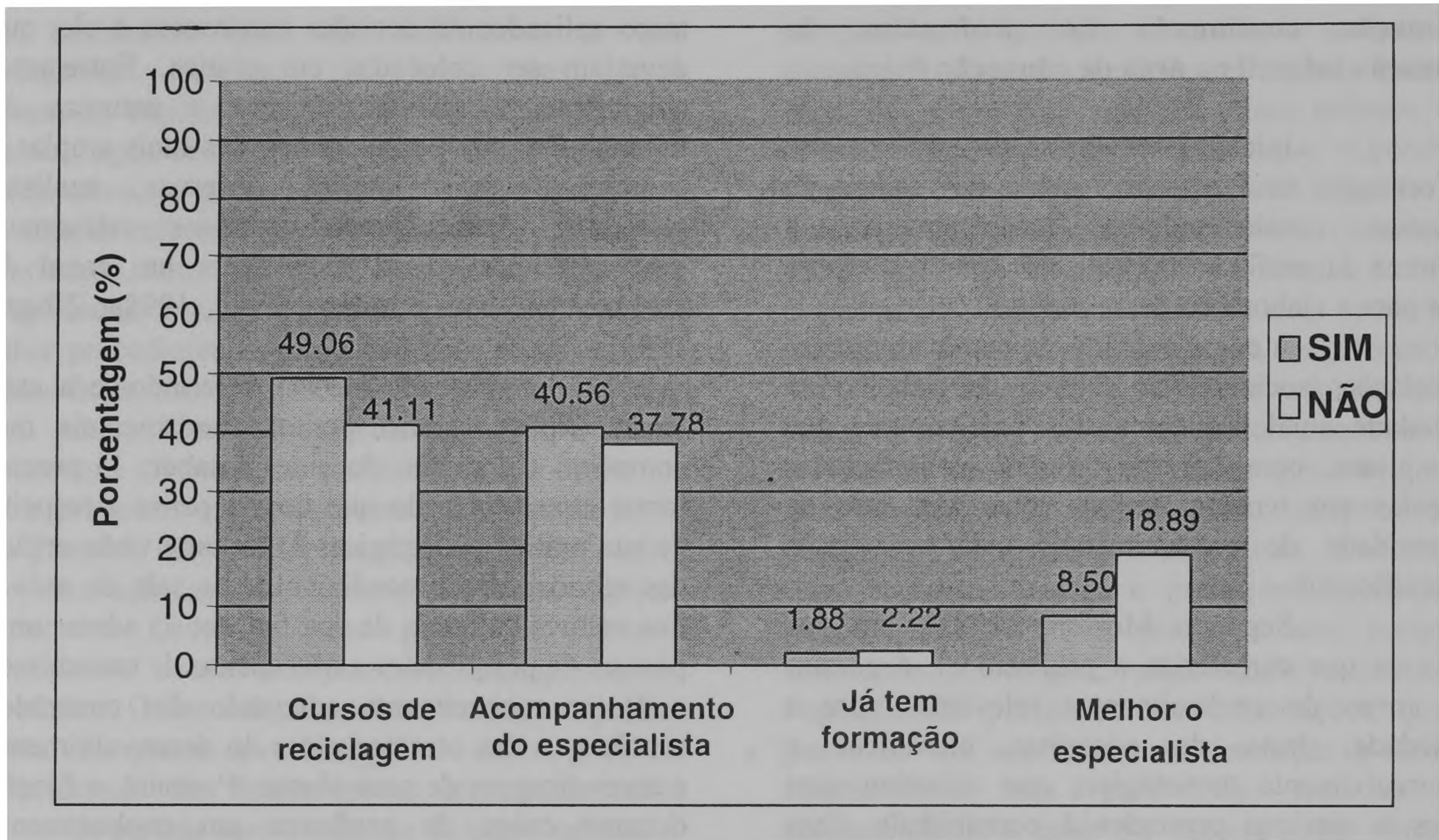
Finalmente, a pequena incidência de questionários sem resposta à questão dos conteúdos demonstra que os professores sabem quais

atividades devem ser desenvolvidas em Educação Física. Contudo, a noção de conteúdo deve ser analisada mais adequadamente, pois uma questão importante é a verificação da amplitude das dimensões desses blocos de conteúdo, isto é, as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais.

A análise geral dos resultados até esse momento sugere a importância de um projeto de formação continuada. Essa evidência se

fortalece uma vez que, quando solicitados sobre a necessidade/desejo de um acompanhamento pedagógico, obteve-se os seguintes resultados: a) 85% desejam acompanhamento; b) 15% não desejam acompanhamento.

Segue-se análise do tipo de acompanhamento pedagógico solicitado e os motivos da não solicitação, considerando-se os professores que desenvolvem educação física regularmente e os que não desenvolvem.



**FIGURA 4** - Porcentagem de respostas referentes ao tipo de acompanhamento pedagógico, segundo os professores que desenvolvem Educação Física e os que não a desenvolvem.

A análise dos resultados indica que a maioria dos professores espera do poder público o oferecimento de algum tipo de acompanhamento pedagógico. Entretanto, os resultados sugerem que os cursos de aperfeiçoamento não estão funcionando para um grupo de professores e que os coordenadores pedagógicos, provavelmente, não estão conseguindo fornecer os subsídios necessários para o acompanhamento nessa área.

Outro aspecto importante é o fato de alguns professores afirmarem querer o especialista, desistindo de qualquer tipo de acompanhamento. Esse fato sugere que as possíveis intervenções do poder público, quer sejam cursos de atualização quer sejam acompanhamentos específicos, deverão sofrer resistências em virtude desse pressuposto.

Constata-se, assim, a importância do trabalho do coordenador pedagógico, que deve garantir o desenvolvimento da Educação Física, assim como das demais áreas no projeto pedagógico das escolas.

Foi realizado um teste Exato de Fisher, adotando-se um nível de significância de 5%, podendo-se afirmar que há evidências de que a distribuição das respostas sobre o tipo de acompanhamento, em termos gerais, é a mesma, independentemente do professor desenvolver, ou não, essa área ( $p=0,182$ ). Entretanto, como pode ser confirmado, a incidência de respostas preferindo o especialista é maior no grupo que não desenvolve Educação Física regularmente, o que era esperado.

Concluindo, em linhas gerais esse cenário aponta para duas perspectivas de intervenção e pesquisa, ou seja, formação profissional (inicial e continuada) e currículo. Sendo assim, pretende-se analisar essas duas possibilidades mediante dois projetos de pesquisa em andamento que apresento a seguir.

## **PESQUISA E INTERVENÇÃO**

### **Formação continuada de professores de educação infantil na área de educação física**

Inicialmente, faz-se necessário situar a Formação de Professores como um campo de pesquisa considerando-se, principalmente, a natureza da profissão docente que tomou-se como base para a elaboração desse projeto.

A complexidade e dinâmica inerentes às relações sociais e ao mundo do trabalho na sociedade atual requerem, dos profissionais que nela atuam, competências diferenciadas daquelas exigidas em tempos antigos, uma vez que há necessidade de conhecimentos cada vez mais diversificados.

Segundo Morford (1972), um dos aspectos que caracteriza o profissional, é possuir um corpo de conhecimentos relevantes para a sociedade, fruto de pesquisas científicas e desenvolvimento tecnológico, que orientam suas ações e serviços prestados à comunidade. Essa dinâmica é diferente de basear a atuação profissional em processo exclusivo de tentativa e erro. É evidente que isso não significa desconsiderar a experiência acumulada mediante tentativas e erros provindas, quase sempre, de profissionais mais experientes. Na perspectiva apontada pelo autor, os conhecimentos estão em constante produção, reformulação e síntese e, em função dessa modificação, com o passar do tempo, exige-se a preparação de profissionais capazes de constante aperfeiçoamento, isto é, competentes para adaptar ou alterar a sua prática profissional à luz dessa evolução.

A consequência desse processo é que a profissão está sempre se atualizando, possibilitando o oferecimento de serviços melhores e mais apropriados. Entretanto, é importante esclarecer que esse é apenas um dos requisitos para a atuação profissional adequada, pois nenhuma profissão se resume à aplicação de conceitos teóricos advindos da pesquisa científica. Todas elas

se caracterizam por gestão de situações e problemas, regulados pelos conhecimentos acumulados na área.

Como o profissional que interessa nesse trabalho é o professor, é preciso analisar mais adequadamente os mecanismos inerentes à atuação de um trabalho docente com competência, mesmo estando ciente da complexidade do tema.

Durante muito tempo, a profissão docente foi considerada apenas em sua dimensão técnica, ou seja, o professor era visto como um mero aplicador de decisões extrínsecas a ele, que deveriam ser colocadas em prática. Entretanto, atualmente, é reconhecido que a natureza do trabalho docente possui dimensões mais amplas e complexas, pois implica observar, analisar, selecionar conhecimentos teóricos relevantes, avaliar e, além disso, estabelecer um canal de comunicação com o aluno (Brasil, 1998a; Zibetti, 1999).

Macedo (1994), referindo-se a esse tema, explica quatro pontos fundamentais que compõem o trabalho docente, a saber: 1) precisa tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; 2) ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função; 3) adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor e 4) ter conhecimento adequado dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagens de seus alunos. Portanto, a função docente exige do professor um conhecimento acadêmico (fatos e teorias), um conhecimento de procedimentos didático-pedagógicos e um saber que consiste em gerir essa informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto específico da situação educacional, sem perder de vista os objetivos traçados.

Sobre esse tema, Cardoso (1997) afirma que a atuação do professor é exercida em condições singulares e que a eficácia pragmática, às vezes, é mais importante do que a coerência teórica ou regra metodológica. Segundo a autora, o professor tem sempre que estar preparado para o imprevisto, já que a possibilidade de antecipação dos fatos é limitada. Em outras palavras, por exemplo, diferenciar em que momento pode ater-se ao problema específico de um aluno ou quando é mais adequado atentar para as particularidades individuais dentro de um contexto geral com o grupo, é algo que se aprende no exercício da função. Sendo assim, alcançar o conhecimento necessário para a gestão de uma aula ou programa



de ensino implica, além de conhecimento profissional, tempo de experiência frente à uma sala de aula.

Segundo Perrenoud (citado por Cardoso, 1997), o trabalho docente funciona como uma rede de significações interligadas, em que é preciso controlar micro situações que se combinam e que são difíceis de analisar frente à uma pressão temporal. Isso não significa, complementa a autora, que funcionamos sem conhecimento, sem representações da realidade, ou sem teorias sobre os fenômenos que nós enfrentamos e que desejamos dominar. As implicações desse processo, explica Cardoso, levam a consideração de dois tipos de saberes necessários ao professor: o declarativo e o procedimental. O saber declarativo é aquele referente às teorias de aprendizagem, motivação, entre outras, fruto de pesquisas teóricas e aplicadas, que expressam uma regularidade. Já o saber procedimental é uma regra de ação, indica o como fazer. Em que pese a diferença entre declarar um saber, fazer uma declaração sobre como proceder e efetivamente realizar uma ação, pois nos dois primeiros casos, o controle da eficácia se dá no plano do discurso, enquanto a realização efetiva de uma ação se dá no plano do fazer; explicar como se deve proceder pode ser bastante elucidativo sobre um possível desempenho do professor. O fato dele não saber proceder na prática como diz que se deve fazer, ainda assim, pode ser considerado um conhecimento importante como ponto de partida para a reflexão da ação docente.

Contudo, corroborando as afirmações de Perrenoud, a autora afirma que a prática docente com competência também pode ultrapassar os dois níveis de conhecimento (declarativo e procedimental), nutrindo-se, também, de outras fontes como discutido anteriormente.

Portanto, a natureza do trabalho docente torna seu processo de formação um tema complexo que, como campo de pesquisa, está se estruturando rapidamente. O interesse pela formação de professores vem crescendo em nossa sociedade, uma vez que a expectativa sobre os resultados do trabalho exercido pelos professores é grande. Esse tipo de pesquisa é relevante, tanto em termos de subsídios para a construção de uma política pública, quanto para a estruturação de currículos de formação e métodos a serem empregados.

Um breve histórico dessa área de pesquisa é apresentado por Cardoso (1997).

Segundo a autora, na década de 60 as pesquisas atentaram para a descrição das qualidades pessoais dos professores, buscando identificar as características estáveis para a definição de um modelo de bom professor, acreditando serem determinantes para a qualidade do ensino. Na década de 70, as investigações, tendo por referência o paradigma “processo-produto”, tornaram-se mais sistematizadas e procuraram relacionar as qualidades pessoais dos professores aos resultados acadêmicos dos alunos. Nessa perspectiva, a formação do professor enfatizou a transmissão de técnicas eficientes, capazes de levar os alunos a um bom resultado. Esse enfoque deu origem à “racionalidade técnica” que, segundo a autora, gerou modelos de treinamento baseados em sistemas comportamentalistas. Com o impacto da Psicologia Cognitiva ao final da década de 70, a preocupação passa a residir nos processos psicológicos internos do professor, considerando-o um sujeito ativo, cujas idéias e conhecimentos adquiridos antes de ser educador precisam ser levados em consideração. Mais do que averiguar o que os professores fazem, nessa perspectiva, o objetivo é investigar como esses professores representam as teorias e princípios explicativos para sua prática. As pesquisas ganham, portanto, conotação psicológica, objetivando conhecer a cognição do professor. As informações que o professor tem acesso em sua formação e atuação constituem-se em parte da estrutura do conhecimento, a qual ele recorre para planejar, implementar e avaliar seu projeto pedagógico.

A formação de professores pode ser considerada em duas perspectivas: formação inicial e formação continuada. A primeira diz respeito aos conhecimentos adquiridos nos cursos de magistério e superior. A segunda, formação continuada, refere-se ao conhecimento adquirido na dinâmica presente entre a formação inicial e a experiência no exercício da função docente.

Uma vez que a presente pesquisa delimitará seu campo de investigação às Escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo, apresentar-se-á alguns aspectos da formação de professores polivalentes. Entretanto, para um panorama histórico das pesquisas em formação de professores especialistas em Educação Física pode-se consultar as obras de Okuma & Ferraz (1999) e Darido (1997).

Na formação inicial dos professores polivalentes oriundos do magistério, um dos principais problemas apresentados refere-se a

fragmentação e desarticulação entre as disciplinas de conteúdos básicos e de conteúdos pedagógicos, resultando em estágios de atuação profissional que não representam situações interessantes para aprendizagens fundamentais ao exercício da profissão (Gatti, 1997).

Considerando-se especificamente a área de Educação Física, a situação se agrava, pois a formação do professor que desenvolve essa área nos Cursos de Magistério, na maioria das vezes, é insuficiente para garantir um trabalho de qualidade. Tradicionalmente, são professores de Educação Física formados há algum tempo, quando os currículos ainda enfatizavam, essencialmente, as modalidades esportivas que, reconhecidamente, não são adequadas para o trabalho nas séries iniciais da escolarização. Agravando essa situação, em função das precárias condições de trabalho (número elevado de aulas, baixos salários, etc.), os professores de Educação Física que atuam no Magistério têm dificuldades em se envolverem com cursos de Especialização ou Pós-Graduação e, até mesmo de adquirirem livros, devido ao seu alto custo.

Com relação à formação em Pedagogia, Gatti (1997) aponta os seguintes problemas: ausência de instrumentação pedagógica específica aos primeiros anos da escolarização básica, distanciamento entre os centros de formação e os problemas concretos da realidade escolar, cursos em período noturno com duração reduzida que resultam em baixa qualidade, entre outros.

Quanto à formação continuada, atualmente não há consenso quanto a concepção e organização dos programas, sendo que, diferentemente do que acontece na formação inicial, são várias as propostas no contexto nacional e internacional (Brasil, 1998a).

Entretanto, é preciso que se articule a formação continuada à formação inicial, pois é impossível que a formação inicial, por mais adequada que seja, possa ser capaz de atender as necessidades do professor ao longo da profissão. Já a formação continuada, concebendo-se a formação de professores como um processo de formação permanente, não é capaz de resolver o problema da aquisição insuficiente de conhecimentos durante a formação inicial. Entretanto, pode contribuir para o fornecimento de informações relevantes para a modificação e aperfeiçoamento dos currículos de formação inicial.

Nesse momento é importante diferenciar as noções de formação e capacitação. Capacitar é instrumentalizar ou aperfeiçoar alguém para o uso de uma técnica pedagógica qualquer. A formação diz respeito a um processo mais amplo, na medida em que, além do como fazer, está presente a preocupação com valores e objetivos daquilo que se faz. Nesse sentido, a capacitação prioriza o como fazer, e a formação o porquê fazer, no sentido da razão e do valor<sup>3</sup>

Os Referenciais para Formação de Professores Polivalentes (Brasil, 1998a) consideram que a formação e o desenvolvimento profissional é um processo permanente, influenciado pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida, ou seja, englobando a vida pessoal e profissional. Sendo assim, esse processo tem implicação direta na dimensão da pessoa como ser cultural e político, significando, muitas vezes, a descoberta ou reconsideração das formas de participação da vida social e cultural. Esse documento propõe que o desenvolvimento profissional seja contínuo devido a, pelo menos, quatro exigências:

- a) *incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes, nas tecnologias da comunicação; elementos básicos do currículo escolar;*
- b) *a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações de alunos em função da evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e nas formas de organização da convivência, dos modelos de produção e de distribuição de renda;*
- c) *avanço das investigações no campo do conhecimento profissional do professor que o capacita para intervir, experimentar e refletir sobre sua própria prática e sobre o valor e pertinência dos projetos pedagógicos que desenvolve;*
- d) *próprio processo de desenvolvimento pessoal do professor que o leva a transformar suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e conseqüentemente com a sua profissão (p.6).*

Ao que tudo indica, para a efetivação desse processo constante e contínuo de formação, é necessário que o poder público assuma a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, tanto quanto o professor se engajar inteiramente nessa co-responsabilidade,

compartilhando e discutindo seu projeto pedagógico com os colegas de trabalho, pais de alunos e demais membros da comunidade.

Analisando os aspectos históricos da formação continuada no Brasil, Zibetti (1999) explica que esses programas de formação sofreram influência de três grandes momentos políticos, a saber: ditadura militar, democratização da sociedade e globalização da cultura e economia.

Durante a ditadura militar na década de 70, o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções e da burocracia na escola predominou, reforçando a separação entre os planejadores e executores do trabalho pedagógico. Foram freqüentes as modalidades denominadas de reciclagem e treinamento. Quanto à primeira, reciclagem, o termo foi bastante criticado, pois relaciona-se com o reaproveitamento de materiais, sendo inadequado para descrever processos de formação de pessoas. No caso do treinamento, a crítica realizada referiu-se à noção de que treinar é “tornar apto para realizar determinada tarefa” e sua utilização, no que diz respeito à formação de professores é limitada, uma vez que representa o desencadear de ações repetitivas e mecânicas, enquanto que na tarefa de ensinar é preciso muito mais do que o uso de determinadas técnicas.

No período de democratização da sociedade, sobretudo na década de 80, a dimensão política da prática docente foi valorizada, levando os cursos de formação a enfatizar maior participação política nos movimentos trabalhistas, comissões, órgãos colegiados e em sala de aula propriamente. Segundo Zibetti (1999), a terminologia utilizada para referir-se à esses cursos foi a de atualização. O questionamento apresentado, referindo-se a noção de atualizar, foi o de que é impossível “pôr em dia os conhecimentos” em cursos com duração de apenas 30 horas. Considerando-se que a freqüência de oferecimento desses cursos não é alta, há necessidade de se prolongar tanto a freqüência como a sua duração.

Finalmente, no processo de globalização cultural e econômico, caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico, pode-se identificar três perspectivas dominantes de formação docente: artesanal, técnica e crítica (Zibetti, 1999).

A primeira perspectiva considera o ensino uma atividade artesanal, ou seja, a partir do acúmulo de conhecimentos ao longo do tempo, obtém-se experiência e, portanto, os cursos devem valorizar o contato do professor com seus pares.

Entretanto, sabe-se que a simples vivência de situações não garante aprendizagens de qualidade.

Na técnica, considerada também academicista, há crença de que é possível estabelecer parâmetros para a adaptação de modelos genéricos de ensino à situações particulares. Nessa perspectiva, os cursos enfatizam teorias elaboradas pelos especialistas, dando ênfase na sua transmissão. Um sério problema desses cursos é que, ao desconsiderar o que os professores já sabem e fazem, enfatizam teorias e técnicas didáticas que se pressupõem eficientes. Contudo, em cursos de curta duração, os resultados são raramente alcançados e a responsabilidade pelo fracasso recai sobre o professor que não atende às expectativas. Do ponto de vista dos professores, a consequência é pior, pois deixam de fazer o que estavam acostumados porque desacreditam nos seus antigos modelos, mas não conseguem atuar com as novas possibilidades. Cria-se um sentimento de insegurança que diminui a auto estima, além de um descrédito com relação às teorias e inovações propostas.

Finalmente, o enfoque crítico, denominado hermenêutico-reflexivo, considera o ensino em sua complexidade e singularidade. Complexa porque o professor atua com e nas relações humanas, em situações de envolvimento pessoal com seus alunos e colegas, além da gestão da aula propriamente dita, mediante conteúdos, espaços e materiais diversificados. Singular porque administra relações interpessoais carregadas de conteúdos afetivos específicos, tais como: desejos, inseguranças, medos, entre outros. Além disso, precisa estabelecer em cada aluno a disponibilidade para aprender e, se possível, com ousadia.

Nessa perspectiva o professor só pode atuar com autonomia, construindo e reconstruindo sua prática reflexivamente, ou seja, o elemento fundamental e condição essencial é o desenvolvimento da reflexão.

O conceito de reflexão é atualmente muito utilizado por pesquisadores e formadores de professores (Nóvoa, 1992; Shön, 1992; Zabalza, 1994). Segundo Shön (1992), a função docente implica o conhecimento prático, a reflexão na ação, e uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (nível reflexivo). O conhecimento prático é o tipo de conhecimento inerente e simultâneo às ações, através de esquemas semi-automáticos ou de rotinas, que complementam o conhecimento oriundo das teorias e técnicas adquiridas no processo de formação profissional. A reflexão na

ação é o pensar sobre aquilo que se faz, entretanto, sem o rigor e sistematização requeridos pela análise racional. Finalmente, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, constitui-se na análise *a posteriori* sobre os processos e resultados da ação.

Fundamentalmente, a preocupação está em auxiliar o desenvolvimento da capacidade do professor em atuar com autonomia, sendo menos dependente de fontes externas ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Nas palavras de Zabalza (1994, p.31): “É aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível”

Nessa perspectiva, a formação de professores considera a prática da variedade de procedimentos didático-pedagógicos um elemento importante. Entretanto, é necessário investigar de que maneira é possível incluí-la nos projetos de formação. Segundo Nóvoa (1992), as situações práticas que os professores vivenciam no seu dia-a-dia são únicas e, portanto, é preciso pensar sobre o que se aprende com a observação e a experiência. Para o autor, um projeto de qualidade, que busca desenvolver professores com autonomia, deve considerar três processos fundamentais: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento da profissão docente e, desenvolvimento organizacional. O autor explica que o desenvolvimento pessoal é importante, pois o ser humano tende a reter somente os elementos teóricos ligados à sua experiência. O desenvolvimento da profissão docente implica valorizar e identificar, além dos conhecimentos científicos, os saberes da experiência resultante dos problemas específicos do dia-a-dia. Já, o desenvolvimento organizacional consiste em transformar o espaço de trabalho em um local privilegiado para os projetos de formação, mediante a construção coletiva das propostas pedagógicas da escola.

Isto posto, atualmente estamos desenvolvendo um projeto de formação continuada em uma Escola de Educação Infantil do Município de São Paulo nos moldes sugeridos Nóvoa (1992), discutindo-se a prática pedagógica dos professores mediante registros em diário de aula, filmagem de algumas aulas e textos didáticos selecionados em função do aparecimento de problemas específicos.

A utilização do diário como uma possibilidade de intervir na melhoria da prática dos professores, pressupõe que a descrição de uma

experiência feita pelos próprios professores favorece a compreensão do contexto no qual a mesma ocorreu e o professor pode, ao analisá-la, identificar suas dificuldades e discutir com seus pares hipóteses de como superá-las. Constata-se que a análise da prática pelo grupo, permite a compreensão das teorias que a sustentam, facilitando pesquisas e possibilitando mudanças.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa é a análise de uma modalidade de formação continuada, verificando sua contribuição ao processo de reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica. Serão verificados, especificamente, os aspectos que obtêm prioridade no cotidiano de trabalho e as necessidades teóricas que emergem. Essa pesquisa teve início em setembro de 2001.

### **Implementação e avaliação de um programa de educação física na educação infantil do município de São Paulo**

Nesse tópico pretende-se apresentar uma síntese da estrutura básica do programa de Educação Física na Educação Infantil que está-se desenvolvendo em uma Escola Municipal e Educação Infantil do Município de São Paulo.

O pressuposto básico é o de que o trabalho adequado com o movimento incide sobre os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil, bem como engloba a aprendizagem de um conjunto de códigos e produções sociais e científicas da humanidade, que caracterizam a cultura corporal de movimento, sendo fundamental para a interação com os outros e com o meio ambiente (Ferraz, 2000).

Sendo assim, propõe-se como metas educacionais:

- a) Competência: auxiliar o aprendiz a utilizar suas próprias habilidades, conhecimentos e potencial em uma interação positiva com desafios, dúvidas e pessoas relacionadas às situações de movimento;
- b) Individualidade: auxiliar o aprendiz a tomar decisões, desenvolver preferências, arriscar-se ao fracasso, estabelecendo uma dinâmica independente para resolver problemas em atividades de movimento, aceitando auxílio sem o sacrifício da independência;
- c) Socialização: auxiliar o aprendiz a desenvolver sua capacidade de engajar-se nas relações de mutualidade com outras pessoas dentro de

valores democráticos em atividades de movimento (Ferraz, 1996).

Propõe-se os seguintes objetivos específicos para os três anos de educação infantil, diferenciando o nível de profundidade mediante diferentes conteúdos<sup>4</sup>:

- 1) Conhecer o corpo globalmente, identificando suas partes, dimensões e seus movimentos;
- 2) Executar e identificar as diferentes possibilidades de utilização de movimentos, considerando-se as dimensões de espaço, tempo e esforço;
- 3) Executar e identificar as habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização, conhecendo e respeitando as capacidades e limitações corporais;
- 4) Experimentar e interpretar com movimentos cantigas e músicas variadas, demonstrando reconhecimento do ritmo proposto;
- 5) Participar das atividades de movimento propostas, percebendo e respeitando as normas combinadas e estabelecidas;
- 6) Confeccionar brinquedos e vivenciar brincadeiras demonstrando conhecimento sobre sua utilização nas aulas.

Os conteúdos estão agrupados em grandes blocos, facilitando sua organização e sequenciamento, tais como:

- a) Movimento: estrutura e função
  - partes do corpo e o que elas podem fazer
  - respiração e batimento cardíaco
  - estado de relaxamento e contração
- b) Movimento: possibilidades e capacidades
  - ações básicas de locomoção: andar, correr, saltar
  - ações básicas de manipulação: arremessar, receber, saltar, quicar, rebater, chutar e abafar
  - ações básicas de equilíbrio: apoios invertidos, rolamentos e giros
  - conceitos do movimento nas dimensões do espaço, tempo e esforço
- c) Jogo
  - a regulação do jogo: regras básicas e modificações
- d) Atividades rítmicas e expressivas
  - diferentes estruturas rítmicas: duração, acentuação e velocidade
  - rodas cantadas, danças, mímica e dramatização

Em relação a forma de ensinar, temos enfatizado os seguintes princípios pedagógicos: trabalho em equipes, auto-governo e

ativo. Segue-se uma breve síntese em função dos objetivos principais desse texto. Entretanto, ver Macedo (1994, 1997) para discussão mais detalhada.

O trabalho em equipes (aluno-aluno) se justifica na medida em que a relação social que se estabelece entre os pares é caracterizada, fundamentalmente, por uma relação de cooperação. Já na relação professor-aluno, por mais que o primeiro não seja autoritário, a relação social ainda é de coerção, pois professor é autoridade. Acredita-se que, quando os alunos interagem entre si, um é obrigado a sair de seu ponto de vista para entender o ponto de vista alheio, favorecendo a desocentração. Na relação com o professor isso também acontece, porém fortemente carregada do aspecto inerente à autoridade.

O auto-governo tem sido um princípio pedagógico bastante enfatizado em nosso trabalho com as crianças. O que se quer dizer é que o policiamento constante provoca o que chamamos de cálculo de risco, ou seja, a criança observa se vai ser reprimida e, caso contrário, deixa de fazer o que se combinou somente por esse motivo. Além disso, temos observado comportamentos que expressam conformismo ou revolta quando as crianças não são estimuladas a se auto-governarem. Portanto, temos estimulado a participação das crianças na elaboração das regras de conduta e discutido sanções quando do não cumprimento. Finalmente, o princípio ativo que consiste em fazer as crianças descobrirem por si mesmas os conhecimentos que lhes são indispensáveis, tendo o conhecimento prévio um papel importante na ação de resignificar. Em vez de receber do exterior os produtos do saber e da moralidade do adulto já elaborados, as crianças são estimuladas à pesquisa.

Quanto a avaliação, propõe-se coletar informações para tomadas de decisão, visando o aperfeiçoamento de três elementos, a saber: programa (pertinência e adequação dos objetivos e conteúdos de ensino); professor (eficiência dos comportamentos do professor) e aluno (nível de aprendizagem). Para tal, foram elaborados instrumentos de avaliação que estão sendo testados e aperfeiçoados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as causas apontadas para a situação da Educação Física na Educação Infantil do Município de São Paulo revela sua

complexidade. Sem a pretensão de apontar uma solução simplista, espera-se ter contribuído com a análise de alguns aspectos que considero fundamentais para essa discussão.

O que se pretendeu foi enfatizar que a formação de professores deve partir da noção de que o exercício docente não se realiza em um quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto institucional. Assim, a docência escolar e vida escolar, na peculiaridade de seus valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados em qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea.

Além disso, é urgente e necessário que programas de educação física diversos sejam testados para se verificar a eficácia e adequação. Considero que, em pesquisas educacionais, o critério de falso e verdadeiro é problemático. Portanto, proponho a substituição por critérios de adequado e não adequado, uma vez que escolarização é um processo permanente de valoração (Machado, 1993). Se considerarmos a sociedade atual, por exemplo, pode-se estabelecer como uma das metas da educação escolar o controle da agressividade; entretanto, na sociedade medieval, justamente o cultivo da agressividade poderia ser considerado adequado à sobrevivência. Esse é somente um exemplo que, todavia, poderia nos remeter à vida na periferia de São Paulo, mas essa é uma outra estória.

## NOTAS

1. Mesa Redonda "Os profissionais de educação infantil: intervenção e pesquisa"
2. Os dados apresentados pelo Ministério de Educação e Cultura indicam que a porcentagem de docentes na Educação Infantil, por grau de formação no Brasil é de 7,38% com 1o. grau incompleto, 8,69% com 1o. completo, 65,68% com 2o. completo e 18,25% com 3o. grau completo. A porcentagem para o Estado de São Paulo é de 0,04 % com 1o. grau incompleto, 1,22% com 1o. grau completo, 56,01 com 2o. grau completo e 42,73% com 3o. grau completo. (BRASIL, 1996b).
3. Elementos discutidos em reunião de orientação (1999).
4. Esses objetivos foram elaborados e estão sendo testados em conjunto com os professores Ana Maria Leite, Luciano Locatelli e Leila de Barros Dotta, da Escola de Educação Infantil da Fundação Bradesco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J.M.P. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. São Paulo, Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 2000. [Processo 64/69, 28-06-2000].
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais para formação de professores polivalentes: versão preliminar**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.
- \_\_\_\_\_. **Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997b.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (Lei n.9394/96). Brasília, 1996b.
- 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. **Algumas reflexões sobre o discurso pedagógico das diretrizes curriculares para o ensino médio**. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, 2000.
- \_\_\_\_\_. **De psicologismos, pedagogismos e educação**. Associação Nacional dos Profissionais da Educação. **Anais**. 1997.
- DARIDO, S.C. **Ação pedagógica do professor de educação física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- FERRAZ, O.L. **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.
- FILGUEIRAS, I.P. **Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, Autores Associados, 1997.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 1997.
- 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.
- MORFORD, W.P. Toward a profession not a craft. *Quest*, v.18, p.88-93, 1972.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A., coord. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- OKUMA, S.S.; FERRAZ, O.L. Pedagogia do movimento humano. *Revista Paulista de Educação Física*, v.13, p.78-87, 1999. Número especial.
- SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., coord. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.77-91.
- TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v.5, n.1/2, p.61-9, 1991.
- ZABALZA, M.A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto, Porto Editora, 1994.
- ZIBETTI, M.L.T. **Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil.** São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ENDEREÇO: Osvaldo Luiz Ferraz

Departamento de Pedagogia do Movimento Humano  
Escola de Educação Física e Esporte - USP  
Av. Prof. Mello Moraes, 65  
05508-900 – São Paulo – S.P – BRASIL  
[olferraz@usp.br](mailto:olferraz@usp.br)