

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO¹

Go TANI*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em artigos recentes (Tani, 1996, 1998b, 1998c), fiz alguns comentários acerca de uma constatação de que uma das mudanças mais significativas da Educação Física brasileira nos últimos anos tinha ocorrido na área escolar. Qual teria sido o conteúdo dessa mudança? Fundamentalmente, a educação física escolar foi colocada na ordem do dia das discussões como objeto de estudos e reflexões acadêmicas, o que resultou na proposição de uma variedade de abordagens para o seu desenvolvimento, particularmente em forma de livros. Isso representou algo inimaginável até aquele momento, pois as elaborações teóricas sobre a educação física escolar eram muito incipientes e as publicações limitavam-se, basicamente, às coletâneas de atividades e exercícios, de jogos infantis a fundamentos técnicos de modalidades esportivas tradicionais. Em outras palavras, o que era disponível eram obras genéricas para a educação física como um todo, sem uma base teórica sólida que as pudessem caracterizar como abordagens específicas para o desenvolvimento da educação física escolar.

De fato, a proposição de abordagens como a humanista (Oliveira, 1985), a psicomotricista (Negrine, 1983), a desenvolvimentista (Tani, Manoel, Kokubun & Proença, 1988), a construtivista (Freire, 1989), a fenomenológica (Moreira, 1991), a sociológica (Betti, 1991), a histórico-crítica (Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht, 1992) e a antropológica (Daólio, 1995), somente para citar algumas das mais conhecidas, inaugurou uma nova fase da educação física escolar brasileira. Como consequência, presenciou-se intensos debates não apenas acadêmicos, mas também políticos e

ideológicos, que marcaram um momento singular da história recente da Educação Física brasileira. Ressalte-se que o momento político vivido pela sociedade brasileira também favorecia esse clima de amplos debates (Tani, 1998b, 1998c).

Com todas essas abordagens disponíveis, era de esperar transformações significativas na prática pedagógica da educação física escolar. Afinal, cada uma dessas abordagens propunha uma forma diferente de desenvolver a educação física no contexto da educação escolarizada, ou seja, uma alternativa àquela tradicional e hegemônica centrada em aptidão física e esporte. No entanto, não foi isso o que aconteceu (veja, por exemplo, Betti, 1991, 1992; Guerra de Resende, 1995; Mariz de Oliveira, 1991; Tani, 1996, para reforçar essa constatação), pois poucas mudanças concretas no cotidiano da prática pedagógica foram observadas. Várias causas têm sido apontadas para explicar o ocorrido. A primeira, e talvez a principal, seria o fato de as discussões terem acontecido basicamente no âmbito acadêmico e não terem alcançado a esfera da prática profissional onde a educação física escolar de fato acontece. É oportuno lembrar que as discussões no âmbito acadêmico caracterizam-se, usualmente, por enfatizar as diferenças e não as semelhanças, enquanto na esfera profissional as discussões buscam pontos convergentes que sejam úteis para o desenvolvimento da prática. Uma outra possível causa foi que as discussões acadêmicas centraram-se nas matrizes filosóficas, identidades ideológicas e posturas políticas das abordagens, não alcançando a realidade da prática profissional para discutir aspectos pedagógicos mais específicos relacionados a objetivos, métodos e conteúdos de ensino. Além disso, é importante enfatizar que as abordagens apresentadas não tinham a característica de uma proposta de roteiro

¹Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

completo, ou seja, que contemplasse desde a definição clara dos objetivos e significados da educação física escolar até critérios e procedimentos de avaliação, passando naturalmente pela organização seqüencial dos conteúdos e a escolha de métodos de ensino (Tani, 1998a).

Em razão desse desdobramento, a educação física escolar, apesar dos avanços anteriormente mencionados, continua ainda hoje mergulhada numa indefinição de sua identidade no contexto da educação escolarizada. Permanecem sem resposta convincente perguntas como: Qual seria a real função da educação física? Qual seria a sua especificidade? Como ela interagiria com outras disciplinas curriculares para que o objetivo da educação como um todo seja alcançado? Tenho argumentado que essa situação persiste porque a proposição das diferentes abordagens não foi acompanhada de uma análise rigorosa da identidade acadêmica da Educação Física. Se comparada a outras disciplinas curriculares, na sua relação com as respectivas áreas do conhecimento, observa-se que a Física existe independentemente do ensino da física, da mesma forma a Química, a Matemática, a Biologia e assim por diante (Tani, 1991). Nesse sentido, cabe indagar: Qual seria a área de conhecimento correspondente ao ensino da educação física? Qual seria o seu objeto de estudo e que tipo de conhecimento ela produziria? Qual seria a relação entre a Educação Física como uma área de conhecimento e a educação física escolar? Que conhecimentos, desse corpo de conhecimentos da Educação Física, seria disseminado pela educação física escolar?

Em princípio, a educação física escolar deveria já ter uma identidade claramente definida, pois constitui-se uma disciplina curricular no ensino fundamental e médio. Ela é parte de um sistema devidamente estruturado e organizado para alcançar uma meta específica. Todavia, na prática, essa identidade é obscurecida pela indefinição da Educação Física como uma área de conhecimento. Certamente, discussões sobre a educação física na educação infantil que não contemplem uma análise séria das questões relacionadas com a identidade e estrutura da área de conhecimento da Educação Física, terão a sua eficácia comprometida, da mesma forma como aconteceu no ensino fundamental e médio. Portanto, o primeiro desafio a ser enfrentado na discussão das pesquisas a serem feitas e conhecimentos a serem produzidos em relação à educação física na educação infantil é ter claro a identidade acadêmica da Educação Física

como área de conhecimento e sua relação com a educação física escolar. Como já abordei sobre essa identidade e estrutura em textos anteriores, convido os leitores para a apreciação dos originais (Tani, 1988, 1989, 1996, 1998c). Tendo como base esse pressuposto, pretendo, nesta apresentação, trazer à discussão algumas idéias e temas de investigação acerca da educação física na educação infantil, com foco nas crianças de três a seis anos de idade.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em princípio, todas as pesquisas possíveis e necessárias em relação a educação física no ensino fundamental e médio também o são em relação a educação física na educação infantil. Historicamente, as pesquisas que receberam proporcionalmente maior atenção, mesmo que tímido em volume, foram aquelas referentes a objetivo e significado da educação física nesse contexto educacional, a conteúdos e métodos de ensino, a comunicação professor-aluno, a preparação de recursos humanos para atuar nessa área, a comportamento e liderança de professores e dirigentes e a pesquisas tecnológicas sobre material didático, instrumentos, espaços e equipamentos. Nesses últimos anos, apesar de a proposição de diferentes abordagens ter dado início a uma nova fase da educação física escolar, com amplas possibilidades de desenvolver pesquisas, há de se reconhecer que poucos avanços foram observados no que se refere à proposição de novas linhas e temas de investigação. Estudos empíricos para testar as proposições das diferentes abordagens apresentadas ainda esperam ansiosamente pela sua realização.

Apesar dessa possível similaridade de temas de pesquisa em relação ao ensino fundamental e médio, existem algumas peculiaridades envolvendo a educação infantil. A principal é o seu *status* no contexto educacional - um conjunto integrado de atividades e não de disciplinas curriculares como é o caso do ensino fundamental e médio que tem importantes implicações para a educação física, pois remete à discussão sobre a distinção entre educação física e atividade física. Como se sabe, a educação física envolve atividade física, mas nem toda atividade física é educação física. Para que uma atividade física seja educação física, há que existir uma intencionalidade, um projeto pedagógico

subjacente (Tani, 1998a). Qual seria esse projeto da educação física na educação infantil? Que diferença existiria entre atividade física realizada com ou sem esse projeto pedagógico à retaguarda? Que lugar ocuparia o jogo e a brincadeira nesse projeto? Que relação e articulação se visualizaria entre esse projeto pedagógico da educação física e os projetos pedagógicos que fundamentam as atividades em outras áreas como música, artes, linguagem, matemática, natureza e sociedade? Obviamente, num nível mais macroscópico, todos esses projetos pedagógicos específicos necessitam estar devidamente integrados a um objetivo maior da educação como um todo.

Aqui reside uma grande ambigüidade da educação física na educação infantil. Pelo fato de a educação infantil fazer parte da escolarização, espera-se que a educação física desenvolvida no seu interior não seja confundida com atividade física. No entanto, essa diferenciação entre educação física e atividade física é feita com base no argumento de que a educação física se constitui uma disciplina curricular e não simplesmente uma atividade curricular na educação escolarizada, o que não cabe obviamente para a educação infantil porque ela não é uma disciplina curricular. Qual seria, então, o projeto pedagógico que confere o *status* de atividade curricular à atividade física, sem lhe atribuir a identidade de uma disciplina curricular embora devidamente identificada com a escolarização?

Por exemplo, se o desenvolvimento das capacidades de agir, pensar, comunicar, expressar e interagir socialmente fosse o pilar desse projeto pedagógico macroscópico da educação infantil, poderia ser atribuída à educação física a responsabilidade de garantir, por meio da atividade física, o desenvolvimento ótimo do potencial motor das crianças, promovendo a melhora na sua capacidade de se movimentar. Essa capacidade possibilitaria que elas interagissem de maneira harmoniosa e eficiente com o meio físico, social e cultural em que vivem. Como se sabe, o movimento é o elemento fundamental que possibilita a interação do ser humano com o meio ambiente e, portanto, o seu não desenvolvimento tornaria a educação da criança seguramente incompleta.

Poderia também ser atribuída à educação física a responsabilidade de, por meio da atividade física, possibilitar à criança o acesso à cultura de movimento, para dela participar, usufruir e também construir no sentido da sua ampliação e enriquecimento. Ou ainda, poderia caber à

educação física a utilização da atividade física como um meio para a promoção da saúde, do crescimento físico harmonioso e de hábitos e comportamentos motores saudáveis da criança. Pesquisas sobre significado e objetivo da educação física na educação infantil, tendo como pano de fundo uma concepção coerente e consistente de educação e de educação infantil constituem um esforço intelectual relevante e absolutamente necessário.

VISÃO DE CRIANÇA E DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Como se percebe, todas as responsabilidades ou atribuições da educação física dependem da concepção de educação e de educação infantil que se adota, mas dependem também da visão de criança e de desenvolvimento infantil que se tem. Por exemplo, no domínio motor, a adoção de uma visão maturacionista ou interacionista do desenvolvimento afeta radicalmente o projeto pedagógico da educação física (veja, por exemplo, Manoel, 1994). Na primeira, a educação física representaria mais um horário do que propriamente um programa em que as crianças praticariam atividades físicas livremente, sem nenhuma interferência do professor. A natureza se “encarregaria” do desenvolvimento infantil. Na segunda, a educação física caracterizaria um programa com um propósito claro de intervenção por parte do adulto para favorecer o seu desenvolvimento mediante aprendizagem de movimentos apropriados ao seu nível de conhecimento e habilidade (Tani et alii, 1988).

Certamente, um objetivo muito importante de qualquer processo educacional é atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais das crianças. Identificar as necessidades da criança em cada estágio de desenvolvimento é, portanto, de fundamental importância. A questão que se estabelece é em que se basear para identificar e diagnosticar essas necessidades. Seriam os conhecimentos sobre como a criança se move, cresce, desenvolve, aprende, manifesta suas emoções e interage socialmente referenciais para tal julgamento?

É muito comum caracterizar-se as pesquisas que visam ao conhecimento da criança - suas características de crescimento e desenvolvimento e as conseqüentes necessidades

motoras, cognitivas, afetivas, sociais e culturais - como específicas da educação física. Entretanto, esses conhecimentos são, na realidade, o ponto de partida para a realização de pesquisas em educação física e não elas próprias. Existe uma clara distinção entre o conhecimento da criança e o conhecimento acerca da intervenção necessária para promover o seu desenvolvimento integral, ou seja, um programa de educação física capaz de atender suas expectativas e necessidades.

Uma das grandes dificuldades para identificar as necessidades da criança são as diferenças individuais. Estudos sobre o desenvolvimento da criança fornecem abundantes conhecimentos acerca das mudanças no domínio cognitivo, afetivo, social e motor durante a infância. Seriam esses conhecimentos normativos apropriados para identificar as necessidades das crianças que sabidamente têm traços e características diferenciados em razão da estrutura familiar, sociedade, cultura e história peculiares em que vivem? Por outro lado, se direcionarmos as nossas atenções para as peculiaridades da história de vida de cada criança, valorizando as diferenças muito mais que as semelhanças, não estaríamos inviabilizando qualquer projeto de intervenção de natureza coletiva? Não estaríamos utopicamente propondo um projeto idealizado sabidamente inviável de ser colocado em prática?

PESQUISAS SOBRE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O conteúdo programático a ser desenvolvido não pode, portanto, estar dissociado das necessidades biológicas, sociais e culturais da criança. Isso remete à necessidade das pesquisas sobre conteúdo serem realizadas não no sentido da escolha e seqüenciamento de atividades ou tarefas segundo critérios a elas inerentes, mas sim na relação destas com as características da criança. Um conceito muito importante e útil para tanto é o da complexidade. Normalmente, a complexidade, numa visão sistêmica, é definida pelo número de componentes e pela interação entre eles. Quanto maior o número de componentes e de interação entre os componentes, mais complexa é a tarefa. Sabidamente, a estrela seguida de cambalhota é uma tarefa mais complexa do que a cambalhota sozinha. No entanto, a estrela seguida de cambalhota pode ser uma tarefa muito simples dependendo do nível de habilidade da criança.

Pesquisas sobre conteúdo programático devem procurar estabelecer a relação entre as atividades ou tarefas e o significado que as crianças lhes atribuem. Sabe-se que o significado que a criança atribui à atividade física ou tarefa motora depende do contexto sócio-cultural e histórico em que nasceu, cresceu e se desenvolveu. E, dependendo do significado que a criança atribui a determinada tarefa, o seu envolvimento, interesse, motivação e dedicação para com a sua aprendizagem variam radicalmente. Por exemplo, especula-se que a capoeira seja uma atividade muito mais motivadora e interessante para crianças baianas do que gaúchas. Isso poderia facilitar a sua aprendizagem. Por outro lado, a escolha de tarefas motoras com essa preocupação pode provocar uma espécie de rigidez de conteúdo condicionada à cultura da criança, limitando o acesso a tarefas de outras culturas. Como tornar a capoeira atraente para crianças gaúchas? Seria um problema de método de ensino e não de conteúdo? De todas as formas, a definição de uma seqüência de conteúdos devidamente estruturada em termos das necessidades, expectativas e interesses da criança constitui-se um esforço de pesquisa da mais alta relevância para o desenvolvimento da educação física na educação infantil.

PESQUISAS SOBRE MÉTODO DE ENSINO

Como é bem conhecido, o método de ensino não pode estar dissociado do objetivo e do conteúdo. Isso quer dizer que as pesquisas sobre método de ensino pressupõem que o objetivo da educação física na educação infantil esteja definido e que há conteúdos devidamente estruturados em consonância com as características das crianças. Por exemplo, se o objetivo é o desenvolvimento ótimo das suas potencialidades de movimento, capacitando-as para interagir com o meio físico, social e cultural e o conteúdo apropriado para isso, considerando as suas características de desenvolvimento, é o jogo, torna-se necessário pesquisar que método de ensino seria o mais apropriado. Há diversas maneiras de se realizar pesquisas sobre método de ensino. Uma delas é aquela tradicional da pedagogia do movimento em que se tenta testar os métodos derivados das correntes pedagógicas clássicas, como, por exemplo, os estilos de ensino sintetizados e propostos por Mosston (1972).

Uma segunda possibilidade seria o estudo dos métodos de ensino que tem como ponto

de partida os conhecimentos sobre a maneira com que as crianças aprendem. Por exemplo, sabe-se que nas fases iniciais do desenvolvimento, as crianças aprendem muito por imitação e exploração. Portanto, fornecer demonstração e permitir liberdade na escolha de alternativas de ação seriam os métodos mais adequados para essa população? A aprendizagem por exploração pressupõe liberdade para errar, mas a repetição sistemática de erros pode afetar a motivação. Seria a descoberta orientada, com o fornecimento de dicas de aprendizagem (*cues*), o método mais apropriado para essa situação? A teoria de esquema de aprendizagem motora (Schmidt, 1975) propõe que as crianças adquirem habilidades motoras mediante o desenvolvimento de regras abstratas para uma determinada categoria de movimentos. Uma das hipóteses propostas para a aquisição dessas regras é a da variabilidade de prática. Qual seria o método de ensino capaz de otimizar a variabilidade de prática em razão da especificidade da categoria de movimentos?

A eficácia do método de ensino depende do tipo de tarefa motora. Em certas tarefas, o que se necessita é a consistência de movimento, ou seja, a padronização na relação objetivo-meio. Em outras tarefas, o essencial é a adaptabilidade para fazer frente a constantes mudanças no meio ambiente. Quais seriam os métodos de ensino mais apropriados para cada categoria de movimento? Em certas tarefas, as demandas perceptivas são intensas, enquanto que em outras as demandas motoras são maiores. O método de ensino deve privilegiar o desenvolvimento da percepção antes e depois a ação efetora para a primeira tarefa e o inverso para a segunda? E qual seria o método mais adequado para ensinar aquelas tarefas em que a chave do problema está no acoplamento entre percepção e ação?

A aquisição de habilidades motoras envolve estratégias de aprendizagem. Cada criança tem uma estratégia particular, muito relacionada a suas experiências passadas e a seus traços de personalidade. Uma estratégia é aprender fazendo, mesmo que isso implique erros grosseiros nas tentativas iniciais. Uma outra estratégia é começar as tentativas quando o problema motor estiver claramente mapeado cognitivamente. Quais seriam os métodos de ensino correspondentes a essas estratégias de aprendizagem, visto que quando eles mantêm correspondência é possível inferir que a aprendizagem seria otimizada? Evidentemente, várias outras idéias de pesquisa sobre método de

ensino que partem do conhecimento acerca da aprendizagem existem, mas acredito que o que foi apresentado é ilustrativo do potencial investigativo que representa essa linha de pesquisa.

Finalmente, uma terceira possibilidade de pesquisa seria uma análise detalhada dos procedimentos didático-pedagógicos e dos conhecimentos práticos subjacentes a esses procedimentos de docentes experientes. Não seriam pesquisas descritivas baseadas em quantificação e classificação de comportamentos, mas sim estudos que procuram desvendar, com base nisso, o conteúdo e a natureza daquilo que podemos denominar de *expertise* no ensino da educação física escolar. Importantes dicas de pesquisa podem ser obtidas na obra de Ericsson & Smith (1991) acerca da teoria e metodologia de pesquisa sobre *expertise*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi comentado anteriormente, uma das principais causas do distanciamento entre as discussões que ocorrem no âmbito acadêmico e profissional da Educação Física, o que resulta no eventual avanço no primeiro não refletir em mudanças significativas no segundo, é que o seu conteúdo não atinge a realidade prática da atuação profissional por não abordar a questão do objetivo, conteúdo e método de ensino. Discute-se muito sobre matrizes filosóficas, identidades ideológicas e posturas políticas das diferentes abordagens, mas a prática pedagógica nas escolas segue de acordo com as orientações da velha e tradicional educação física, quando elas são conhecidas, ou mesmo sem nenhuma orientação pedagógica específica. Há uma necessidade urgente de pesquisas que forneçam conhecimentos e instrumentos didático-pedagógicos que orientem a tomada de decisão dos professores, ou seja, conhecimentos que possam auxiliar, de forma concreta, a prática pedagógica.

Muitas das pesquisas realizadas até o presente caracterizam um tipo de pesquisa que podemos identificar como de análise da situação. São pesquisas diagnósticas que fazem uma leitura mais precisa daquilo que já acontece na educação física escolar. Não são pesquisas propositivas que sugerem novas formas de desenvolvê-la. Obviamente, esses conhecimentos são relevantes, mas poderiam ser melhor aproveitados se fossem transformados em ponto de partida para pesquisas

propositivas e não serem vistos simplesmente como um ponto de chegada das investigações.

Obviamente, não basta realizar pesquisas. É preciso que exista uma estrutura que oriente a produção e sistematização de conhecimentos de forma a evidenciar uma identidade acadêmica claramente definida. Como foi argumentado, essa identidade ainda não está assim definida, portanto, o esforço nesse sentido constitui-se praticamente um pré-requisito para a realização de todas as pesquisas da área, e aquelas pertinentes à educação física na educação infantil não constituem exceção.

NOTA

1. Conferência de encerramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 13, 282-287, 1992.
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papyrus, 1995.
- ERICSSON, K.A.; SMITH, J., eds. **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- FREIRE, J.B. **Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, Scipione, 1989.
- GUERRA DE RESENDE, H. Necessidade da educação motora na escola. In: De MARCO, A., org. **Pensando a educação motora**. Campinas, Papyrus, 1995.
- MANOEL, E.J. Desenvolvimento motor: Implicações para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.8, p.82-97, 1994.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. Educação física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, p.5-11, 1991.
- MOREIRA, W.W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas, Unicamp, 1991.
- MOSSTON, M. **Teaching: from command to discovery**. Belmont, California: Wadsworth, 1972.
- NEGRINE, A. **O ensino da educação física**. Porto Alegre, Globo, 1983.
- OLIVEIRA, V.M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- SCHMIDT, R.A. A schema theory of discrete motor skill learning. **Psychological Review**, v.82, p.225-60, 1975.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.
- TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v.3, p.9-50, 1996.
- _____. Educação física escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, Santa Maria, 1998. **Anais**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1998a. p.120-7.
- _____. Perspectivas da educação física como disciplina acadêmica. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., Rio Claro, 1989. **Anais**. Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 1989. v.2, p.2-12.
- _____. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, p.61-9, 1991.
- _____. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: PASSOS, S.C.E., org. **Educação física e esportes na universidade**. Brasília, SEED-MEC/UnB, 1988.
- _____. Tendências do pensamento pedagógico da educação física brasileira. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA AIESEP, Rio de Janeiro, 1997. **Anais**. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1998b. p.239-248.
- _____. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p.19-31, 1998c. Número especial comemorativo dos 20 anos de fundação.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

ENDEREÇO: Go Tani

Laboratório de Comportamento Motor
Escola de Educação Física e Esporte – USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-900 – São Paulo – SP – BRASIL