ISSN 0102 - 7549

Revista Paulista de Educação Física

SUPLEMENTO No. 4 2001

Escola de Educação Física e Esporte
Universidade de São Paulo

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor
Prof. Dr. Jacques Marcovitch

Vice-Reitor
Prof. Dr. Adolpho José Melfi

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Diretor
Prof. Dr. Valdir José Barbanti

Vice-Diretor
Prof. Dr. José Geraldo Massucato

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Diretor Responsável
Prof. Dr. Marcos Duarte

Conselho Editorial
Prof. Dr. Alberto Cárlos Amadio
Profa. Dra. Andrea Michele Freudenheim
Prof. Dr. Antonio Herbert Lancha Junior
Prof. Dr. Go Tani
Profa. Dra. Suely dos Santos

Comissão de Publicação
Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel
Prof. Dr. Júlio Cerca Serrão
Maria Lúcia Vieira Franco

Redação e distribuição
(assinatura, permuta, doação)
Revista Paulista de Educação Física
Escola de Educação Física e Esporte da
Universidade de São Paulo
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-900 - São Paulo - SP - Brasil
Web: www.usp.br/eef/rpef
e-mail: reveefe@edu.usp.br

Indexação
RPEF é indexada por LILACS - Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde; Sports Documentation Monthly Bulletin (University of Birmingham); International Bulletin of Sports Information (IASI).

Tiragem: 1 000 exemplares
Periodicidade: semestral

CREDENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO DO:
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

ISSN 0102-7549

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

REVISTA PAULISTA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.7-130, 2001

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 1986.

Semestral.
ISSN 0102-7549

Educação física
Esporte

CDD. 20.ed. 613.7
796

COMISSÃO ORGANIZADORA

Comissão Diretora

Presidente: Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel

Secretário Geral: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

DE SECRETARIA: Luciana M. Spinelli

Andrea Consolino Ximenes

DE FINANÇAS: Prof. Dr. Edison de J. Manoel

DE EDITORAÇÃO: Profa. Dra. Yara Maria de Carvalho

Profa. Dra. Suely dos Santos

Andréa Consolino Ximenes

DE DIVULGAÇÃO: Profa. Dra. Andrea M. Freudenheim

Profa. Dra. Kátia Rubio

DE APOIO: Prof. Dr. Umberto Cesar Corrêa

Profa. Dra. Myrian Nunomura

Prof. Ms. Cassio de M. Meira Júnior

Prof. Ms. Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas

Profa. Cássia R. P. Moreira

Prof. Luciano Basso

Tiemi Afonso Gonçalves

Elizabete Araújo da Cruz

Mônica Yuri Takito

DE RECEPÇÃO E TRANSPORTE: Profa. Dra. Silene Sumire Okuma

Profa. Dra. Rosa Maria Mesquista

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Presidente: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

Prof. Dr. José Guilmar M. de Oliveira

Profa. Dra. Ana Cristina Arantes

Profa. Dra. Andrea M. Freudenheim

ISSN 0102-7549

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
suplemento no.4 - 2001

SUMÁRIO

Apresentação 06

LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas 07
KISHIMOTO, Tizuko Morchida

Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais 15
GALVÃO, Isabel

Diferentes tipos de aprendizagem 32
La TAILLE, Yves J. J. M. R.

A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a educação física na educação infantil 33
MANOEL, Edison de Jesus; COELHO, Kátia A.; BASSO, Luciano;
LAURENTI, Milena C.C.

Formação de professores: as diretrizes dos conselhos estadual e nacional 49
CARVALHO, José Sérgio

Reflexões sobre a educação física na educação infantil 53
AYOUB, Eliana

Educação física de 1a. a 4a. série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física 61
DARIDO, Suraya Cristina

Educação física na educação infantil/experiência pedagógica 73
ROSA, Alzira Isabel

História e memória da "educação física" na educação infantil 76
ARANTES, Ana Cristina; CRUZ, Elizabete; HORA, Angélica V. da;
CARDOSO, Nathália C.

Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa 83
RANGEL-BETTI, Irene C.

Os profissionais de educação infantil: intervenção e pesquisa 95
FERRAZ, Osvaldo Luiz

Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento 110
TANI, Go

Resumos dos Temas Livres..... 116

Resumos dos Painéis..... 125

Índice de autores – Resumos..... 130

APRESENTAÇÃO

Em 1991, ano da implantação do Seminário de Educação Física Escolar, a temática central foi o Ensino Médio. Entretanto, visando discutir a natureza e tendências da Educação Física Escolar neste final de século, nos seminários seguintes, optou-se por temáticas básicas e provocativas como: "Perspectivas para o século XXI", "Temos o que ensinar?", "Conhecimento e especificidade" e, "Avaliação em educação física escolar"

Uma vez que nos eventos acima mencionados foram discutidos os elementos fundamentais para o estabelecimento do estudo mais detalhado das características e condições do ensino deste componente curricular em cada ciclo de escolarização, Na edição 2001 do seminário, optou-se por dar continuidade ao processo de análise dos aspectos macro e micro estruturais relativos aos ciclos de escolarização. Nesse sentido, a temática orientadora do seminário foi "Educação Física e a Educação Infantil" Mais especificamente, objetivou-se aprofundar as discussões sobre:

a) o papel da Educação Física na Educação Infantil;
b) o tipo de conhecimento veiculado pela Educação Física na Educação Infantil;
c) as perspectivas da Educação Física Escolar na Educação Infantil para os próximos anos.

As contribuições contidas no presente suplemento da Revista Paulista de Educação Física vem de profissionais de Educação Física, bem como de Psicologia e Educação. Dessa forma, acreditamos estar diante de uma oportunidade ímpar para que o tema seja abordado na profundidade e abrangência necessárias.

Prof. Dr. Edison de J. Manoel
Chefe do Departamento de Pedagogia do
Movimento Humano EEFEUSP

CDD. 20.ed. 613.707

A LDB E AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS[1]

Tizuko Morchida KISHIMOTO*

> *A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.2. LDB).*

Se a legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como objetivo a alcançar, como afirmar que na sala de aula se aprende e no pátio se recreia? Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social.

Como justificar o controle do corpo, salas de aulas e atividades concebidas na perspectiva do adulto, em que não há espaço para ações autônomas da criança? Os materiais mais presentes, são os gráficos, que não privilegiam o corpo e o movimento. As práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas.

O trabalho com a família e a comunidade não pode ser ocasional, mas complementar do pedagógico para desenvolver a criança integralmente. Como isso é possível em agrupamentos infantis que chegam a ter 30 a 40 crianças, com profissionais sem formação, tempo e materiais?

Na base desses problemas encontram-se concepções de criança e de educação, fatores de ordem conjuntural e inadequação de processos de formação que precisam ser explicitados.

Um dos grandes desafios é ultrapassar a retórica da infância (Becchi & Julia, 1998), slogans e modismos, aprender a olhar a criança e dar-lhe espaço de expressão. A valorização da infância como categoria social, apesar de presente no discurso, não encontra espaço no cotidiano infantil.

A criança concebida como ser humano em desenvolvimento, dotado de competências, saberes e direitos, situada em um contexto histórico e social, contrapõe-se às experiências de exclusão, que separa crianças pobres e ricas, meninos de rua, crianças com famílias de outras abandonadas, exploradas e violentadas (Pinto & Sarmento, 1997).

Valorizar a identidade de cada criança exige reflexão sobre sua identidade e como construí-la (Haddad, 1991). Essa é uma das indicações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, aprovada em 1999, que constitui um desafio.

As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (LDB, Título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89). Tal determinação desnudou concepções, práticas e políticas públicas.

Não basta transferir creches para o âmbito da educação. Outros aspectos precisam ser considerados: concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação.

Muitos privilegiam o educar e o cuidar apenas na dimensão pedagógica. É

---

*Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

necessário concebê-los em perspectiva mais ampla, de um desenvolvimento que se processa num plano, como diria Bronfrenbrenner (1996), ecológico, em vários níveis que se relacionam. Desde o berçário, em todas ações do cotidiano, é preciso integrar ações de cuidado e educação. Outras formas de integração: pré-escola e ensino fundamental, creche e família, creche e pré-escola. Estruturas contínuas possibilitam melhor atendimento à criança

Integrar significa centralizar e aproximar serviços, buscando acomodações, reconciliações e ajustamentos. Para o Programa Early Excellence Centre, uma política governamental valoriza a integração, quando há investimentos em todos os setores educacionais e sociais, nutrição, saúde, competências familiares, igualdade de oportunidades de acesso e formação, respeito aos problemas de gênero incluindo educadores do sexo masculino e correspondente valorização da profissão, cuidado e desenvolvimento de recursos humanos e atenção para as potencialidades das crianças (Pascal, Bertram, Gasper, Mould, Ransden & Saunder, 1999, p.11-3).

A construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar-educar. Conceber um projeto pedagógico não é tarefa solitária do profissional encerrado nas quatro paredes de sua sala. Não é um documento exógeno que deve ser aplicado pela instituição. É fruto de trabalho coletivo, de todos os profissionais, equipe da escola, gestores, pais e comunidade. Essa tarefa demanda um diagnóstico da realidade escolar, a identificação do sujeito da educação, de concepções sobre a educação que se deseja oferecer, a definição e detalhamento de ações, a curto, médio e longo prazos, a seleção e organização dos recursos humanos e materiais. A avaliação deve acompanhar todas as etapas do trabalho. Não a avaliação de resultados, mas a avaliação do processo de trabalho, na acepção de Perrenoud (1999), que parte dos interesses, necessidades, saberes e competências das crianças. Avalia-se não só o percurso da criança, mas o caminhar da equipe, contemplando acertos e desacertos em busca das metas traçadas.

Em tempos passados, concepções de criança e educação propunham retirar as crianças das ruas para encerrá-las entre quatro paredes, com cuidados mínimos de saúde, higiene, alimentação e vigilância total (Foucault 1977). Hoje, reproduzem-se quadros similares: disciplinar por meio de orações e tempo de espera, exercícios gráficos e conteúdos escolares, atividades fragmentadas ou pouco relevantes para a educação e o desenvolvimento infantil.

Como no ensino fundamental, há filas para entrar, carteiras alinhadas, nucas atrás de nucas, mesinhas de quatro a seis lugares, onde apenas a proximidade física une as crianças. Não há cooperação, expressão de necessidades individuais e coletivas. Prevalecem atividades iguais para todas as crianças, contrariando as propostas de autonomia, expressão e identidade infantis.

O espaço para aprender é restrito à sala de atividades, decorrente das concepções de educação (Nóvoa, 1992). O ambiente de aprendizagem deve abranger todo o contexto, avançar nos espaços públicos e privados, envolvendo pais, comunidade e outros agentes, o que parece não ocorrer.

Na interação adulto-criança prevalece a visão adultocêntrica. Não se valoriza a aprendizagem decorrente das relações entre crianças de diferentes idades, de adultos de diversos meios, espontânea, construída pelas próprias crianças em contato com seu meio, com objetos e situações diversas. Grandes agrupamentos, com muitas crianças, inviabilizam o trabalho com qualidade. Em decorrência, os profissionais estão sempre muito ocupados, dirigindo as atividades, distribuindo materiais, chamando a atenção das crianças, não dispondo de tempo para observar ou interagir com elas.

É necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço, que evitem a rotinização (Barbosa, 2000), que contemplem momentos individuais, em grupo, que valorizem ora a ação livre e deliberada da criança, ora a orientação do profissional, que incluam espaços internos e externos, o contato com múltiplos personagens da instituição, da família e da comunidade.

O modelo de escolarização, hegemônico, expande suas ramificações nos cursos de formação de professores, em nível superior, Pedagogia e, em nível médio, habilitação de Magistério, com um currículo de orientação disciplinar carregado de metodologias para o ensino de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes (Kishimoto, 1999). As creches, destinadas a crianças de zero a três anos ou até seis anos, reproduzem, em sua grande maioria, a perspectiva assistencialista, de maternagem (Rayna & Brougère, 2000). A falta de especificidade da

educação da criança continua nas formas de gestão, em que um mesmo supervisor é responsável pela faixa etária de zero a dez anos.

A cultura que prevalece nas escolas infantis (Forquin, 1996) reflete valores cristalizados nos modelos de escolarização.[2] A desigualdade social e econômica trouxe a ansiedade na população em busca da ascensão social via escolarização, ocasionando a aceleração do aprendizado já na fase infantil. Nessa busca esquece-se a criança, sua forma específica de aprendizagem e desenvolvimento. Toma-se a criança como pequeno adulto, com potencialidades para crescer rápido e aprender ainda mais depressa. Escolas infantis repletas de materiais gráficos e computadores evidenciam essa pressa. A entrada no mundo tecnológico, o domínio dos processos informatizados, antes mesmo da construção de processos de representação do mundo da criança, acaba invalidando o esforço para desenvolver a criança. Antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem.

Brincadeiras são formas de comunicação que permitem partilhar significados e conceber regras (Bateson, 1977; Bruner, 1996) para desenvolver e educar as crianças. Pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade.

O direito à educação infantil não é respeitado não só pela taxa de demanda que, segundo o censo de 2000, gira em torno de 54% para crianças de quatro a seis anos e 10% para as de zero a três anos. Na rede de educação infantil nos municípios de São Paulo e Grande São Paulo, as creches que atendiam crianças de zero a seis anos, em tempo integral, passam a oferecer, às de zero a três anos, período parcial ou integral; crianças de quatro a seis anos passam a ser atendidas prioritariamente em tempo parcial; as crianças de seis anos são absorvidas no ensino fundamental sem adequações no projeto pedagógico; as indefinições da integração entre o cuidado e a educação levam à suspensão de recursos destinados às creches através das SMAS; em muitos municípios o atendimento restringe-se prioritariamente à faixa etária de cindo a seis anos; em decorrência de falta de financiamento próprio para educação infantil a oferta de período integral é reduzida; a ampliação do atendimento sofre redução ou paralisação. São desafios que precisam ser enfrentados.

A LDB determina a transferência das creches para o âmbito educacional e exige a formação em nível superior de todos os profissionais. Tais medidas têm criado impasses e distúrbios que redundam em maior discriminação: leigos são demitidos, há redução ou paralisação do atendimento, preconceitos relacionados às funções e equiparação de cargos, convênios diferenciados entre SMAS e SME dificultam a integração. Práticas centralizadas de aquisição de material prejudicam a disponibilidade e adequação dos recursos no cotidiano; projetos sobre a prática pedagógica definidos de modo exógeno, em desrespeito ao profissional como ator do processo; predomínio de concepções de educação infantil fragmentadas, voltada para a escolarização ou apenas para o cuidado; precariedade de infra-estrutura dos equipamentos, especialmente das entidades conveniadas; complexidade e diversidade na estrutura, no funcionamento e no tamanho das redes que, se, em Limeira, conta com 13 creches, na cidade de São Paulo, ultrapassa 700 unidades. A formação profissional constitui a principal ação capaz de enfrentar a maioria dos problemas da educação infantil.

Outro desafio é a implementação do complexo e polissêmico conceito de qualidade na educação infantil (Dahberg, Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Moss & Pence, 1999). Quer se trate de produtos (leis e normas sobre a estrutura e funcionamento da educação infantil, financiamento, etc.), processos (formação profissional, elaboração de propostas pedagógicas, inovações, pesquisa, etc.) ou concepções, é necessário um esforço para que cada segmento da sociedade cumpra sua função para melhorar processos, produtos e concepções que beneficiem a educação de crianças pequenas.

Não se pode pensar em desenvolvimentó integral da criança sem incorporar o corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. Rodar como pião, cantando parlendas e músicas

que falam sobre a alegria de rodopiar, expressa o prazer anunciado por Caillois (1967), no ato da vertigem. Unir a representação pelo gesto à da palavra cantada e recriada é ser criança, é deixar que o corpo se una ao lúdico e expresse os códigos da cultura em que a criança vive.

Um dedo que se transforma em personagem da história, que encanta qualquer criança, inclusive no recinto frio e ameaçador do hospital, que a faz esquecer a dor física, a violência à que está submetida, quando é afastada de seus familiares, amigos, brinquedos, traz o equilíbrio necessário para superar as dificuldades (Lindquist, 1993). É como uma "resiliência" para a criança (Kotiarenco, 1997). Torna o hospital e as condições hospitalares mais humanas. Não anula a infância. Permite que a criança seja criança, não importa o lugar em que esteja.

O corpo carrega a dimensão de integrar emoções, contatos sociais e relações (Wallon, 1966). O cotidiano de nossas práticas tende a separar o corpo de outras dimensões. É mais uma vez a violência simbólica (Biarnès, 1999) de construções sociais que esquecem a criança, o brincar, o prazer, a emoção, a parceria, a socialização e a recriação.

A Educação Física, no processo de construção de seu campo disciplinar, prioriza a ginástica e o esporte. Despreza a singeleza da natureza que criou o ser humano dotado de dimensões que se integram. Separou o homem em biológico, social, emocional e cognitivo. Criou esferas de estimulação para cada dimensão e esqueceu-se de que o ser humano é o conjunto delas. A nova taxionomia criada pelas áreas do conhecimento desintegrou o ser humano, impediu o brincar, emoções que conduzem ações, possibilitam relações e representações.

O corpo se integra na representação e no brincar, quando o faz-de-conta acontece em ambiente dotado de materiais e brinquedos, similares ao ambiente natural em que vivem as crianças. Uma cozinha, na dimensão da criança, possibilita andar, abaixar, esticar, movimentos que se integram à representação de ser cozinheiro, dona de casa, mãe, que possibilitam a socialização, a exploração. Não é a ação que dirige a representação, mas a representação que dirige a ação (Vygotski, 1988, 1982). Nesse espaço, a criança se curva para pegar um bebê, fica de pé para preparar a comida no fogão, dá uma volta para chegar ao berço, anda em direção ao amigo que desempenha o papel de motorista. A integração entre o corpo, o movimento e os objetos chamados brinquedos ou brincadeiras que movimentam o corpo é fundamental para a educação da criança pequena.

No mundo das miniaturas se brinca sozinho, sentado, com pequenos brinquedos. Mesmo que a representação esteja presente, não ocorre a ampla motricidade, os amigos para dividir brincadeiras. O brincar solitário explica-se pelo novo modo de vida da família que se reduz, às vezes, à mãe, que trabalha e deixa a criança, em recintos pequenos, com a TV ou com seus brinquedos.

Num mundo violento em que novas configurações inauguram o novo milênio, com o terrorismo, a intolerância, o radicalismo, é preciso recuperar as cem linguagens da criança (Edwards, Gandini & Forman, 1999), lendas da Amazônia (Faria, 1999), os muiraquitãs, os contos e mitos indígenas, o "velho Chico" o rio da integração nacional, que corta inúmeros Estados, trazendo a mãe d´água, o nego do rio, o cachorro do mato, o barco fantasma, o boto cor de rosa que mergulha nas águas claras dos rios amazônicos e carrega moças bonitas para dentro do rio.

Nas cidades do interior, a mula sem cabeça assombrava crianças, nas noites escuras de Brodósqui, nas lembranças de Portinari. Nos tempos da escravidão, meninos de engenho, da Casa Grande, brincavam, com seus irmãos e primos, de ser dono de engenho de açúcar, de construir um capa-bode, uma engenhoca para obter o caldo da cana. As brincadeiras do moleque sapeca, o menino-diabo, que, na descrição de Machado de Assis, batia no lombo do negrinho da senzala, seu companheiro de brincadeira, com uma vara de laranjeira, transformando-o em burro de carga ou, ainda, o capitão do mato ou capitão do campo, o caçador de negros, o cangaceiro, com chapéu e espada formando o batalhão do sertão nordestino são as marcas do imaginário infantil, personagens construídas nos contextos sociais da escravidão, do canavial, do início da industrialização, compartilhadas pelo mundo infantil, na forma de faz-de-conta.

O brincar era possível nas ruas, quintais, nas casas espaçosas que abrigavam uma família ampliada com avós, tios, amigos. Nesse "locus", a socialização e o aprender novas modalidades de brincadeiras eram o ofício da criança. Construíam-se piões de madeira, cascas, sementes de frutas e legumes; bonecas de espigas de milho e palha, acompanhadas de histórias dos tempos passados.

Hoje, os pais não têm tempo. Guardaram nas gavetas do passado seus sonhos, sua história, brinquedos e brincadeiras e compram brinquedos para os filhos. É a rotinização da infância (Barbosa, 2000) em ambientes fechados, em salas de aulas com crianças apenas da mesma idade, nos cursos extracurriculares que se multiplicam para o desespero dos pequenos. Tais práticas, homogeneizadoras, liberam os pais e ocupam a criança, eliminando o tempo da infância.

Fala-se da importância da infância, mas são poucos os projetos com sua participação. Os adultos falam pelas crianças, que não têm voz, não são ouvidas.

Com a urbanização, industrialização e novos modos de vida, esqueceu-se a criança, encurtou-se a infância, a criança tornou-se um precoce aprendiz.

Em 1840, Froebel (1913) introduziu o lúdico nos jardins de infância. Nas Cartas às Mães (Froebel, 1912), orientava-as para brincar com seus filhos, estimular a representação simbólica, utilizando músicas, danças, movimento e o corpo. Sua proposta incluía a formação das jardineiras, o uso de brinquedos (de construção) para ensinar números, formas, conceitos.

Ao propor movimentos associados à representação, o psicólogo da infância deixou seu legado à educação infantil (Kishimoto, 1996). Mas a apropriação de teorias nem sempre caminha conforme os pressupostos do criador. Da teoria froebeliana foram mais divulgados os dons que serviram para ensinar por meio dos jogos. É a pedagogia dos jogos dirigidos, que prevaleceu na expansão dos jogos froebelianos e conquistou o espaço da educação infantil. Nesse caminho, Dewey introduziu o faz-de-conta na escola, trouxe os brinquedos na dimensão da criança, evidenciou a importância da representação dos problemas da sociedade nas brincadeiras infantis. Outros, como Montessori, continuaram a enfatizar jogos para encaixar, seriar, somar... (Kishimoto, 1998). No longo caminho percorrido pela constituição do campo da educação infantil, entre a assistência e a educação, a maternagem e a profissionalização, a escolarização e a vivência de experiências significativas, o brincar foi sendo marginalizado.

A escola fechou as portas para a cultura, tirou as brincadeiras, privilegiou o conhecimento sistematizado (Bruner, 1996). A educação **para** o brincar deu lugar à educação **pelo** brincar e à educação **para** outras finalidades.

Surge a violência simbólica (Biarnés, 1997) na forma de organizar o ambiente da escola, com salas abarrotadas de mesas e cadeiras, no quadro para o reprodução da escrita, em armários que impedem a autonomia e a escolha de materiais, que fecham as portas para o imaginário, na repetição de monótonos exercícios motores ou na proibição da motricidade inerente às crianças pequenas. Multiplicam-se atividades repetitivas e fragmentadas com materiais, como papel e lápis, que poucas oportunidades oferecem às crianças de se engajar na exploração de seu ambiente. Estruturas inadequadas não disponibilizam profissionais em tempo e em número suficientes para o desenvolvimento de propostas das crianças. À semelhança dos orfanatos e asilos (Foucault, 1977), a escola fechou as portas para a expressão e a exploração da criança.

O censo de educação infantil (2000) aponta a existência de brinquedos em 84% das escolas, jogos didáticos, em 74%, material para expressão artística, em 62%, sucata, 83% e livros de literatura em 58% dos estabelecimentos (INEP, Censo 2000).

Tais diagnósticos, tipo surveys, não explicitam a adequação dos materiais e brinquedos nem seus usos. Geralmente, mesmo disponíveis nas escolas, ficam guardados, são utilizados de vez em quando ou são insuficientes para o número de crianças ou inadequados para a faixa etária. Para Machado (2001) pesquisas similares indicam que os materiais tecnológicos encontram-se em quase todas as escolas paulistas, mas 54% estão sem condições de uso, a maioria não conhece os programas da TV Escola (66%) e apenas 32% conhecem algumas programações.

Kishimoto (1998), ao pesquisar os brinquedos e materiais pedagógicos na rede municipal de São Paulo, no período de 1996-1998, aponta a relevância da pesquisa quantitativa complementada pela qualitativa. Enquanto os dados quantitativos evidenciam a pouca disponibilidade de brinquedos de faz-de-conta, construção e socialização e um alto percentual de recursos que favorecem a escolarização, a pesquisa qualitativa indica que tais materiais, mesmo disponíveis, são pouco utilizados em decorrência de concepções de criança e de educação associados a fatores estruturais.

Em Braga, Portugal, uma criança de quatro anos dizia à professora que gostaria de brincar sem ter que planejar, executar e avaliar no momento dos pequenos grupos.

No bojo da questão está a concepção de brincar como ação livre, iniciada, motivada e mantida pela criança. Como admitir a descrição

prévia de uma ação que nasce das motivações da criança, não tem rumo, não pode ser antecipada? O High-Scope[3] cria um ambiente propício ao lúdico, quando é usado conforme as intenções da criança, em um tempo e espaço que fazem parte do ato lúdico. Se o modelo obriga a planejar a atividade que a criança escolhe livremente, antes da ação de brincar, há uma incoerência que precisa ser explicitada. Descrever a atividade antes não é substituir o lúdico pelo não brincar? O lúdico é imprevisível. Os temas e processos do brincar nascem e se desenvolvem no contexto lúdico e mudam por razões que, às vezes, nem o sujeito que brinca pode explicar. Narrar o resultado da brincadeira é ato pedagógico relevante para a aquisição da oralidade, mas descrever o que se pretende fazer descontextualizado do processo de brincar é, em muitos casos, prender o lúdico ao quadro dirigido das práticas pedagógicas. A rotina do High-Scope[4] de planejar, executar e rever opõe-se ao ato lúdico que prescinde da revisão. O brincar se esgota no próprio processo de brincar. Por seu caráter improdutivo, não há um produto para ser avaliado. Seria mais coerente deixar a criança escolher a área, brincar no tempo de atividade livre, sem exigir explicações (Brougère ,1995; Caillois, 1967; Huizinga, 1951; Kishimoto, 1995).

Para Buges (2000), citando Foucault (1988), o currículo, em geral, é instrumento de poder sobre a criança. Já outras propostas como as escolas italianas, as do norte da Europa e os jardins de infância japoneses disponibilizam brinquedos e materiais para uso independente (Kishimoto, 1995, 1997, 1998). Cabe analisar se estruturas dirigidas, livres ou ambas possibilitam uma melhor organização das atividades infantis.

Pouco se sabe se o jogo livre ou a atividade dirigida contribui para a qualidade da educação infantil. A educação para o brincar[5] pelo brincar[6] e para outras finalidades[7] é tema que exige pesquisa. Leavers (2000), propõe uma escala para avaliar o envolvimento da criança, incluindo o brincar, com 10 princípios[8]

1 repartir o espaço da classe em cantos atrativos;
2 controlar equipamento de cantos e substituir os materiais pouco interessantes pelos mais interessantes;
3 introduzir novos materiais e atividades não-convencionais;
4 observar as crianças, sondar seus interesses, conceber e oferecer atividades relacionadas;
5 sustentar as atividades por meio de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras;
6 estimular a iniciativa das crianças e sustentá-la por meio de regras e acordos;
7 examinar sua relação com cada criança e a das crianças entre si e procurar melhorá-las;
8 oferecer atividades que auxiliem as crianças a explorarem o mundo dos sentimentos, valores e experiências;
9 reconhecer as crianças que têm problemas socioemocionais e ajudar por meio de intervenções que resultem em seu bem-estar e
10 *reconhecer as crianças que têm necessidades particulares no plano do desenvolvimento e ajudá-las por meio de intervenções que visem aumentar sua implicação nos domínios ameaçados* (Leavers, 2000, p.311).

Tais princípios focalizam espaços e materiais para brincar e podem dar ao profissional melhores condições para avaliar e decidir sobre alternativas que ofereçam equilíbrio entre a orientação e a livre ação da criança de acordo com suas possibilidades e necessidades.

O brincar é o caminho que possibilita a flexibilidade, a recriação, as relações e a comunicação entre os homens (Bateson, 1977).

Brincam apenas as pessoas que se comunicam, que decodificam a linguagem, os gestos, as significações de cada cultura. O autor aponta que os loucos não conseguem se comunicar por meio de brincadeiras. Na demência, as visões se misturam à realidade. A representação da perseguição leva o sujeito a pensar que está sendo perseguido. O sujeito não discrimina o sonho da realidade, o imaginário do real. Não se pode misturar o real com o imaginário. Afirmar que os brinquedos de guerra podem tornar a criança violenta é considerar que a criança tem psicose, confunde o real e o imaginário. Se consideramos a educação como a busca de finalidade, pode-se admitir a interdição de brinquedos de guerra na educação das crianças pequenas assim como se escolhe uma religião, uma atividade ou curso de língua estrangeira. Não se trata de misturar a realidade com a fantasia.

Se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são marcos históricos, conceituais e simbólicos, por verem a criança de zero a seis anos como sujeito de direitos e proporem a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar como tais significados são transformados em ações. Subterfúgios retóricos criam instrumentos de poder sobre a criança como os currículos e orientações exógenos (Buges, 2000). Para ultrapassar posturas que não chegam a

uma Pedagogia da Transformação, é preciso eliminar o isolamento, valorizar os saberes profissionais (Nóvoa, 1992), caminhar em direção às comunidades educativas (Machado, 1999), construir, em parceria com a universidade, os centros de formação, a escola, a família, a comunidade e as crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças e de suas famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), superando os desencontros na formação dos profissionais de educação infantil (Kishimoto, 1999).

NOTAS

1. Conferência de abertura.
2. Na educação infantil o termo escolarização é utilizado como inadequação de práticas de leitura, escrita e cálculo, desrespeitando a aquisição de experiências significativas da criança.
3. É um modelo curricular para a infância que prioriza áreas do conhecimento e formas de organização da rotina. Ver Oliveira – Formosinho (1998) e Holmann & Weikart (1997).
4. O High-Scope, embora com rotina e áreas fixas, distancia-se do modelo escolarizado.
5. Respeita-se a iniciativa e os interesses das crianças no processo de brincar.
6. O brinquedo é instrumento da educação. É um jogo educativo.
7. A educação infantil deve prever experiências estruturadas que possibilitem a aquisição de experiências significativas, mas que não podem ser classificadas como lúdicas.
8. Leavers (Bélgica) construiu uma escala de envolvimento com três níveis: nível 1: criança ausente, ação estereotipada e repetição de gestos elementares; nível 3: a criança tenta fazer uma construção, escutar uma história, mas não há sinais que mostram motivação, concentração; e nível 5: a criança está absorvida na atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M.C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação & Sociedade**, v.25, n.1 p.93-114, 2000.

BATESON, G. **Vers une écologie de l'esprit**. Trad. Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris, Éditions du Seuil,1977. v.1.

BECCHI, E.; JULIA, D. **Histoire de l'enfance en occident de l'antiquité au XVIIe. siècle.** Paris, Éditions du Seuil, 1998.

BIARNÈS, J. **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique**. Paris, Harmattan, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, G. **Jeu et éducation**. Paris, Harmattan, 1995.

BRUNER, J.S. **L'éducation entrée dans la culture**: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Trad. Yves Bonin. Paris, Retz, 1996.

BUGES, M.I.E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, v.25, n.1, p.25-44, 2000.

CADWELL, L.B. **Bringing reggio Emilia home**. Columbia, Columbia University/Teachers College, 1999.

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris, Gallimard, 1967.

DAHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care.** London, Routledge Palmer, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**. São Paulo, Artes Médicas, 1999.

FARIA, A.L.G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo, Cortez,1999.

FORQUIN, J.-C. **École et culture**: le point de vue des sociologues britanniques. 2.ed. Paris, Le Boeck & Larcier, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 12.ed. Rio de janeiro, Edições GRAAL, 1988.

FROEBEL, F. **La educación del hombre.** Trad. de Luis de. Daniel Jorro Zulueta. S.l., s.ed., 1913.

_____. **Letters to a mother on the philosophy of Froebel.** New York, Appleton, 1912. (1o. versão em 1899). (International Education Series, v.45).

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, Loyola, 1991.

HOHMANN, M.; WEIKART, D.P **Educar a criança**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: essais sur la fonction sociale du jeu. Paris, Gallimard, 1951.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. **Educação & Sociedade**, v.18, n.60, p.64-88, 1997

_____ Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, n.1, p.145-68, 1996.

_____. **A história da pré-escola em São Paulo**. São Paulo, Loyola, 1988.

____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. O primeiro jardim de infância público no Estado de São Paulo. **Educação & Sociedade**, v.17, n.56, p.452-75, 1996.

_____. **Relatório final da pesquisa**. São Paulo, FAPESP, 1998.

_____. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances:** Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente, v.5, n.4, p.1-7, 1999.

KOTIARENCO, M.A.. El juego como posibilidad de refuerzo a la resiliência. In: SANTOS, S.M.P., org. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, Vozes, 1997. p.41-3.

LEAVERS, F. L'éducation expérientielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In: RAYNA, S.; BROUGÈRE, G., coords. **Traditions et innovations dans l'éducation prescolaire**: perspectives internationales. Paris, Institut National de Recherche Pedagogique, 2000. p.293-321.

LINDQUIST, I. **A criança no hospital: terapia pelo brinquedo**. São Paulo, Scritta, 1993.

MACHADO, E.V. **O vídeo como mediador da comunicação escolar**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MACHADO, J., coord. Autonomia, flexibilidade e associação. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 1999. [Actas do Seminário realizado em 9 de julho de 1999, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho].

NÓVOA, A., org. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J., org. **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto, Editora Porto, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO , J.; FORMOSINHO, J., orgs. **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga, Livraria Minho, 2001.

PASCAL, C.; BERTRAM, T.; GASPER, M.; MOULD, C.; RAMSDEN, F.; SAUNDER, M. **Research to inform the evaluation of the early excellence centres**: pilot programme: Centre for Research in Early Childhood. Worcester, University College Worcester, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças contextos e identidades**. Minho, Universidade do Minho/Centro de Estudos de Criança, 1997.

RAYNA, S.; BROUGÈRE, G., coords. **Traditions et innovations dans l'éducation prescolaire**: perspectives internationales. Paris, Institut National de Recherche Pedagogique, 2000.

VYGOTSKI, L.S. **A função social da mente**. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____ **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid, Akal, 1982 WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa, Portugalia, 1966.

ENDEREÇO: Tizuko Morchida Kishimoto
Faculdade de Educação - USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 - São Paulo - SP - BRASIL

CDD. 20.ed. 613.707

EXPRESSIVIDADE E EMOÇÃO: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE AS INTERAÇÕES SOCIAIS[1]

Isabel GALVÃO*

Interação social, aprendizagem e desenvolvimento são termos indissociáveis. A aprendizagem de hábitos, valores e conceitos depende da inserção do sujeito numa determinada cultura e é, ao mesmo tempo, condição para sua inserção nesta cultura. Por outro lado, sabemos que o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam a espécie humana, como a fala, a representação simbólica e a memória, dependem da aprendizagem, isto é da apropriação que o sujeito faz dos elementos a ele transmitidos num dado ambiente cultural, como bem nos esclarece Vygotsky (1989). Assim, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Os casos de crianças selvagens descritas na literatura, dos quais o relato de Jean Itard é o exemplo mais completo (Banks-Leite & Galvão, 2000), ilustram o efeito impressionante que causa, sobre o desenvolvimento, a privação do contato com as pessoas e com a cultura, mostrando que, em situação de isolamento social, o homem não se torna humano. Sendo o homem um ser "*geneticamente social*", segundo expressão cunhada por Wallon, seu desenvolvimento insere-se numa complexa imbricação entre fatores orgânicos e sociais.

O estado de imperícia em que se encontra o ser humano ao nascer – é a espécie em que o inacabamento orgânico no nascimento é mais pronunciado – torna o bebê totalmente dependente das outras pessoas para a satisfação de suas necessidades vitais. Nos primeiros meses de vida, as pessoas de seu entorno são o instrumento mediador de sua ação sobre o ambiente. Por meio de seus gestos impulsivos, contorções ou espasmos corporais, bem como das mais primitivas expressões emocionais, como o choro ou o sorriso, o bebê humano mobiliza as pessoas numa espécie de contágio afetivo: quem consegue ficar imune ao choro de um recém – nascido, ou indiferente ao sorriso de um bebê? O adulto interpreta, conforme seus valores, costumes e expectativas, o significado das expressões emocionais do bebê, sendo levado a agir de acordo com seus parâmetros culturais e crenças individuais, envolto no clima de contágio próprio a essas manifestações.

Para Wallon (1934), o ser humano, primeiramente sob a dependência exclusiva de seus semelhantes, desenvolve aptidões de expressão bem antes das de realização, em conseqüência, a primeira orientação de sua vigilância é para as pessoas, e não diretamente para o mundo físico, como nas espécies animais. Estudos recentes (Stern, 1992; Trevarthen 1993) convergem com esta idéia ao demonstrar que o bebê mostra preferência pelas pessoas e que seria dotado de precoces capacidades para o reconhecimento das capacidades tipicamente humanas e para a compreensão das emoções.

Essas evidências colidem com uma visão largamente aceita no meio educacional, em que se considera as crianças pequenas incapazes de interação social, por serem "egocêntricas" Nesta visão o que se tem é uma transposição apressada de aspectos das primeiras formulações teóricas de Piaget, quando ele vinculava o "egocentrismo" ao comportamento social e verbal da criança. Uma descentração progressiva, com a possibilidade de considerar o ponto de vista de outros e de coordenar seu ponto de vista com os dos demais, e a capacidade plena de cooperação só seria possível a partir dos 7-8 anos.

Com um significado próprio no conjunto da teoria piagetiana, esses conceitos, se transpostos linearmente para situações de educação coletiva, seja como a finalidade de compreender o que ocorre ou de pautar as intervenções, impedem que se reconheça os primeiros recursos de interação de que dispõe a criança desde o nascimento e levam ao desperdício de um vasto campo de possibilidades pedagógicas.

---

*Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Se considerarmos como interação social somente as situações em que há encadeamento entre as ações dos parceiros em direção a um objetivo comum, deixaremos de tratar como tal inclusive formas de interação entre coetâneos, como situações muito comuns no primeiro ano de vida, quando, por exemplo, uma criança realiza alguma ação (empurrar um carrinho, balançar um chocalho) e a outra permanece observando. Se restringirmos o conceito à cooperação, ao olharmos esta cena constataremos ausência de interação. Contudo, se nos pautarmos num conceito mais abrangente e se estivermos sensíveis para os componentes expressivo-emocionais das condutas infantis, veremos nessas ações aparentemente paralelas e independentes, coesão e complementaridade: a criança que empurra o carrinho ou mexe o chocalho parece se exibir para o companheiro, como que alimentada pelo seu olhar atento; o observador, por sua vez, apresenta-se de tal forma absorto na atividade do outro, que é como se participasse dela, acompanhando-a por meio de seu corpo, mímica facial e outras variações posturais.

Uma definição que se pretenda abrangente não deve, tampouco, restringir o conceito de interação social às relações interpessoais, isto é, ao contato direto entre as pessoas. Numa definição ampla, devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o *outro* encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais. Mas esta possibilidade de interação à distância é adquirida aos poucos, com o progressivo desenvolvimento das capacidades de representação mental e com o aprendizado das linguagens produzidas socialmente e de seus produtos.

Visando contribuir para a ampliação do olhar sobre as interações sociais este artigo apresenta elementos teóricos sobre a expressividade e a emoção, chamando atenção para os recursos expressivo-emocionais de que dispõe desde cedo a criança. Toma a psicogenética de Wallon como referência principal e a faz dialogar com estudos atuais sobre a emoção e suas expressões, tentando mostrar processos que intervêm na dinâmica emocional, sempre tendo em vista sua relação com o todo da pessoa e o seu desenvolvimento. Além deste objetivo propriamente teórico, o artigo pretende, ao sensibilizar o olhar para dimensões da conduta e interações infantis normalmente desconsideradas, suscitar reflexões sobre situações do cotidiano escolar e inspirar práticas que levem em conta a pessoa em sua complexidade.

Algumas perspectivas para o estudo da emoção e suas expressões

É a Charles Darwin que se atribui o papel de precursor do estudo científico das emoções. Seu livro *A expressão das emoções no homem e no animal*, publicado em 1872[2], é referência praticamente obrigatória nas pesquisas atuais no campo da psicologia. Com o objetivo de "fundamentar e determinar até onde as mudanças específicas nos traços e gestos são realmente expressões de certos estados de espírito", Darwin recorre a observações (suas próprias e encomendadas a colaboradores de diversas partes do mundo) de crianças, adultos, doentes mentais, povos de várias culturas e animais, bem como aos estudos sobre fisionomia da face humana. Constatando que um mesmo estado de espírito exprime-se nos seres humanos ao redor do mundo com "impressionante uniformidade" e que determinadas expressões emocionais são comuns ao ser humano e alguns animais, defende que as expressões das emoções teriam desempenhado importante papel na sobrevivência e na evolução da espécie humana.

Inserindo sua pergunta na problemática mais ampla da evolução das espécies, defende que os principais atos de expressão seriam vestígio de um tempo distante em que teriam tido uma função na sobrevivência propriamente dita. Formula três princípios para explicar as causas ou origem de expressões emocionais, como a da raiva, da tristeza, da alegria, da surpresa, do nojo, da vergonha. Pelo *princípio dos hábitos associados úteis* explica que ações, de início voluntárias e executadas com uma finalidade precisa, tornaram-se, pela repetição ao longo das gerações, habituais e hereditárias. Assim, a origem da tosse e do espirro poderia estar no hábito de expelir, das vias aéreas, partículas irritantes e a expressão de nojo poderia ter se originado no ato de cuspir algo perigoso ou venenoso. A repetição desses atos por seguidas gerações teria levado a associar a expressão facial ao estado afetivo concomitante, de modo que em outras situações em que uma associação ou sensação semelhante se verificasse o movimento expressivo tenderia a se produzir.

A abordagem darwiniana consolida, no estudo das emoções, a questão da funcionalidade dos comportamentos expressivos. Mesmo enfatizando a perspectiva filogenética ao priorizar a discussão sobre sua função na adaptação da espécie, reconhece o papel das expressões emocionais na ontogênese, sugerindo por exemplo, que os movimentos do corpo e do rosto são os primeiros meios de comunicação entre a mãe e a criança. Embora não se estenda nesse tópico, sugere a existência de precoces capacidades do bebê para o reconhecimento e compreensão das expressões faciais das emoções.

Até por volta de 1970, foi pequena a influência deste livro na comunidade científica, quando passou a ser enfaticamente resgatado por pesquisadores interessados no problema da emoção e de suas expressões. Em 1973, Paul Ekman, da Escola de Palo Alto, na Califórnia, organizou um livro em homenagem ao centenário do trabalho do biólogo inglês – "*Darwin and facial expression: a century of research in review*"- apresentando um balanço dos trabalhos feitos neste período de cem anos, numa espécie de manifesto neodarwiniano. Valorizando a atualidade das intuições de Darwin e as inúmeras frentes de pesquisa abertas por seu estudo pioneiro, Ekman apresenta, como uma das hipóteses para explicar o esquecimento em que caíra o livro de Darwin, a inconsistência metodológica de sua pesquisa.

A depuração metodológica de uma situação experimental realizada por Darwin é um dos pontos de partida para os pesquisadores da Escola de Palo Alto e de outros grupos de neodarwinianos que concentram seus estudos na *expressão facial* das emoções. As pesquisas que se inserem nesse enfoque desenvolvem-se segundo dois paradigmas experimentais principais: inserem os sujeitos em situações potencialmente desencadeadoras de emoções previamente definidas pelo pesquisador, como por exemplo um filme, e verificam suas expressões faciais - é o estudo do modo como as emoções se exteriorizam em expressões faciais - confrontam os sujeitos com expressões faciais específicas (em fotografias, filmes ou desenhos) e pedem que identifiquem as emoções que estão sendo expressas - é o estudo do reconhecimento das expressões emocionais. A partir desses paradigmas, inúmeras variações experimentais são possíveis.

Em geral, esses estudos se utilizam de uma espécie de protocolo que estabelece a correspondência entre emoções específicas e suas expressões faciais. O mais utilizado desses protocolos é o FACS - Facial Action Coding System, sistema de codificação das expressões faciais elaborado por Ekman & Friesen (1978). A partir de minuciosa análise de uma amostra de 5000 expressões faciais de adultos, gravadas em vídeo, os autores mediram os movimentos faciais feitos por cada sujeito, chegando a um protótipo morfológico de cada emoção, isto é, das que consideram básicas - alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa, medo. Com esses protótipos, que indicam o movimento das unidades de ação, ou seja, de músculos isolados ou em combinação com outros que são envolvidos em cada emoção básica, os autores pretendem uma análise objetiva das expressões faciais.

Segundo Ekman, existiria na espécie humana uma programação, no nível do sistema nervoso, que estabelece uma conexão entre as emoções específicas e determinados movimentos musculares, correspondência essa que seria invariável. Dos diversos estudos interculturais desenvolvidos, os pesquisadores da corrente neodarwiniana (Ekman, 1980) sustentam que o que pode variar de acordo com as culturas são as regras de expressão das emoções ou as condições de desencadeamento de uma ou outra emoção.

Essa idéia não é, contudo, consensual. Russell (1994) debate a questão, chamando a atenção para a importância dos fatores *lingüísticos* implicados nos experimentos, fatores esses mergulhados nos diferentes modos de cada língua nomear estados emocionais. Para este autor, o elemento universal estaria no reconhecimento de *dimensões* emocionais expressas facialmente, isto é, no reconhecimento da dimensão prazer/desprazer ou do grau de ativação, isto é, da intensidade da emoção. Já as categorias emocionais, ou seja, os termos específicos correspondentes, seriam próprios de cada cultura.

***

No que se refere à gênese das competências emocionais, existem várias linhas de pesquisa. Os estudos com recém-nascidos se utilizam de sofisticadas técnicas experimentais desenvolvidas nas três últimas décadas. Tomam comportamentos observáveis durante os períodos em que o bebê está em estado de alerta - orientação da cabeça, a direção do olhar, o batimento cardíaco e o ritmo de sucção (cujas variações são monitoradas por chupetas com receptores) - como indícios de suas capacidades e de suas preferências (Baudonnière, 1985; Bloch, 1985; Stern, 1992). Ao lado desses indícios, os experimentos recorrem

também à *habituação*, isto é, tendência do bebê a desviar a atenção de um estímulo que se torna repetitivo e dirigi-la para um estímulo novo, o que permite inferir sua capacidade de discriminação dos estímulos.

Para a investigação das capacidades de discriminação entre expressões emocionais, recorre-se a situações como mostrar ao bebê a imagem de um rosto com um sorriso (alegria) até que ele perca interesse pelo mesmo e, quando isso ocorre, essa imagem é trocada pela de um rosto manifestando outra emoção; se o bebê fixa a atenção na nova imagem tal fato é tomado como indício de que a discriminou da primeira, diferenciando-as.

Com base nesses dispositivos, estudos mostram dados interessantes como, por exemplo, que os bebês manifestam interesse particular pela voz humana e preferência por esta em relação a outros sons de mesma altura e mesma intensidade (Friedlander, 1970)[3] que manifestam preferência por figuras com simetria vertical, disposição semelhante à do rosto humano (Sherrod, 1981) e que preferem o rosto humano a outras composições visuais (Fantz, 1963).

Uma revisão de literatura dos estudos com crianças sobre a gênese das competências para reconhecimento de expressões emocionais, realizados entre 1920 e 1970, pode ser encontrada em Charlesworth & Kreutzer (1973), tarefa continuada por Gross & Ballif (1991). Ambos fazem ressalvas a procedimentos metodológicos que, para estudar as competências para reconhecer o conteúdo emocional de expressões faciais se utilizam de expedientes tais como a apresentação de estímulos estáticos para as crianças (fotos ou desenhos) ou o procedimento demasiadamente escolar das tarefas experimentais, pois trazem o risco de que se avalie mais a capacidade de leitura de imagem do que a de reconhecimento das expressões emocionais.

Como constatação consensual dos experimentos, os estudos apontam a idéia de que a habilidade para identificar respostas emocionais básicas tende a se acurar com a idade, mas varia conforme a expressão emocional a ser reconhecida. Experiência de Gosselin, Roberge & Lavallée (1996) ilustra esta idéia ao mostrar que as crianças reconhecem expressões de alegria e de raiva antes do que as de surpresa e nojo - as primeira já aos cinco/seis anos, as últimas só a partir dos sete/oito anos.

Nelson (1987) realiza revisão dos estudos que investigam as competências de reconhecimento das expressões faciais da emoção nos dois primeiros anos de vida, que apontam que somente após os quatro meses a criança seria capaz de discriminar o conteúdo emocional das expressões, provavelmente com base em categorias bem amplas e gerais, ligadas à dimensão do prazer ou desprazer. A possibilidade de identificar o conteúdo emocional específico de uma expressão facial separada do contexto em que se produziu ("congelada" numa foto ou num filme) desenvolve-se tardiamente. Esta constatação não surpreende se pensarmos que o reconhecimento descontextualizado de expressões faciais já eqüivale a uma conceituação das emoções, requerendo, portanto, um forte apoio da linguagem.

Tendo em vista a função eminentemente social das emoções, vemos com ressalvas os estudos que investigam as competências para reconhecimento das expressões faciais das emoções destacando-as dos seus contextos de ocorrência, sobretudo no caso das crianças. No caso das pesquisas com recém-nascidos, o cuidado a se tomar é que, embora os dispositivos experimentais possam informar sobre competências não passíveis de serem diagnosticadas em situação natural, não informam sobre o modo como essas competências são utilizadas pelos sujeitos. Concordamos com Gross & Ballif (1991) quanto à necessidade de que sejam realizados mais estudos de observação das interações da vida real. Destacamos que o cotidiano escolar constitui-se num meio especialmente profícuo a esse tipo de observação.

Aproximam-se desta preocupação estudos que, para melhor compreender o desenvolvimento das competências de expressão e reconhecimento das emoções, concentram suas pesquisas nas interações mãe-bebê, contexto "natural" em que se manifestam e se desenvolvem essas competências.

Um exemplo são as pesquisas que se inserem no modelo intitulado "*social referencing*" (referenciação social) que consiste em pôr a criança, antes do final do primeiro ano, em situação de ambigüidade ou de suposto perigo enquanto a mãe, ou outro adulto familiar, realiza determinada expressão facial. No experimento conhecido como da falésia visual (Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985), um bebê é separado da mãe por uma placa de vidro, sob a qual se forma um vão com altura ambígua, de modo a dar a impressão para a criança de que ela está diante de um precipício (uma falésia). Esse tipo de situação propicia a procura ativa de informações emocionais

para a regulação do comportamento, a fim de eliminar a ambigüidade de uma situação, o que é um interessante termômetro sobre a capacidade de discriminar o conteúdo emocional da expressão. Ao se aproximar da placa de vidro, a tendência do bebê é de olhar para a mãe. O que se observa é que o comportamento da criança se modifica conforme a expressão da mãe: se esta expressa alegria, a criança tende a avançar para a placa, atravessando a falésia, mas se a expressão da mãe é de medo, a tendência da criança é de se recusar a prosseguir.

Trevarthen (1993) realiza experiências em que procura demonstrar as capacidades sensoriais e expressivas do bebê de menos de três meses e o efeito delas na interação com a mãe, defendendo a existência de emoções instintivas desde o nascimento, as quais agiriam como reguladoras da intersubjetividade. Mostra que, na protoconversação mãe-bebê, há uma dinâmica de reciprocidade e sincronia, que configura verdadeiros diálogos afetivos, nos quais a confluência de afetos que enseja pode ser comparada a uma dupla de músicos experientes que tocam de improviso.

Esse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe-bebê é engenhosamente ilustrado no experimento "*Double-Video*"[4] Trata-se de uma experiência em que mãe e bebê interagem por meio de um sistema de vídeos. A mãe, sozinha numa sala, vê as imagens de seu filho no monitor de TV que tem diante de si. Paralelamente, o bebê (entre seis e doze semanas), acomodado noutra sala, vê a mãe por meio do monitor colocado em frente ao seu bebê-conforto. Entre as duas salas, há um técnico de vídeo que controla a gravação e o envio das imagens. À mãe, solicita-se que converse com o filho. Numa primeira etapa, a conversa se faz ao vivo, isto é, os sujeitos acompanham, em tempo real, as reações um do outro. Numa segunda etapa (de 30 segundos a um minuto, aproximadamente), passa a ser enviada para o monitor do bebê a imagem da mãe em videoteipe, gravação do período de conversação imediatamente anterior. Numa terceira etapa, retomam-se as condições da primeira, isto é, são enviadas ao monitor do bebê imagens ao vivo da mãe.

Um primeiro aspecto que chama a atenção é o pouco impacto do vídeo sobre as reações do bebê, que age como se estivesse com a mãe face a face. O ponto mais importante, porém, é o impacto causado pela interrupção do envio das imagens *ao vivo*. Na primeira condição, quando conversam em tempo real, constata-se uma exata sincronia entre os comportamentos da mãe e do bebê, visível sobretudo pela quase simultaneidade dos sorrisos e pela convergência na direção dos olhares. Na segunda etapa, quando o bebê interage com uma mãe que, embora alegre e conversadeira, está pré-gravada em videoteipe, as diferenças em seu comportamento se fazem ver rapidamente. Conforme percebe a falta de correspondência nas reações da mãe, vai parando de sorrir, faz algumas caretas e termina por virar a cabeça. Na terceira etapa, é a mãe quem se mostrará sensível ao "desânimo" do bebê, tornando-se ela própria menos exuberante em suas emissões após algumas tentativas sem resposta (Murray & Trevarthen, 1985; Trevarthen, 1993)

O incômodo expresso pelo bebê ao se ver diante de uma mãe sorridente cujas reações não encaixam com as suas evidencia uma complexa e coerente integração entre os comportamentos da criança e sua precoce capacidade para captar a estrutura do comportamento da mãe (Murray & Trevarthen, 1985). Nesse sentido, um encaixe não fluente, que pode originar-se tanto da mãe (em depressão pós-parto, por exemplo) como da criança (autismo, surdez, etc.), poderia resultar em dificuldades de comunicação de diferentes graus. Essas poderiam trazer conseqüências diversas, por exemplo, sobre o amadurecimento orgânico, já que as respostas do outro (no caso, a mãe) são chave para a auto-regulação do rápido desenvolvimento do sistema nervoso do recém-nascido, ou sobre o desenvolvimento da linguagem, dado que desse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe e bebê dependeria o desenvolvimento de todos os sistemas de sinalização ulteriores.

Stern (1977), ao estudar as interações entre mãe e recém-nascido, descreve em detalhes os traços expressivos deste diálogo, em que ambos têm papel ativo. O autor propõe a existência, por parte do adulto, de uma linguagem intuitiva com características próprias para facilitar a compreensão pelo bebê; uma espécie de "língua bebê" que seria composta por palavras simples, frases curtas e repetidas, faladas com certo espaçamento e entonação melódica, bem marcada, constituindo um conjunto de traços comuns a despeito das variações culturais e lingüísticas. É como se o recém-nascido despertasse, no adulto, determinados comportamentos sociais. Além de um jeito específico de falar, em que a ênfase está na prosódia, na melodia, há toda uma mímica facial, posição da cabeça e do corpo que são

intuitivamente adotados pelos adultos que querem comunicar-se com o bebê pequeno.

Essa linguagem tenderia a ir mudando conforme o desenvolvimento do bebê. Ele situa por volta dos nove meses o início do que propõe chamar de *sintonia de afetos*. Cenas tais como a de uma mãe que acompanha, com a voz, os gestos alegres que seu bebê faz com o brinquedo, ou daquela que balança a cabeça no mesmo ritmo em que o filho agita o chocalho, são utilizadas por Stern para ilustrar essa sintonia de afetos em que há uma correspondência transmodal entre os canais de expressão. Nos exemplos: voz da mãe /gesto do bebê, movimento da cabeça da mãe/gesto das mãos do bebê, em que o comportamento "devolvido" pelo parceiro reflete não o estado exterior do primeiro comportamento, mas o estado emocional que ele exprime, expressões que podem distinguir-se em seu modo ou forma, mas são em certa medida intercambiáveis enquanto manifestações de um mesmo estado interno reconhecível (Stern, 1992, p.125).

Todas essas noções referentes às interações mãe-bebê sugerem que tais interações possuem uma regulação emocional. Para Sroufe (1996), a qualidade dessas interações diádicas básicas imprimem sua marca na posterior auto-regulação emocional, possibilidade que depende de progressos no plano neurológico. Este autor, fundamentado em Vygotsky e Bruner, propõe que ocorreria com a regulação emocional, mecanismo análogo ao que ocorre com qualquer função psíquica superior, ou seja, aparece primeiro no nível interpsíquico e depois passa a ser regulada no plano intrapsíquico.

***

Na teoria psicogenética de Henri Wallon (1879-1962), que tem por objeto a *pessoa*, o estudo das emoções ocupa lugar de destaque. Esboçada já em sua tese de medicina intitulada "L'enfant turbulent", de 1925, onde propõe as bases do que seria o estágio emocional, sua teoria das emoções[5] se consolida em "Origens do Caráter na Criança" (1934), livro em que Wallon aborda os três primeiros anos de vida e o processo de constituição da consciência de si. O tema será tratado ainda em obras posteriores, como "A evolução Psicológica da Criança" e no tomo 8 da Enciclopédia Francesa dirigida por Wallon, cujo capítulo sobre a vida afetiva é escrito pelo ele mesmo[6]

Podemos identificar, também em Wallon, inspiração darwiniana no que diz respeito ao reconhecimento das expressões emocionais como primeiro indício de sociabilidade. A exuberância expressiva do bebê e suas precoces capacidades de interação emocional são apontadas como compensação à sua imperícia para agir diretamente sobre o meio físico ou suprir, sem a ajuda do *outro*, suas necessidades vitais.

Contudo, diferente de Darwin que enfatizou as expressões faciais, Wallon voltou sua atenção para os efeitos da expressividade sobre o corpo como um todo. Um segundo aspecto que distingue as abordagens é o modo como compreendiam a origem da expressividade: preocupado com a evolução da espécie, Darwin não reconhece autonomia da capacidade expressiva do ser humano, explicando-a sempre como vestígio de um gesto ou movimento dirigido para a adaptação a situações concretas, ligadas ao mundo físico: "até onde posso perceber, não há subsídios para acreditar que algum músculo tenha sido desenvolvido ou mesmo modificado exclusivamente em benefício da expressão" (Darwin, 1872, p.330)

Para Wallon, ao contrário, características do funcionamento do tônus muscular definiriam a possibilidade de a expressividade se desenvolver independentemente de acompanharem os gestos úteis na relação com o meio físico. Aliás, uma das originalidades desta abordagem é chamar atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele pode exprimir as disposições afetivas do sujeito (Nadel, 1980). Assim, já os primeiros movimentos do recém-nascido (impulsos, espasmos, reflexos) são expressivos, pela coloração afetiva que carregam ao sinalizar disposições individuais. Mesmo que não respondam a algum estado específico (dor, sofrimento, alegria) essas manifestações expressivas tendem a causar impacto no meio humano, que vai interpretar essas expressões e reagir de acordo com essa interpretação. Deste jogo entre o indivíduo e o meio, vão se constituindo significados para as expressões, que vão passando a constituir emoções mais definidas e diferenciadas. A relação entre emoções e expressão é central nesta concepção, para quem a emoção é uma atividade "proprioplástica", primitivamente a "modelagem do organismo por suas disposições próprias"(Wallon, 1938, p.145).

Apesar da ênfase dada ao caráter expressivo das emoções, Wallon leva em conta também sua dimensão subjetiva, ligada aos estados

afetivos vividos pelo sujeito que experimenta determinada emoção: "uma modificação visceral sem reverberação afetiva não tem nada de uma emoção" (Wallon, 1941). Devido à relação imediata entre as contrações tônicas e a sensibilidade delas resultante, seriam as emoções o fato psíquico mais primitivo. A percepção, pelo sujeito, das flutuações tensionais do seu organismo constituiria a forma mais primitiva da consciência, sendo por meio de suas próprias atitudes que a criança começa a tomar consciência das realidades externas.

A partir da capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas. A passagem desta percepção corporal - que se dá sob a forma de atitudes posturais - à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conecção permanente com o ambiente. Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual.

A atualidade da abordagem walloniana deve-se, a nosso ver, sobretudo à atitude que adota para o estudo do tema, pela qual procura compreender a imbricação entre os fatores de origem orgânica e social, bem como as contradições e complementariedades existentes entre a afetividade/emoção e outros campos funcionais que enfoca no desenvolvimento da pessoa. Esta atitude, ao fugir de esquematizações simplificadoras de um tema tão complexo, abre uma matriz abrangente que permite integrar muito dos estudos atuais sobre as emoções.

Dinâmica e desenvolvimento

É grande a importância que Wallon atribui à função tônico-postural da musculatura, esta dimensão mais propriamente expressiva da motricidade que, além de seu papel na afetividade, teria importante papel no movimento propriamente dito (equilíbrio e estabilidade do corpo e gestos) e na cognição, ao servir de apoio à percepção e à reflexão mental. A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos, de outro, elas podem também provocá-las. Trata-se de uma complexa dinâmica de desencadeamento, em que seus vários componentes podem ser, ao mesmo tempo conseqüência ou fator desencadeador.

Mesmo se, conforme propõe Galifret (1979), for necessária uma atualização das bases fisiológicas que Wallon propõe para o tônus muscular, a hipótese quanto à sua influência nos estados emocionais constitui interessante possibilidade para compreender algumas de suas características. Este é o caso da *labilidade*, isto é, a fragilidade da emoção, sujeita a mudar de natureza e direção no decorrrer de sua manifestação. O exemplo mais comum é o do choro que vira risada e vice-versa. Para Wallon (1934), a manifestação mais primitiva da labilidade estaria nas cócegas que, até certo limiar podem produzir risadas e uma vivência de prazer e, ultrapassando esse limite, podem provocar choro e dor. A brusca mudança de sentido do fluxo tônico ajudaria a explicar as bruscas inversões na tonalidade emocional.

Além de responsáveis por sua labilidade, os componentes tônico-posturais das emoções influenciariam também no fato comum de uma reação emocional ter suas manifestações prolongadas independentemente de sua causa primeira, nutrida pelos seus próprios efeitos. Na experiência adulta, esse fenômeno, a que Martinet (1972) chamou *narcisismo* das emoções, pode ser facilmente ilustrado, por exemplo, nas situações em que começamos a rir por causa de algo engraçado e não paramos mais, embalados em nossa própria risada.

Essa idéia de uma auto-alimentação das emoções, embora passível de ser constatada na vivência de qualquer pessoa, contraria a difundida concepção de senso comum que diz que a melhor forma de se livrar de uma emoção é dar vazão a ela, "descarregar". Dependendo da forma que se escolher para dar plena vazão a uma manifestação emocional, o resultado pode ser, ao contrário, uma intensificação dos seus efeitos. Este fato é de observação corrente para professores que se surpreendem quando seus alunos voltam do recreio, onde pularam, correram, e gritaram à vontade, ainda mais agitados do que quando saíram, contrariando a expectativa de que voltassem mais "tranqüilos", dada a oportunidade de descarga.

Além de poder ter seus efeitos prolongados independentemente de sua causa primeira, uma emoção pode ser desencadeada por

fragmentos de situações aparentemente fortuitos - como acontece, por exemplo, quando uma pessoa, ao escutar determinada música, mergulha num intenso estado emocional, o mesmo que viveu em determinada situação em que ouvira aquela música. Dada a percepção global e de conjunto que acompanha a vivência emocional, existe a tendência de que se associem traços externos da situação concomitante com a vivência subjetiva e o conjunto de componentes que constituem a emoção, num amálgama que pode ser restaurado pelo surgimento de um de seus componentes.

Com o desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam, a preponderância inicial das reações orgânicas e expressivas vai sendo substituída pelas imagens e impressões subjetivas. A afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais, o recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras. A dimensão expressiva tenderia, então, a se reduzir, pois o fortalecimento do processo ideativo possibilita que a pessoa experimente a emoção por uma espécie de desdobramento íntimo, isto é, por imagens mentais. Outra conseqüência que traz o fortalecimento do pensamento e da linguagem é o aumento das possibilidades de controle sobre as próprias manifestações emocionais. É claro que tanto esta tendência de interiorização como a de progressivo controle da emoção são fortemente balizadas pelos parâmetros culturais próprios a cada contexto, e traduzidas num jeito muito singular de expressar e vivenciar as emoções que cada um vai construindo ao longo de sua história pessoal.

Mesmo que predominante no início da vida, o potencial desencadeador dos componentes tônico-posturais mantém-se presente também em adultos, conforme ilustra experimento de Bloch (1992). Partindo da suposição de que existe, ao longo dos estados emocionais, uma interdependência entre os movimentos respiratórios, a expressão corporal e facial e a experiência subjetiva, o experimento procurou produzir, em adultos, estados emocionais específicos a partir da adoção de componentes expressivos que compõem algumas emoções específicas.

Aos sujeitos experimentais, depois que tivessem atingido um estado emocional neutro, solicitava-se, por meio de instruções meramente técnicas, que reproduzissem uma determinada configuração respiratória e que adotassem a postura e a expressão facial correspondente a uma emoção cujo nome não lhes era dado. No final, os sujeitos falam sobre a experiência subjetiva que acompanhou a realização dos comportamentos específicos e os resultados apontam a coincidência entre a emoção tomada como modelo para as instruções dadas pelo experimentador e as emoções vividas pelos sujeitos, ou seja, a reprodução de componentes neuro-vegetativos e posturais teria desencadeado a experiência subjetiva correspondente à emoção tomada como modelo.

Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. Wallon insiste na indissociabilidade desses campos funcionais, propondo que é graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual. Deixando bem claro o papel da emoção na origem da cognição, o autor vai insistir também na relação de antagonismo que se estabelece entre essas duas dimensões. O poder subjetivador da emoção, isto é, o fato de quando vivida com intensidade constituir-se numa espécie de tumulto orgânico que restringe a percepção do sujeito a suas disposições do momento, sobretudo as de natureza intero e proprioceptiva, pode representar um entrave à evocação ou combinação de representações, sobretudo quando essas dependem de uma percepção mais objetiva do real.

Por outro lado, também a reflexão mental terá o poder de reduzir as manifestações da emoção, por exemplo, quando o sujeito que a vivencia se põe a pensar sobre suas causas ou seus efeitos. "A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá" (Dantas,1992, p.88). Somente quando não consegue transmutar-se em ação motora ou mental, quando permanece emoção pura e intensa, é que produziria efeitos desorganizadores. Assim, embora constitua-se numa etapa necessária ao acesso à atividade simbólica, a emoção não se confunde com ela, não podendo pois ser chamada de linguagem.

A investigação da imbricação entre processos afetivos e cognitivos tem sido alvo de interessantes estudos no campo da neurologia. Um bom exemplo são os estudos de António Damásio (1996), feitos com pacientes adultos, que mostram a importância do processo de avaliação mental das situações no desencadeamento de um emoção e, ao mesmo tempo, a da emoção na cognição e no comportamento.

Segundo ele, em seguida a um momento inicial de independência (e primazia) da emoção em relação à cognição, a vida emocional e a cognitiva estarão sempre ligadas. Ao nascer, o ser humano dispõe de emoções primárias, pré-organizadas e inatas que garantem a regulação biológica e que são controladas no nível sub-cortical, sobretudo pela amígdala e cíngulo. Contudo, logo se constituem emoções secundárias, reguladas em nível cortical (córtices pré-frontal e somatossensorial) nas quais intervêm imagens mentais ligando, de um lado as emoções primárias, de outro, categorias de objetos e situações.

Na experiência adulta, a vivência emocional será "uma combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais" (Damásio, 1996, p.168). Essa combinação que implica tanto a vida emocional como a intelectual, dependerá do funcionamento integrado das regiões sub-cortical e cortical.

É por causa desta imbricação que pacientes com lesão cerebral em regiões em princípio responsáveis pela emoção apresentam sérias dificuldades no raciocínio e na capacidade de tomar decisões. Para explicar o papel específico da emoção na tomada de decisão, conduta supostamente dependente da 'razão pura', Damásio formula a hipótese dos *marcadores-somáticos*. Constituir-se-íam em sinais de alerta corporal (não necessariamente visíveis) que fazem convergir a atenção do sujeito para o resultado negativo que uma determinada alternativa em situação de decisão pode acarretar. Pacientes com lesões cerebrais em regiões responsáveis pelas emoções secundárias (as mesmas que controlariam os marcadores-somáticos) ilustram como a razão pura, que poderia ser traduzida no procedimento de arrolar extensivamente todos os cenários possíveis conforme as alternativas, dificulta ou até mesmo impede a boa tomada de decisão. Os sinais corporais ativados no momento de decisão ajudam, ao dar destaque a algumas opções, ou simplesmente ao indicar um mal-estar que sugere que a estratégia está inadequada. Damásio pondera que, como é comum em biologia (campo em que um mesmo fator poder ser negativo ou positivo) esses sinais, conforme sua intensidade, podem também prejudicar a qualidade do raciocínio.

Contágio emocional e grupo

Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Esse traço estaria na base das interações mãe-bebê - na sintonia de afetos e na espécie de simbiose afetiva em que os parceiros parecem mergulhados e também das relações entre os membros de grupos adultos. E explicaria também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações que podem levar à profunda comunhão e solidariedade entre as pessoas ou à manipulação das pessoas.

Ele faz um paralelo entre o papel desempenhado pelas emoções na psicogênese e aquele que teria tido na história das civilizações. Tomando por base descrições antropológicas de sociedades ditas primitivas[7] destaca o importante papel desempenhado por elas nos ritos coletivos, em que os elementos rítmico e emocional são constituintes importantes. As danças e rituais coletivos em que os diversos elementos do grupo realizam os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, provocam uma espécie de coesão no grupo, de união que independe de acordo verbal e precede o entendimento intelectual. Dada a relação que as manifestações rítmicas e posturais mantêm com os estados afetivos, a realização dos gestos, sons e outros elementos que compõem o ritual provoca uma comunhão de sentimentos e sensibilidade, um estado de participação mútua que seria a forma mais arcaica de trocas psíquicas.

A propagação "epidérmica" das emoções, ao provocar um estado de comunhão e de uníssono, pode levar a esforços e intenções em torno de um objetivo comum. Permitiria, assim, relações de solidariedade quando a cooperação não fosse possível por deficiência de meios intelectuais ou por falta de consenso conceitual, contribuindo, portanto, para a constituição de um grupo e para as realizações coletivas.

Todavia, desta dinâmica que está na base da solidariedade e união, podem resultar também ações de manipulação graças a "seus efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão" (Wallon, 1938, p.146). Isto fica bem patente nos atos públicos com finalidades político-eleitorais, quando os políticos se servem com maestria desse potencial unificador das emoções. Nos comícios, o político consegue, por meio do discurso, produzir reações emocionais que, ao mesmo tempo que unem as pessoas em favor das idéias apresentadas, dissolvem nelas o discernimento crítico, podendo levá-las a aderir a idéias que, examinadas *a frio* não obteriam adesão. Quantos de nós já não se flagraram arrependidos de se ter empolgado com um discurso cujo conteúdo, examinado posteriormente sem o impacto da emoção partilhada no grupo, parecia muito diferente?

Já a *Retórica* de Aristóteles apresenta esta questão (Francisco, 1996). O filósofo define as emoções (*"pathé"*) como reações acompanhadas de dor ou prazer que provocam modificações nas pessoas, fazendo-as mudar o seu juízo. Ao lado da prova pelo *"ethos"*, em que a adesão do ouvinte se apóia no caráter de quem fala ou na imagem que o ouvinte tem dele, a arte retórica deveria então fazer uso da prova pelo *"pathos"* Isto é, o orador deveria usar deliberadamente emoções para provocar as disposições esperadas no ouvinte e assim obter sua adesão, independentemente da justeza do argumento. Ao partilharem as mesmas emoções com o orador, os ouvintes seriam levados a dispensar aquele de apresentar dados lógicos sobre os quais pudessem embasar, com objetividade, a adesão, podendo então ser levados a falsas opiniões.

Os movimentos fascistas foram muito hábeis em utilizar esses fenômenos, aliando-os ao aspecto ritual das cerimônias tribais. Além do conteúdo do discurso interferir diretamente sobre o discernimento dos ouvintes, a organização ritual dos atos coletivos a que recorriam com insistência certamente fortalecia a adesão dos ouvintes, ao produzir *"pathos"* "O triunfo da Vontade", uma montagem de filmes realizados pela cineasta oficial de Hitler, mostra imagens das manifestações públicas durante o auge do nazismo: multidões perfiladas em marcha, fazendo sempre os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, repetindo palavras de ordem num mesmo tom; como se a fala de cada um se fundisse numa única voz, como se os milhares de corpos se desmanchassem numa massa única.

Na nossa cultura, a ação da torcida em jogos de futebol fornece uma ilustração bem viva das diferentes direções para onde podem apontar as emoções: união ou conflito entre os torcedores, estímulo ou obstáculo para o desempenho dos jogadores.

Esse estado de diluição do *eu* no *grupo* que atinge os adultos em circunstâncias gregárias de elevada intensidade emocional nos remete à díade mãe-bebê, em que termos como *simbiose afetiva, sintonia de afeto* e *diálogo tônico*[8] são utilizados para descrever o estado de fusão e indiferenciação em que se encontram os envolvidos, bem como a natureza predominantemente afetiva da relação.

Sociabilidade sincrética

Na psicogênese, enquanto as emoções e seus recursos expressivos figurarem como meio privilegiado de interação social, o que teremos é um estado de sociabilidade *sincrética*[9], em que o *eu* está misturado no *outro* e nas circunstâncias concretas de sua existência. Wallon (1959) destaca o estado de dispersão em que se encontra a personalidade; é frágil a *consciência de si* e, paralelamente, a consciência do *outro*. O estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa na qual se confundem o próprio sujeito e a realidade exterior. A criança não se vê como entidade permanente e coesa; instável, sua personalidade pode ver-se fragmentada, dispersa, ou fundida em elementos das circunstâncias exteriores.

A observação espontânea feita por pessoas que convivem ou trabalham com crianças nessa faixa etária é capaz de fornecer ilustrativos exemplos do pitoresco deste *estágio das personalidades permutáveis* (Wallon, 1934). Nossos encontros com profissionais de educação têm-se revelado particularmente fecundos para a obtenção de exemplos que ilustram questões teóricas do desenvolvimento infantil.

O primeiro exemplo, relatado por uma professora, é o de um menino de aproximadamente três anos que se recusa a ir para a escola no dia da festa junina. Em casa, já todo paramentado de caipira, chora sem que a mãe possa entender o motivo de tanta desolação, até que o próprio menino revela: "*como meus amigos vão saber que sou eu?*"

Nessa cena, o que se vê é a instabilidade pessoal refletida na instabilidade quanto ao reconhecimento da própria imagem, a reação do menino sugere que, em sua ótica, a fantasia de caipira ameaçava a permanência de sua identidade. Estando, ele mesmo, pouco convicto da permanência de sua identidade sob a fantasia junina, o menino teme que aos outros ocorra a mesma dúvida. Constata-se, pois, um paralelo entre o modo como a criança vê a si e o modo como acha que é vista pelo *outro*

O segundo exemplo é o caso de um garoto com menos de três anos, chamado Daniel, que, assistindo à televisão com a família, mostra-se surpreso quando aparece na tela um personagem também chamado Daniel. Pergunta aos pais, apontando o homônimo, "*sou eu*?"

Essa pergunta revela que a criança não se constrange em achar que poderia estar em dois lugares ao mesmo tempo, parecendo não ver inconvenientes na noção de ubiqüidade. É como se o nome fosse colado à pessoa e, ao constatar o seu nome no personagem da televisão, supusesse que ele poderia estar ao mesmo tempo em casa, com a família, e na televisão, sob a pessoa do outro.

Wallon (*op. cit.*, p.262) cita um exemplo em que o não-constrangimento face à noção de ubiqüidade aparece também em relação ao *outro*. Refere-se a uma menina de dois anos que já estava há várias semanas no campo, acompanhada de sua mãe, quando repentinamente vê o pai, recém-chegado de Viena. Confusa diante dele, quando lhe perguntam se não o está reconhecendo, ela murmura: "*meu outro pai está em Viena*" Tendo-lhe o pai afirmado que era ele o papai de Viena, ela então lhe pergunta: "*então você veio de trem*?"

Para a menina a figura do pai estava de tal modo fundida com Viena, que foi difícil reconhecer o pai à sua frente. Foi preciso recorrer à lembrança da viagem, a mesma que ela própria havia feito, para conseguir admitir que os dois pais eram, na verdade, um só.

A superação deste estado de dispersão e fragmentação do eu será em grande parte impulsionada pelas conquistas no plano da linguagem. É como se as possibilidades que esta oferece na relação com o real - dentre outras a de estabilizar os elementos percebidos sob a forma de signos e redes de significados partilhados - fossem estendidas para a relação consigo mesma e com os outros. Além do mais, a consolidação da linguagem como recurso de interação social possibilita o rebaixamento da intensidade emocional das interações, o que tende a reduzir a suscetibilidade ao contágio, contribuindo para a diferenciação entre as individualidades.

Embora este processo de diferenciação se faça de forma gradual, nas e pelas interações, será necessária uma ruptura nos modos de a criança relacionar-se com o meio, ruptura esta que se constituirá numa das crises funcionais que, segundo a perspectiva walloniana, são fundamentais ao desenvolvimento da pessoa.

A crise do personalismo constituir-se-ia numa brusca reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio, sendo a oposição um elemento-chave. É somente opondo-se ao *outro*, isto é, negando o *não-eu*, que vai se destacando uma identidade estável, permanente, não mais fundida nas situações de que participa, ou misturada no *outro*. A criança adotaria "um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, aquele de uma personalidade peculiar e constante, tendo sua perspectiva própria e distribuindo os outros em relação a si própria" (*idem*, p.267). A estabilização da autodesignação pelo pronome na primeira pessoa e o desaparecimento dos diálogos estabelecidos consigo mesma seriam indicadores de que houve avanços na constituição da consciência de si.

Enquanto isso, é possível identificar vários mecanismos de interação próprios do período de sociabilidade sincrética. Como já foi dito, o contágio emocional seria um mecanismo básico das interações na fase inicial do desenvolvimento, do qual resultaria uma atmosfera de participação afetiva, isto é, uma espécie de mimetismo que leva os parceiros a um estado afetivo semelhante. Vale ressaltar que, se tal atmosfera de participação é resultado da natureza emocional que predomina na interação, ela é, ao mesmo tempo, condição para que haja encadeamento entre as ações dos parceiros. Isto é, para que as crianças pequenas se relacionem entre si é preciso que haja uma "certa concordância de interesses, de expressão, de ritmos e de gestos" (*idem*, p.234).

Ao lado do *mimetismo afetivo* - esse processo de desencadeamento de reações afetivas por consonância mútua - Wallon aponta o mecanismo da *contemplação-exibição*, já descrito nas páginas iniciais deste artigo, como importante esquema de interação no segundo semestre de vida. A despeito do alto grau de fusão implicado, esse tipo de interação já introduz uma diferenciação de papéis - o que se mostra, o que se exibe - distinguindo os pólos da situação, como se uma

estrutura bipolar estivesse subjacente. Esta estrutura bipolar, dinâmica e dialética, está presente nas brincadeiras, muito comuns no segundo ano de vida, chamadas de *jogos de alternância*, em que há um rodízio entre os atos de um e outro parceiro - dar e receber, esconder e procurar - de forma que ambos possam viver os dois pólos da situação.

Na fala, o exercício dessa diferenciação entre os dois pólos de uma situação aparece nos diálogos que a criança estabelece consigo mesma, como se fizesse os dois papéis ao mesmo tempo: abre a porta e diz "*obrigado*", como que agradecendo a si mesma; lança-se num ato perigoso e previne o risco "*tome cuidado*"

Podemos inserir nesta matriz bipolar as relações de *transitivismo*, apresentado por Wallon como mais uma forma assumida pela confusão do sujeito com seu ambiente. Ele o descreve como uma simpatia às avessas, em que o sujeito atribui a outro o que é exclusivamente seu, tomando a si mesmo como objeto de compaixão. Um exemplo possível é a corriqueira situação em que a criança repreende seu ursinho ou sua boneca por uma transgressão que ela mesma cometeu. Os exemplos que Wallon dá do adulto são bem esclarecedores: o doente que identifica no rosto de pessoas saudáveis os traços de sua própria doença; aquele cujos cabelos encanecem e que se apraz em descobrir, nos outros, fios de cabelo branco (*op. cit.*, p.264).

Um potente recurso de interação nesta fase de sociabilidade sincrética, mais especificamente durante o terceiro ano de vida, é a imitação simultânea. Foi o que mostrou Nadel (1986) por meio de uma situação experimental que se baseia no pressuposto da necessária relação entre o grau de diferenciação pessoal atingido e os recursos de interação predominantes.

Apesar do referencial walloniano adotado, a autora utiliza-se de um conceito mais abrangente de imitação, recusando a definição que reserva este nome à reprodução de um comportamento na ausência do modelo, ou seja, à imitação diferida. Segundo ela, esta restrição deixa a descoberto toda uma gama de comportamentos que se localizam entre o mimetismo afetivo e a imitação diferida. No primeiro, os efeitos do contágio mímico submergem completamente o sujeito, sem que esse tenha optado pela manifestação da expressão alvo do contágio. Na imitação diferida, a reprodução do modelo depende da capacidade do sujeito apropriar-se dele, quer sob a forma de imagem mental, quer sob a forma de atitude postural, esta última uma espécie de proto-imagem em que o modelo se imprime no próprio corpo do imitador. Na imitação imediata e direta dos atos do parceiro, ao contrário da diferida, não se fazem obrigatórios recursos de representação (simbólica ou postural) mas, ao contrário do mimetismo, ocorre uma seleção dos atos ou expressões a serem reproduzidos, o que se faz mediante intenção deliberada do sujeito e não por simples efeito de contágio.

No terceiro ano, a despeito dos sucessivos progressos no processo de diferenciação *eu-outro*, ainda mantém-se a base emocional da comunicação, sendo a criança muito sensível aos aspectos expressivos do comportamento alheio. Isso significa que um uníssono emocional e um estado de identificação é necessário para a comunicação. Permanece a subordinação das atitudes individuais à fórmula do grupo. Assim, o ato de pegar um mesmo objeto simultaneamente ao parceiro e fazer com ele a mesma coisa que este (isto é, imitá-lo) garantiria o acordo mínimo necessário para o encadeamento de ações recíprocas. Diferente de outros atos sociais típicos desta fase, a imitação simultânea é uma duplicação da atividade e não dos humores do parceiro (o que ocorre na sintonia de afetos descrita por Stern), refletindo um progresso na diferenciação eu-outro.

Ao mesmo tempo que permite a identidade entre os parceiros, a imitação sincrônica permite uma diferenciação das individualidades, já que ela realiza condições objetivas para que sejam sentidas por si mesmo, ao longo da repetição dos atos e gestos, as emoções expressas pelo outro. Assim, o exercício da imitação simultânea ao mesmo tempo nutre uma necessidade atual e favorece sua superação.

Com o fortalecimento da linguagem e dos processos simbólicos, os recursos expressivo-emocionais deixam de ser predominantes e atinge-se estados de progressiva diferenciação do *eu*. Tal como ocorre com os primeiros, que sempre continuarão tendo um papel nas interações sociais, pois as emoções continuam a subsistir em estado mais ou menos latente como o fundamento necessário das relações entre os indivíduos, a diferenciação entre o *eu* e o *outro* nunca será total, pois "o *outro* é um parceiro permanente do eu na vida psíquica." (Wallon, 1959, p. 165)

Na prática pedagógica: elementos para uma reflexão

A idéia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o *outro*, traz importantes conseqüências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e de seus processos. Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, dentre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem. A consideração da complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e os meios nos quais se insere impõe, no mínimo, que se tenha prudência nos julgamentos tão peremptórios e automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, o que se agrava, é claro, nos julgamentos negativos, quando facilmente se elege determinantes únicos - por exemplo, a qualidade degradada do ambiente familiar - como responsáveis por distúrbios de comportamento e de aprendizagem. Além do estigma que explicações simplistas como estas provocam, elas são ineficazes, pois ao atribuir a um fator único e externo a responsabilidade por comportamentos que são vistos como problemáticos, eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema. Essa ausência de participação, além de se constituir numa avaliação imprecisa, é ineficaz porque afasta da escola também a possibilidade de lidar com o problema, pois sua solução dependeria sempre da ação do outro.

Ver a escola como um meio de interação no qual se constituem pessoas não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo poderosa e isolada de um contexto mais amplo, mas assumir-se como co-participante e co-responsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação entre as pessoas e destas com a cultura e sobre seus possíveis impactos na formação dos sujeitos é um exercício a ser feito em permanência, do qual podem resultar valiosas pistas para o ajuste das práticas educativas.

Uma outra implicação interessante dos aspectos teóricos que apresentamos é a possibilidade de, ao vislumbrar a complexidade da relação que existe entre os vários campos que compõem a atividade psíquica, romper falsas verdades normalmente aceitas no espaço escolar. Por exemplo, aquela que diz que o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável. É claro que, por mais vaga que seja a definição do que é um estado afetivo saudável, o estado contrário (de definição igualmente vaga) é facilmente, e comumente, assimilável a distúrbios vividos na esfera familiar; de novo aí escolhe-se um fator exterior como responsável e a escola fica sem ação. Ora, partindo da reflexão anterior, temos que a família não é a única responsável pela dimensão afetiva do aluno e, juntando a esta idéia a de que inteligência e afetividade constróem-se reciprocamente, numa complexa relação de interdependência, podemos vislumbrar várias perspectivas de atuação.

Um exemplo de ação inspirada nesta relação de reciprocidade é o Projeto Letras e Livros, realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (Dantas & Prado, 1994; Isepi, 1999). Concebido por Heloysa Dantas junto à equipe de Orientação Educacional da escola, destina-se a crianças das duas primeiras séries do Ensino Fundamental com dificuldades de alfabetização. Apóia-se no pressuposto de que, para algumas crianças, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva (isto é, intensificação do vínculo) possível numa situação de mais intimidade. Diferente de ações que decorrem de uma concepção linear da relação entre inteligência e afetividade e que, nos casos de dificuldade de aprendizado das crianças prescrevem encaminhamentos clínicos, o projeto aposta que uma atmosfera afetiva mais adequada pode ser obtida na própria escola, com uma intervenção de natureza iminentemente escolar, e não clínica.

As atividades do Projeto consistem em sessões de leitura individualizadas que ocorrem na biblioteca da própria escola. Vários são os recursos utilizados para criar uma atmosfera propícia à aprendizagem: em primeiro lugar, garante-se o entendimento (possível num espaço de intimidade) dos gostos e fantasias pessoais do aluno, em segundo, mantém-se permanente atenção aos traços expressivos de seu comportamento, procurando descobrir, por exemplo, o que há por trás de uma inquietação postural: cansaço mental, cansaço físico, desinteresse.

Por fim, para afugentar o medo tão freqüente nas crianças ameaçadas (ou já vitimadas) pelo fracasso escolar, o professor procura escolher tarefas que garantam êxito na leitura – "nada ilustra com tanta nitidez a hipótese walloniana de antagonismo entre razão e emoção quanto o bloqueio cognitivo das crianças assustadas" (*op. cit.*, p. 109) supondo que o "destravamento" das inteligências depende do "saneamento" da

atmosfera emocional. Trata-se um uma prática muito simples, factível sem grandes recursos e que pode mostrar resultados surpreendentes.

Os subsídios teóricos apresentados neste artigo pretendem contribuir para a sensibilização do olhar sobre características normalmente não compreendidas ou pouco valorizados das condutas e interações infantis. Devido à primazia ontogenética das emoções, há uma preponderância da expressividade nos diversos campos da atividade da criança. No plano da motricidade, no qual os sistemas de expressão desenvolvem-se antes dos gestos de realização (instrumentais), resulta como característica uma certa tendência ao transbordamento e à exuberância em que os gestos nem sempre se ajustam aos aspectos objetivos do mundo exterior, isto é, ou ao uso que lhes é definido pela cultura. Também no plano da inteligência podemos identificar essa preponderância expressiva numa fase em que o pensamento se faz acompanhar por gestos, ou em que se exerce muito mais em função da expressão do sujeito do que do ajuste à realidade exterior. A atenção aos traços expressivos das crianças - olhar, mímica fisionômica, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais - pode fornecer importantes indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos. Se a relação é mais direta com crianças na fase da vida que foi predominantemente enfocada na apresentação teórica, esses subsídios não se restringem a uma faixa etária específica. Pois o que estamos propondo não é a aplicação direta de conteúdos teóricos sobre o contexto educacional: primeiro, porque a própria seleção de conteúdos teóricos já foi em grande parte pautada com base em questões que emergem no cotidiano escolar; em segundo, porque a idéia é de, ao ampliar o olhar, inspirar reflexões e não apresentar prescrições.

Ao apurarmos o olhar sobre a dimensão expressiva das interações, podemos perceber, por exemplo, que algumas condutas normalmente vistas no cotidiano escolar como disruptivas, podem ter um significado positivo e necessário na interação que se estabelece entre as crianças, e não se constituírem em atos deliberados contra a ordem estabelecida, como são muitas vezes entendidas, por exemplo, a troca de olhares ou de gestos, ou ainda as conseqüências da exuberância expressiva da criança em sua relação com os objetos do mundo físico, nem sempre utilizados com a função ou do modo específico que a cultura adulta define.

Ao despojar o olhar da hipótese quase obrigatória da *indisciplina* - que, ao se impor ao educador de modo praticamente automático sempre que algo sai do previsto acaba por cegar-lhe para a diversidade de significados que podem ter as condutas infantis - uma infinitude de outras hipóteses se abre. Ampliando-se as possibilidades de compreensão quanto às condutas infantis, escapa-se da armadilha de sempre atribuir uma conotação moral a atos que muitas vezes são simplesmente a expressão de peculiaridades próprias a fases do desenvolvimento humano. Livre desta armadilha, o educador pode chegar a modos de compreensão mais apropriados para cada situação específica e então ter mais flexibilidade, até mesmo para exercer o necessário papel daquele que, ao impor parâmetros, limita.

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, características e dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar. Tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com os mesmos, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

Apropriar-se do papel que têm as manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo pode inspirar interessantes recursos para o professor obter o envolvimento dos alunos em suas propostas e explicações. Assim, à preocupação com a clareza e coerência lógica de suas explicações e propostas, o professor pode aliar a atenção aos aspectos expressivos de seu comportamento. O entusiasmo pelo conhecimento que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia da voz, ser mais facilmente transmitido, digo, contagiado, aos alunos. Não creio contudo, que esse entusiasmo possa ser simplesmente forjado por técnicas teatrais de dramatização, prefiro crer que este tem que ser genuíno e verdadeiro.

A referência à Snyders (1998), em seu *A alegria na escola* ajuda a discutir essa idéia. Para ele, a alegria na escola, embora não descarte aquela que deriva de jogos, métodos agradáveis e de relações simpáticas entre professor e alunos, advém sobretudo da relação com o conhecimento. Snyders refere-se a uma "alegria cultural", que resultaria, mais especificamente, da aproximação e esforço de compreensão da cultura elaborada e da

obra de arte. A aproximação desta "alegria trágica" (da qual a angústia nunca está ausente), é fruto de elaborada atividade intelectual e depende fortemente do entusiasmo cultural do professor, numa dinâmica que pode ser aproximada à do contágio; mas trata-se, neste caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado.

Ao se apropriar de recursos expressivos para obter maior envolvimento dos alunos, o professor pode ainda deparar-se com situações inesperadas. Devido à complexa dinâmica de desencadeamento das emoções, recursos que até certo momento se mostram bem sucedidos para obter a adesão dos alunos podem, de uma hora para outra, serem responsáveis pela instalação de um clima de dispersão e turbulência. É o que acontece quando, por exemplo, uma proposta feita em tom animado pelo professor, além do interesse que provoca nos alunos, gera uma animação muito além daquela desejada pelo ele. Os efeitos da emoção são imprevisíveis e podem surpreender, além disso, características como a labilidade, o narcisismo e o contágio têm seus efeitos potencializados em contextos coletivos, como é o caso da situação típica de uma aula. Se, por um lado, a compreensão da dinâmica de desencadeamento das emoções pode ajudar a controlar seus efeitos sobre a dinâmica das interações sociais, por outro, não há conhecimento teórico capaz de eliminar as possíveis turbulências provocadas por elas, é preciso, pois, aprender a conviver com esse risco inerente às interações. Contudo, desconfio que querer eliminar esse risco é desejo recôndito de boa parte de nós, professores, que sonha em ter diante de si um grupo ordenado, nem muito agitado nem muito apático, com reações previsíveis e controláveis.

Uma das hipóteses para explicar porque as dinâmicas de turbulência que, em geral surpreendem o professor, nos são tão insuportáveis, pode ser o fato de, em geral, elas tragarem também o adulto e o emergirem num estado de "cegueira emocional" O educador é freqüentemente envolvido pelas intensas manifestações que partem das crianças. Dada a associação positiva entre emoção e imperícia, a maior suscetibilidade do educador ao contágio corresponderia justamente aos momentos em que lhe faltam recursos, ou seja, em situações de dificuldade ou confusão, quando ele não sabe como agir. Dantas (1993) chamou essas situações em que a elevação emocional provocada pela inépcia tende a gerar mais inépcia de *circuitos perversos*. Podemos associar esse conceito a inúmeras situações vividas pelo educador no cotidiano escolar, as quais tendem a gerar um clima de tensão e muito desgaste.

O rompimento desses circuitos dependeria de um arrefecimento na atmosfera emocional, obtido principalmente pelo distanciamento da situação e pela reflexão analítica sobre seus condicionantes. O distanciamento necessário pode ser mais facilmente obtido se o professor contar com algum instrumento mais sistemático de reflexão, como o registro escrito das situações vividas - sob a forma, por exemplo, de um *diário de bordo* - ou com a interlocução de um outro profissional, que pode ajudá-lo a ver a situação por ângulos que ele, por estar imerso nela, não pode enxergar.

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la, desde que se veja implicado nela. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobre que sejam, como a raiva que sente de um aluno específico ou o desespero em que se vê em determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como ele vive as situações e como ele as influencia. Vendo as situações com mais clareza, é menor o risco de cair em circuitos perversos e maior as chances de ter atitudes mais acertadas.

Com esta atitude de reflexão e de implicação é possível inclusive ter maior discernimento para avaliar até que ponto a turbulência enfrentada é uma decorrência fortuita da dinâmica emocional, o resultado de processos ligadas à constituição do sujeito (por exemplo, crise de oposição) ou o indício de resistências dos alunos às propostas escolares. O resultado dessa avaliação apontará, em cada caso, as melhores formas de atuação, das quais nunca deve ser excluída a necessidade de possíveis alterações nas práticas.

A simples disposição para esta reflexão e para eventuais ajustamentos nas ações escolares - que visam não só o bem-estar do aluno mas também o do professor - representam, por si, fator fundamental para uma prática pedagógica de qualidade. A compreensão quanto aos tipos mais primitivos de interação e ao impacto da emoção e da expressividade na dinâmica de interações é um ingrediente importante para a gestão dos conflitos e conseqüente obtenção de um bom clima de sociabilidade. É condição também para que não se construa uma equação de igualdade entre conflito e violência.

A questão do clima escolar aparece formulada já por Kurt Lewin (1890-1947), que se

mostrava preocupado com os efeitos da atmosfera do grupo sobre a conduta do indivíduo e sua aprendizagem afirmando que o clima social em que uma criança vive é, para ela, tão importante quanto o ar que respira (Lewin, 1948). Considerando a criação dessa atmosfera como parte do saber-fazer docente, afirma que o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria. De difícil definição, a questão do clima escolar tem sido discutida no âmbito dos estudos atuais sobre violência escolar, considerando-se que é em geral nas relações e nas práticas do dia-a-dia que a violência pode se fazer mais presente.

Para acabar esse discussão que está longe de estar concluída, vale lembrar que frente à questão das emoções, a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também a oferta de possibilidades de expressão. É preciso que a escola reflita sobre as possibilidades que oferece, buscando situações em que a expressão seja de fato o objetivo da atividade e não um transbordamento indesejado que tenderá a ser contido. A preocupação com a dimensão estética, num currículo em que a Arte seja colocada no mesmo patamar que a Ciência parece-nos um caminho profícuo e necessário.

NOTAS

1. Mesa Redonda "Educação Infantil: diferentes tipos de aprendizagem?"
2. Uma tradução em português foi publicada pela Companhia das Letras, em 2000.
3. Os experimentos citados neste parágrafo foram todos extraídos de Stern, 1992.
4. Em 1995, em estágio com J. Nadel – Laboratoire de Psychobiologie du Développement, da Ecole Pratique des Hautes Etudes/CNRS – tive a oportunidade de trabalhar na análise de filmes gravados com este dispositivo, parte do projeto *Les disfoncionnements des interactions précoces entre les mères dépressives et leurs bebés*. Este estágio, que me possibilitou também a tomada de contato com a bibliografia citada nesse item do artigo, foi financiado pelo CNPq, inserido no programa de uma bolsa "doutorado-sanduiche".
5. Martinet (1972), sistematiza uma "teoria das emoções" a partir dos vários textos de Wallom, escolhendo este tema caminho para introduzir o leitor na obra do autor.
6. É o capítulo intitulado *A atividade proprioplástica* que se encontra na antologia "Henri Wallon"organizada por Nabel e Werebe, e publicada pela Editora Ática em 1986.
7. Sua referência principal é o antropólogo Levi-Bruhl.
8. Apoiado na perspectiva walloniana, Ajuriaguerra (1971) formulou a expressão *diálogo tônico* para descrever esse tipo de interação em que variações da postura, da mímica facial e do tom de voz estabelecem uma comunhão de sensibilidade entre bebê e a mãe, envolvendo-os, de corpo inteiro, numa espécie de simbiose afetiva
9. Nesta perspectiva, o termo sincrético é usado para qualificar também o pensamento infantil que, como a sociabilidade, caracteriza-se pela *indiferenciação.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. **Manuel de psychiatrie de l'enfant**. Paris, Masson, 1971.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I., orgs. **Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo, Cortez, 2000.

BAUDONNIÈRE, P.M., org. **Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans**. Paris, CNRS, 1985.

BLOCH, H. L'habituation. In: BAUDONNIÈRE, P.M., org. **Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans**. Paris, CNRS, 1985.

BLOCH, S. Modèles effecteurs des émotions fondamentales: une méthode expérimentale d'induction émotionnelle. In: MAZET, P.; LEBOVICI, S., orgs. **Emotions et affects chez les bébés et ses partenaires**. Paris, Eshel, 1992.

CHARLESWORTH, W.R.; KREUTZER, M.A. Facial expressions of infants and children. EKMAN, P., ed. **Darwin and facial expression**: a century of research in review. New York, Academic Press, 1973.

DAMASIO, A.R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

_____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, n.3, 1993.

DANTAS H.; PRADO, E.C. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, M.A.M.; MARQUES, M.L., orgs. **Alfabetização hoje.** São Paulo, Cortez, 1994.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e no animal**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000

EKMAN, P., ed. **Darwin and facial expression**: a century of research in review. New York, Academic Press, 1973.

EKMAN, P. L'expression des émotions. In: RIMÉ, B.; SCHERER, K.R., org. **Textes de base en psychologie**: les émotions. Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestle, 1989.

EKMAN, P.; FRIESEN, W.V **Facial action coding system**: investigator's guide. Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1978.

ISEPI, M. **Interações adulto-criança em situações de leitura**: a experiência do projeto letras e livros. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FRANCISCO, M.F.S. **Verdade, Ethos, Pathos e Lexis**: ensaios sobre a Retórica de Aristóteles. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo.

GALIFRET, Y. Le biologique dans la psychobiologie de Wallon. **Enfance**, n.5 (Le centenaire d'Henri Wallon), 1979.

GOSSELIN P.; ROBERGE P.; LAVALLÉE, M.F. Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. **Enfance**, n.4, p.379-96, 1996.

GROSS, A.L.; BALLIF, B. Children's understanding of emotions from facial expressions and situations: a review. **Developmental Review**, v.11, p.368-98, 1991.

LEWIN, K. Experimentos com espaço social. In: **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo, Cultirx, 1973.

MARTINET, M. **Théorie des émotions**: introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon. Paris, Aubier Montaigne, 1972.

MURRAY, L.; TREVARTHEN, C. Emotional regulation of interactions between two-months-olds and their mothers. In: FIELDS, T.M.; FOX, I.; NATHAN, A., eds. **Social perception in infants.** New Jersey, Norwood, 1985. p.176-97.

NADEL, J. L'expressivité. In: NADEL, J.; BEST, F **Wallon d'aujourd'hui**. Paris, Éditions du Scarabé, 1980.

_____. **Imitation et communication entre jeunes enfants**. Paris, PUF, 1986.

NELSON, A.N. The recognition os facial expressions in the first two years of life: mechanisms of development. **Child Development**, v.58, p.889-909, 1987.

RUSSELL, J.A. Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural sudies. **Psychological Bulletin**, v.115, n.1, p.102-41, 1994.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo, Manole, 1998.

SORCE, J.; EMDE, R.N.; CAMPOS, J.; KLINNERT, M. Maternal emotion signalising: its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. **Developmental Psychology**, v.21, n.1, p.195-200, 1985.

SROUFE, L.A. **Emotional development**: the organization of emotional life in the early years. Cambridge, University Press, 1996.

Stern, D. **Mère et enfant, les premières relations.** Bruxelles, Mardaga, 1977.

_____. **O mundo interpessoal do bebê**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

TREVARTHEN, C. The function of emotions in early infant communication and development. In: NADEL, J.; CAMAIONI, L., eds. **New perspectives in early communication development**. London, Routledge, 1993. p.48-81.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. A atividade proprioplástica. In: NADEL, J.; WEREBE, M.J.G., orgs. **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris, Armand Colin, 1968.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo, Nova Alexandria, 1995.

_____. O papel do outro na consciência do eu.. In: NADEL, J.; WEREBE, M.J.G., orgs. **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986.

ENDEREÇO: Izabel Galvão
Faculdade de Educação - USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 - São Paulo - SP – BRASIL

CDD. 20.ed. 613.707

DIFERENTES TIPOS DE APRENDIZAGEM

Yves J.J.M.R. de La TAILLE*

O objetivo de minha fala é o de situar a aprendizagem de valores éticos entre as várias propostas pedagógicas que são objeto da Educação Infantil. Nota-se que, em várias instituições de Educação Infantil, são feitos grandes e belos investimentos em aprendizagem de ciências (pequenos projetos), da arte (olhar e copiar quadros de Mestres), de matemática, de alfabetização, e de esporte (via brincadeiras, como pular corda). Todavia, o tema dos valores éticos costuma estar ausente. Ora, existe um tema, que é da infância, e que pode servir de aproximação alegre ao referido tema: as virtudes. Desenvolveremos este tema, com exemplos de pesquisa psicológica e reflexões sobre valores.

NOTA

1. Mesa Redonda "Educação Infantil: diferentes tipos de aprendizagem".

ENDEREÇO: Yves Joel Jean Marie Rodolpho de La Taille
Instituto de Psicologia – USP
Av. Prof. Mello Moraes, 1721
05508-900 - São Paulo – SP BRASIL

* Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CDD. 20.ed. 613.707

A DINÂMICA DO COMPORTAMENTO MOTOR, SUA APRENDIZAGEM E HISTÓRIA NATURAL EM CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Edison de J. MANOEL[*2]
Kátia A. COELHO[*3]
Luciano BASSO[*4]
Milena Cristina C. LAURENTI[*5]

INTRODUÇÃO

Algumas propostas pedagógicas na Educação Física Escolar assumem a distinção da aprendizagem em três tipos: aprendizagem do movimento, aprendizagem sobre o movimento e aprendizagem por meio do movimento (cf. Arnold, 1979; Tani, Manoel, Kokubun & Proença, 1988). Do ponto de vista curricular, essa distinção é útil e prática, embora seja incipiente o conhecimento sobre a natureza desses tipos de aprendizagem, sobre a interação entre eles e até mesmo sobre a validade de sua diferenciação na primeira infância.

Uma visão da aprendizagem em bebês e crianças é a de que eles estão sempre em busca de regularidades em seu contato com o meio ambiente (físico e social), inicialmente, com a associação entre movimentos e suas conseqüências ambientais e posteriormente entre ações e resultados alcançados (Manoel, 1999). A lógica desse processo pode estar associada às seguintes concepções: a) visão computacional clássica, que envolve a abstração gradual de regras de operação com base em dados concretos (Bower, 1982); teoria de seleção de grupos neuronais, que compreende a formação e reorganização de redes neurais por meio de exploração ativa do ambiente (Edelman, 1987); c) autopoise, que se refere a um determinismo estrutural interno de um sistema que é auto-referente (Maturana & Varela, 1987). Selecionar e sintetizar esses conhecimentos, desenvolvendo meios de intervenção academicamente orientados, é o grande desafio da Educação Física em sua busca de inserção na Educação Infantil.

As discussões em torno do significado e papel da Educação Física na escolarização são feitas, em sua maioria, no âmbito do Desenvolvimento Curricular. Assim, parte-se de visões macroscópicas para definir objetivos, métodos, conteúdos e avaliação. No presente trabalho, a intenção é enfocar aspectos da dinâmica do comportamento motor e seus processos de mudança. O pressuposto é o de que o ensino da Educação Física só pode auxiliar a criança se estiver claro como ela aprende e se desenvolve.

DIVERSOS TIPOS DE APRENDIZAGEM ?

Como foi colocado na introdução, há várias vertentes teóricas para explicar o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Independentemente de assumir um ou mais tipos de aprendizagem, é preciso reconhecer a centralidade da atividade motora ao longo desse processo.

O papel da atividade motora como uma forma básica com a qual o indivíduo interage no ambiente já foi discutido em outros trabalhos (Connolly, 1975; Manoel, 1994, 2001). Em síntese, a capacidade para se movimentar envolve trocas e processamento de informações caracterizados pela coordenação sensório-motora. Essa coordenação está presente tanto em organismos simples (unicelulares) ou complexos (pluricelulares).

Thelen & Smith (1994) afirmam que os movimentos ativos constituem-se num sistema perceptual. As sensações advindas do movimento

---

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

estão acopladas temporalmente a estímulos externos. Por exemplo, a propriocepção dos músculos que controlam os movimentos do globo ocular (e que permitem o alinhamento e a focalização de ambos os olhos no mesmo objeto) é crítica para engendrar a coerência binocular no córtex visual (Singer, 1990). Como foi colocado por Eleanor Gibson (1988), movimentos dos olhos, manuais, do braço, da cabeça e do pescoço estão sempre associados à apresentação de estímulos, sejam eles visuais, cinestésicos ou auditivos. Thelen & Smith (1994) colocam que os sinais motores são parte de um pacote neural que é correlacionado, em tempo real, com sinais desarticulados oriundos da exploração de objetos em eventos. Essas autoras vão além ao dizer que a tradicional distinção de aferência e eferência deixa de ter sentido quando se considera que para perceber é preciso agir ou se movimentar (veja também, Reed, 1982). De fato, movimento como percepção denota que há muito pouco ou nenhum desenvolvimento ocorrendo estritamente numa modalidade (perceptiva, cognitiva, afetiva ou motora). Os resultados de estudos conduzidos por Berthental, Campos & Barrett (1984) mostram, por exemplo, que a formação de categorias sobre o mundo está condicionada à capacidade de produzir e controlar movimentos. Por exemplo, há evidências de que, aos seis meses e meio de idade, bebês que se locomovem (que podem rastejar ou se deslocar num andador) exploram mais, têm atenção orientada ao ambiente e despendem mais tempo interagindo com pessoas numa sala (e.g. Gustafson, 1984). Berthental et alii (1984) testaram três grupos de bebês numa tarefa de orientação espacial. Esses grupos constituíam-se de bebês que já rastejavam, que não rastejavam mas tinham ampla experiência com andador e, finalmente, os que nem rastejavam nem tinham experiência coma andador. Os bebês com experiência locomotora (rastejando ou no andador) demonstraram uma melhor categorização dinâmica do espaço. Com base nesse, e em outros estudos, Thelen & Smith (1994) argumentam que a capacidade para realizar movimentos atua como um parâmetro de controle para o desenvolvimento de vários sistemas: cognitivo, afetivo e social. Mudanças no controle do movimento servem de gatilho para desencadear mudanças nessas outras dimensões do comportamento do bebê e da criança.

Assim, ainda que a distinção entre aprendizagem do movimento, por meio do movimento e sobre o movimento seja prática para a construção do currículo, não há bases sólidas para tal diferenciação do ponto de vista da dinâmica do desenvolvimento. Isso não significa que a aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino, não possam ser concebidos nas diferentes dimensões: cognitiva, perceptual, afetiva, social e motora. Aqui, cabe uma nota particular sobre a dimensão motora.

Grande parte do pensamento sobre a educação escolar infantil foi influenciado, após os anos 60, por modelos desenvolvimentistas. Assim, procurou-se integrar noções de educação do movimento com a prática centrada nos padrões fundamentais de movimento (cf. Gallahue, 1982; Logsdon, Barrett, Ammons, Broer, halverson, McGee & Roberton, 1984). A essas visões juntou-se o frenesi causado pela proposição, em meados dos anos 70, da Teoria de Esquema Motor (Schmidt, 1975). A teoria preconizava a "variabilidade da prática como melhor meio para se adquirir habilidades motoras. Logo houve quem propôs a relevância de aplicar essa teoria na educação física (cf. Schmidt, 1977). O resultado foi a proposição de metodologias e estratégias de ensino que davam privilégio à exploração e variação de tarefas motoras nas classes de locomoção, manipulação e orientação e/ou controle postural. Os métodos da Educação Física na Educação Infantil tem essa conotação ainda hoje. Entretanto, é preciso levar um aspecto crucial: no comportamento motor não há variedade sem estabilidade (cf. Manoel & Connolly, 1997). Para que o sistema motor atue como parâmetro de controle no desenvolvimento de outros sistemas é preciso que haja controle motor em primeira instância. A importância do ganho de estabilidade motora já foi demarcada por Keogh (1978) no âmbito da educação física infantil, ainda que sua concepção não tenha recebido a devida atenção na época. A criança ao tentar empreender uma ação motora apresenta grande inconsistência em seu comportamento. A cada tentativa os meios de solução são diferentes porque a criança ainda não entendeu exatamente o que fazer e de que modo. Essa compreensão ocorre gradativamente, momento em que a criança busca repetir sempre o mesmo meio de solução. Aqui se caracteriza o que Keogh denomina de ganho de consistência. A variabilidade de resposta diminui, denotando uma crescente compreensão da relação meio-fim na ação motora. A seguir, a criança começa a variar sua resposta, mas numa nova perspectiva. Espontaneamente ou em resposta a desafios do

meio ambiente, a criança modifica os meios de solução sem que as suas execuções incorram em insucesso. Keogh denomina essa etapa de ganho de consistência, quando a completa apreensão da relação meio-fim se estabelece. A criança é capaz de executar a mesma ação ainda que seu desempenho seja perturbado por eventos e situações no ambiente. Do ponto de vista dinâmico, o comportamento atinge um estado estável cuja trajetória tem sido descrita por atratores (Kelso, 1995).

A Escola visa propor ao aluno novos desafios constantemente, mas é preciso se perguntar quais são as condições para se enfrentar com sucesso tais desafios. Na aquisição de habilidades motoras, Choshi & Tani (1983) e Tani, Connolly & Manoel (1997) têm mostrado que a adaptação à novos desafios só será bem sucedida quando as habilidades adquiridas atingirem estabilidade. Assim, é necessário que os métodos de ensino da Educação Física Infantil dêem oportunidade para que a criança alcance a estabilidade num conjunto ótimo de habilidades motoras. É só assim que as mudanças no comportamento poderão atuar como parâmetro de controle em outras dimensões da ação humana. Evidências acerca dessa afirmação podem ser obtidas de modo indireto ao se apreciar as características de uma deficiência eminentemente motora: o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC; cf. Sugden & Wright, 1998). Essa deficiência consiste num atraso no desenvolvimento motor de causa ainda controversa e que não está associado a sinais de patologia neurológica clássica (paralisia cerebral, distrofia muscular, etc). Essa deficiência torna-se mais aparente entre os três e seis anos de idade, quando a criança, ao interagir com outros em situações livres ou formais de atividade motora mostra um grande descompasso nas habilidades de locomoção, manipulação e orientação. Com base em dados de estudos longitudinais (e.g. Losse, Henderson, Eliman, Hall, Knight & Jongmans, 1991), várias crianças com TDC apresentam um pobre desenvolvimento do auto-conceito, dificuldades de atenção e problemas de interação social. Com a falta de estabilidade em suas habilidades motoras, a criança tem dificuldades para interagir com ambiente físico e social, o que traz com reflexos no desenvolvimento acadêmico, afetivo e social.

A exploração do ambiente e a variabilidade da prática são fundamentais para a aprendizagem infantil. Mas elas necessitam ser acompanhada de um ganho de estabilidade comportamental. Ao exemplificar os ganhos de consistência e constância, Keogh (1978) mencionou o que ele chamou do fenômeno *playground*. Keogh reporta-se a situações em que a criança ao brincar com o próprio corpo, com objetos e com outros, busca tornar consistente seus padrões de movimento e depois variá-los. Entretanto, o que se sabe a respeito de como a criança age motoricamente em ambientes típicos da infância? Como ela constrói a sua experiência? A resposta a essa questão traria subsídios relevantes para a estruturação do ambiente.

ALGUMAS NOTAS SOBRE A HISTÓRIA NATURAL DO COMPORTAMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do final da década de 60, houve um grande interesse em se estudar a criança em situações livres e típicas da primeira infância (Hutt & Hutt, 1971). Essas investigações abriram uma nova perspectiva na compreensão de aspectos funcionais do comportamento infantil, bem como permitiu uma abordagem acerca das possíveis restrições evolucionárias atuantes no desenvolvimento do indivíduo (Blurton-Jones, 1972). A metodologia de estudo caracterizava-se pela observação de crianças em creches, *playgrounds* e *playgroups*, procurando-se minimizar ao máximo a interferência do observador no comportamento da criança (Connolly & Smith, 1972).

Na área de Desenvolvimento Motor, há uma carência evidente de estudos sobre o comportamento da criança em seu *habitat* natural. Os estudos concentraram-se na observação e descrição de habilidades básicas em situações experimentais e particulares distantes do contexto em que as crianças normalmente agem (Halverson, 1966). Em contrapartida, a observação de crianças num ambiente típico de sua vivência diária possibilita um melhor entendimento da natureza da habilidade, como já foi demonstrado na investigação de habilidades manipulativas (Connolly & Elliott, 1972).

O jogo tem sido objeto de inúmeros estudos ao longo dos últimos sessenta anos, entretanto, grande ênfase tem sido dada ao jogo simbólico, às brincadeiras de faz de conta, etc. Comparativamente, deu-se pouca atenção ao jogar

ou brincar predominantemente físico ou motor (Pellegrini & Smith, 1998).

Frost (1992) destaca a importância do brincar para o desenvolvimento motor. Ele enfatiza o potencial das brincadeiras em situação livre para a aquisição de habilidades motoras, além de possibilitar uma melhoria da aptidão física e do desenvolvimento sensório-perceptivo-motor. Por exemplo, Gabbard (1979 citado por Frost, 1992) estudou crianças usuárias de *playgrounds* com aparelhos construídos para a exploração motora de membros superiores. Esses aparelhos possibilitavam uma ampla variedade de movimentos contribuindo para uma expressiva melhoria da força muscular de membros superiores das crianças que freqüentavam esse espaço. Frost (1992) ainda menciona um estudo de Myers segundo o qual crianças pré escolares que freqüentavam um *playground* eram muito mais ativas do que crianças da mesma idade numa aula de Educação Física.

Wetton (1983) conduziu um estudo em que foram observadas doze crianças com idade média de quatro anos de idade. Essas crianças foram observadas individualmente durante 100 minutos, nos horários livres de sua pré-escola. A autora buscava identificar quais habilidades básicas eram mais utilizadas durante o recreio. As observações foram realizadas em duas pré-escolas cujo ambiente físico era diferente. Isso refletia diretamente na freqüência dos comportamentos, pois uma delas apresentava mais áreas livres com aparelhos, criando mais oportunidade para a realização de atividades motoras. Houve uma predominância de comportamentos de locomoção nas ações de perseguir (pega-pega) e de manipulação em ações que simulavam luta. Esses comportamentos tem sido amplamente investigados e são denominados de "rough and tumble play" ou brincadeiras turbulentas (e.g Smith & Connolly, 1972, 1980).

Crum & Eckert (1985) também investigaram os padrões de brincar durante o recreio em setenta e duas crianças de seis e oito anos de idade, dando ênfase às habilidades básicas. O propósito dessa investigação foi identificar o nível de desenvolvimento dos padrões apresentados. Houve uma mudança significativa no envolvimento com jogos com mais de duas habilidades abertas entre os meninos. A utilização do *playground* foi de 18% para os meninos de seis anos e não apresentada pelos meninos de oito anos. Já as meninas de seis anos despenderam 61% do tempo no *playground* e 21% aos oito anos. As meninas também apresentaram um aumento no tempo gasto com jogos envolvendo habilidades abertas. Aos seis anos de idade, essa prática não foi apresentada para as meninas, mas aos oito anos, as meninas despenderam 17% do tempo total nessa atividade.

Smith & Connolly (1980) conduziram um amplo projeto sobre a ecologia da pré-escola com a realização de vários experimentos de campo. O interesse principal dos autores era acerca dos padrões de interação social, entretanto, várias habilidades básicas foram caracterizadas e classificadas em unidades posturais, de manipulação e locomoção. Numa amostra cujas idades variaram de três a seis anos, Smith & Connolly encontraram que 21% do comportamento apresentado em horas livres consistia de atividades motoras como correr, pega-pega, escalar, incluindo também "rough-tumble play". Esses valores foram similares aos obtidos num estudo anterior conduzido também no ambiente pré escolar por Mc Grew (1972). Nesse caso, numa amostra de crianças com pouco mais de quatro anos de idade, encontrou-se que 20% das atividades consistiam de corrida, luta (brincadeira turbulenta), pega-pega, escalar e saltar.

Segundo Pellegrini & Smith (1998), é possível identificar um padrão centrado no domínio motor no desenvolvimento do brincar. A primeira etapa é identificada nos meses iniciais de vida, com a apresentação dos movimentos espontâneos que o bebê realiza. Esses movimentos descritos por Thelen (1979) não são reflexos ou tampouco voluntários. Eles se caracterizam por padrões motores espontâneos com repetições cíclicas de alcançar, chutar, bater entre outros.

A segunda etapa ocorre após 12 meses indo até ao redor de seis anos de idade. Nesse período, em torno de 20% do comportamento observado foi relacionada a habilidades básicas. Na terceira etapa, dos sete anos em diante, 3% do comportamento envolvia habilidades básicas. Um tipo de comportamento que cresce no período entre dois e sete anos de idade refere-se às brincadeiras turbulentas, como lutas. Esses comportamentos compreendem 5% das atividades aos três anos idade, subindo para 10% ao redor dos sete anos de idade. Esse tipo de brincadeira tem claro envolvimento social que se cristaliza pelas habilidades básicas de correr variado (diferentes direções), saltar, alcançar e pegar, propulsionar objetos, etc. Essas brincadeiras

consistem em adaptações ontogenéticas de grande relevância para a formação de padrões de interação social. Nelas as crianças simulam lutas experimentando ou vivenciando situações de conflito, dominação e cooperação.

O levantamento de dados sobre o padrão de atividades motora, em associação aos ambientes físico e social, pode ajudar na elucidação de como as crianças organizam sua experiência. Com essa intenção foi realizado um estudo etológico considerando a carência de investigações acerca dos comportamentos motores que a criança mais utiliza nos ambientes típicos da infância. Nos estudos acerca do desenvolvimento motor, a escolha do comportamento motor a ser registrado é feita pelo experimentador. No presente trabalho, descreveu-se os padrões motores de crianças pré-escolares em situações livres associando-os às condições físicas do meio, à disponibilidade de uso de materiais e instrumentos e às interações sociais.

As observações foram realizadas no Núcleo de Recreação Infantil (NURI) do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São de Paulo, *Campus* da Capital. O local tem amplo espaço físico externo com equipamentos variados que possibilitam a realização de inúmeras habilidades básicas, individualmente ou em grupo. As crianças, em sua maioria filhos de funcionários da universidade, permanecem no NURI em período integral (das 8:00h às 17:00h).

As filmagens foram realizadas em dois períodos, por volta das 9:00 hs, logo após a chegada das crianças e do café da manhã, e por volta das 14:00 hs após o almoço. As atividades eram realizadas no parque com o mínimo de intervenção de adultos, com exceção do oferecimento do "kit parque" (baldinho, rastelo, peneira), material conhecido das crianças e utilizado para brincadeiras no tanque de areia.

Participaram do estudo onze crianças divididas em dois grupos: Grupo quatro anos: cinco crianças com idade ao redor de quatro anos (dois meninos, três meninas); Grupo seis anos: cinco crianças com idade ao redor de seis anos (dois meninos, três meninas).

Todos os brinquedos no parque ficam dentro da caixa de areia, exceto os troncos de árvores. Segue abaixo os materiais que compõem o parque:

- três balanças
- trepa-trepa de ferro (que estava interditado durante as filmagens)
- balança de pneus (também interditada durante as filmagens)
- elefante colorido - brinquedo de concreto com diferentes alturas e diâmetros, em formas cilíndricas, posicionados verticalmente, pintado de cores variadas.
- pneus soltos
- troncos de árvore
- trepa-trepa com:
  1. escorregador (que não podia ser usado por causa do perigo de se machucarem)
  2. barras inclinadas
  3. teia de corrente
  4. ponte
  5. escaladas de madeira
  6. pneus para escalada

Cada criança foi filmada por aproximadamente 10 minutos. Na primeira etapa do estudo, foram feitas observações com o registro informal das atividades. O propósito foi obter dados do local e sua rotina para delineamento do instrumento de codificação do comportamento. O sistema de categorias comportamentais desenvolvido por Smith & Connolly (1980) foi utilizado de forma adaptada para a quantificação do comportamento. Esse sistema consiste dos seguintes elementos:

I. Número e natureza de companheiros
II. Unidades Motoras
II. Unidades Posturais
III. Escolha de aparelhos do parque
IV. Escolha de brinquedo/brincadeira ou atividade

I. NÚMERO E NATUREZA DOS COMPANHEIROS

Solitário

SOZINHO. A criança não tem companheiros paralelos ou de grupo.
PEQUENO SUBGRUPO PARALELO. A criança não tem companheiros de grupo mas está em atividade paralela com uma ou duas outras crianças.
GRANDE SUBGRUPO PARALELO. A criança não tem companheiros de grupo mas está em atividade paralela com três ou mais outras crianças.

Acompanhado

UM MESMO SEXO. A criança tem uma outra criança do mesmo sexo como companheira de grupo.
UM SEXO OPOSTO. A criança tem uma outra criança do sexo oposto como companheira de grupo.
DOIS DO MESMO SEXO. A criança tem duas outras crianças do mesmo sexo como companheiras de grupo.
DOIS DO SEXO OPOSTO. A criança tem duas outras crianças do sexo oposto como companheiras de grupo, de ambos os sexos.
SUBGRUPOS DE TRÊS OU MAIS (MISTO). A criança tem três ou mais crianças como companheiras de grupo, formado só por meninos.
SUBGRUPOS DE TRÊS OU MAIS (SÓ MENINO). A criança tem três ou mais crianças como companheiras de grupo, formado só por meninos.
SUBGRUPOS DE TRÊS OU MAIS (SÓ MENINA). A criança tem três ou mais crianças como companheiras de grupo, formado só por meninas.

II. UNIDADES MOTORAS

Locomotoras
ANDAR. Mover o corpo para frente moderadamente, alternando pernas e colocando um pé firme no chão antes de mover o outro.
RODOPIAR. Um ou dois passos lentos, ou rodopiando nos pés, joelhos ou glúteos que estão em contato com o chão.
CORRER. Mover o corpo para frente rapidamente, alternando as pernas e com ambos os pés fora do chão durante cada passada.
SALTAR/HOP. (Mover-se para cima pela extensão de pernas e pés, aterrissando nos dois pés (pulo) ou em um pé.
SALTITAR. Mover o corpo para frente, alternado pernas, colocando um pé no solo e saltando levemente para o outro.
ESCALAR. Atividade física grosseira, com três ou mais membros, ocasionando movimento vertical de todo o corpo.
ESCORREGAR. Mover o corpo em contato com uma superfície inclinada.
ENGATINHAR. Mover-se para frente sobre as mãos e os pés, propulsionado pelos membros.
CARREGAR. Andar ou correr segurando objeto.
APONTAR. Braço estendido mas sem contato com nenhum objeto e com o dedo indicador geralmente estendido.
DANÇAR. Movimentos rítmicos dos braços, pernas e tronco.

Manipulativas
MANIPULAÇÃO FINA. Movimento do objeto nas mãos, envolvendo atividade muscular fina de dedos ou mãos.
CONDUZIR. A criança em deslocamento conduz um objeto, por exemplo, uma criança correndo e conduzindo um pneu.
SEGURAR. Prender um objeto nas mãos estando parado, sem manipulá-lo.
RECEBER. Estender o braço, pegar um objeto que é oferecido por outra pessoa e só flexionar o braço quando a pessoa soltar totalmente o objeto.
DAR. Segurar um objeto, estender o braço e a mão e soltar o objeto se alguém pegá-lo, ou colocar o objeto no chão em frente a outra pessoa.
CHUTAR. Estender a perna subitamente, fazendo com que o pé tenha contato com força em um objeto.
ARREMESSAR. Mover um objeto no ar, soltando da mão ao final de uma extensão explosiva do braço com movimento do tronco simultâneo.
AGARRAR OUTRO. A criança agarra com os braços outra criança, envolvendo atividades grosseiras, mas não com agonia.
PUXAR. A criança em deslocamento puxa um objeto ou outra criança.
EMPURRAR. Aplicar força a um objeto pela flexão de pernas e tronco, fazendo com que ele saia da posição original.

Estabilidade
EQUILÍBRIO. A criança permanece em posição de equilíbrio estático. Por exemplo, sustentar o peso corporal sobre uma única perna.
PARADA DE MÃO. A criança permanece em posição estática invertida sustentando o corpo sobre ambos os braços.
BALANÇAR. A criança realiza movimentos de equilíbrio dinâmico, como por exemplo, balançar o corpo lateralmente.

III. UNIDADES POSTURAIS

FICAR EM PÉ. Ficar em pé com o peso distribuído totalmente nos pés.
SENTADO. Peso suportado pelos glúteos, que estarão em contato com o solo.
AJOELHADO. Peso distribuído em um ou ambos

os joelhos e pernas.
AGACHADO. Joelhos flexionados mas peso ainda sobre os pés.
DEITADO. Peso distribuído por todo o corpo, em contato com o solo.

III. ESCOLHA DOS APARELHOS DO PARQUE

CAIXA DE AREIA. Brincar na caixa de areia com brinquedos apropriados. Os vasos às vezes eram enchidos com água e a brincadeira com água também foi incluída nessa categoria.
TREPA-TREPA. Uso do trepa-trepa, ou do escorregador ligado a ele, ou do tapete no fundo.
TRONCOS DE ÁRVORE. Uso de troncos de árvore como parte da brincadeira ou preferência por estar sentado nele com outro brinquedo na mão.
BALANÇA. Uso balança no parque, seja para balançar outra criança, ser balançada ou balançar sozinha.
ELEFANTE COLORIDO. Uso do brinquedo do parque "elefante colorido"
SEM APARELHO. A criança não se encontra fazendo uso de qualquer aparelho do parque.

IV TIPOS DE BRINQUEDOS

PNEUS. Uso de pneus que estavam espalhados pelo parque.
KIT PARQUE. Conjunto de brinquedo formado de pazinhas, baldes, guarfinhos e copinhos para as crianças brincarem na areia.

V. TIPOS DE BRINCADEIRAS

Com objetos
COM APARELHOS DO PARQUE. Brincadeiras que envolvam somente os aparelhos do parque.
COM BRINQUEDOS. Brincadeiras que envolvam somente os brinquedos.
COM APARELHOS E BRINQUEDOS. Brincadeiras que envolvam tanto os brinquedos como também os aparelhos do parque.

Com o próprio corpo
CORRER. Brincadeiras que envolvam somente o correr sem a utilização de brinquedos ou dos aparelhos do parque.
SALTAR. Brincadeiras de saltar, que não utilizem de brinquedos ou dos aparelhos do parque.

Miscelânia
Conversa. Esta categoria inclui atividades de conversação que não envolvam objetos ou aparatos.

Turbulenta/Rough-and-tumble play
LUTA. Brincar de luta, sem ação agonistica.
PEGA-PEGA. Brincar de caçada, corrida em grupo.
SEM BRINCADEIRAS. Tempo em que a criança fica se envolver em brincadeiras. Por exemplo, às vezes a criança fica sentada somente olhando os demais brincarem.

A partir dessas categorias foi possível verificar :

1. Quais são o padrões motores mais comuns?
2. Quais são as relações entre freqüência de padrões motores e freqüência de utilização de espaço?
3. Quais são as relações entre a freqüência e tipo de padrões motores apresentados e a freqüência e padrão de interações sociais?

RESULTADOS

A maior parte do tempo gasto no parque (70%) envolveu a realização espontânea de exercícios motores (FIGURA 1). A condução do teste estatístico de Wilcoxon indicou uma diferença significativa entre o tempo para o exercício motor e o tempo inativo (z=1,936, p=0,05).

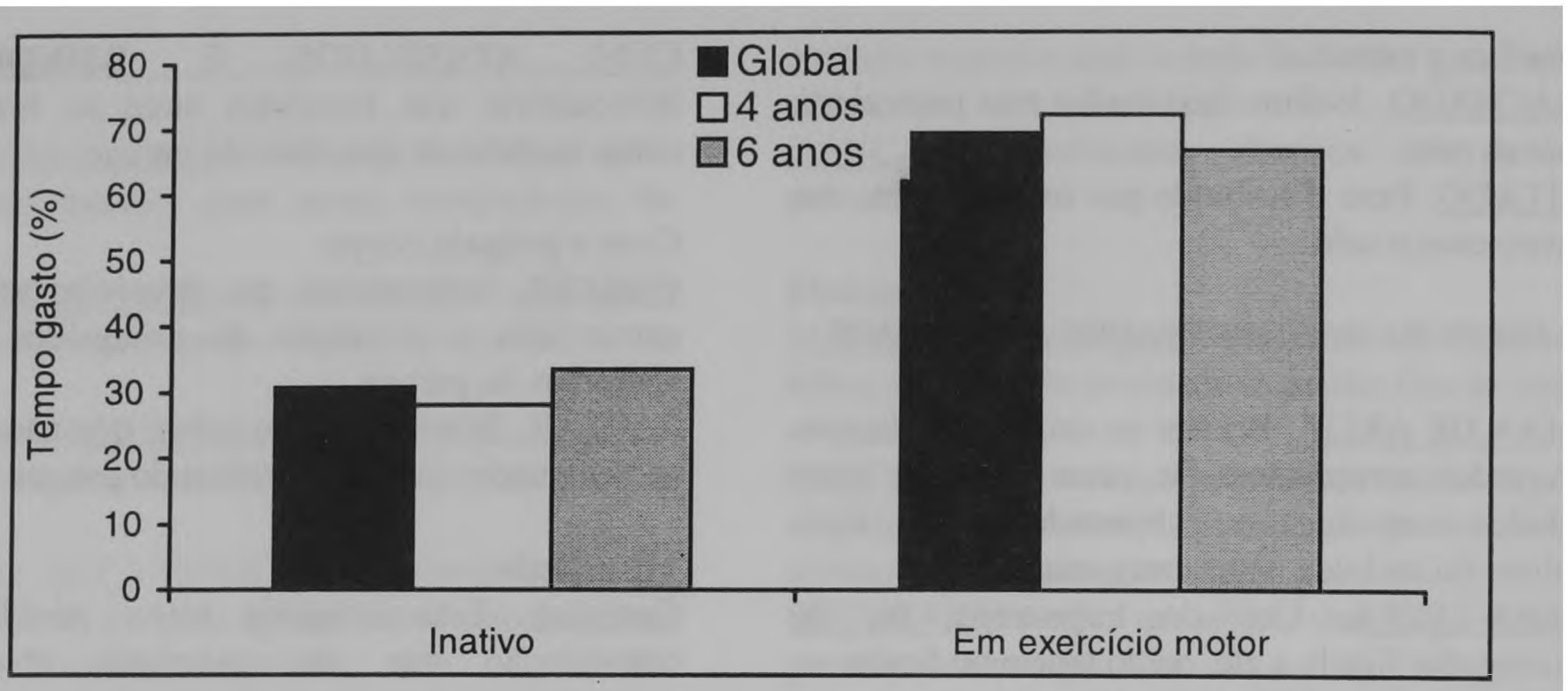


FIGURA 1 - **Tempo gasto em exercício motor e inativo.**

A utilização de habilidades manipulativas predominam em relação à locomotoras (FIGURA 2), entretanto, não houve diferenças estatisticamente significantes no tempo gasto em cada classe de comportamento. As habilidades manipulativas tem uma forte presença no comportamento devido ao oferecimento do Kit parque para as crianças, como já foi mencionado anteriormente.

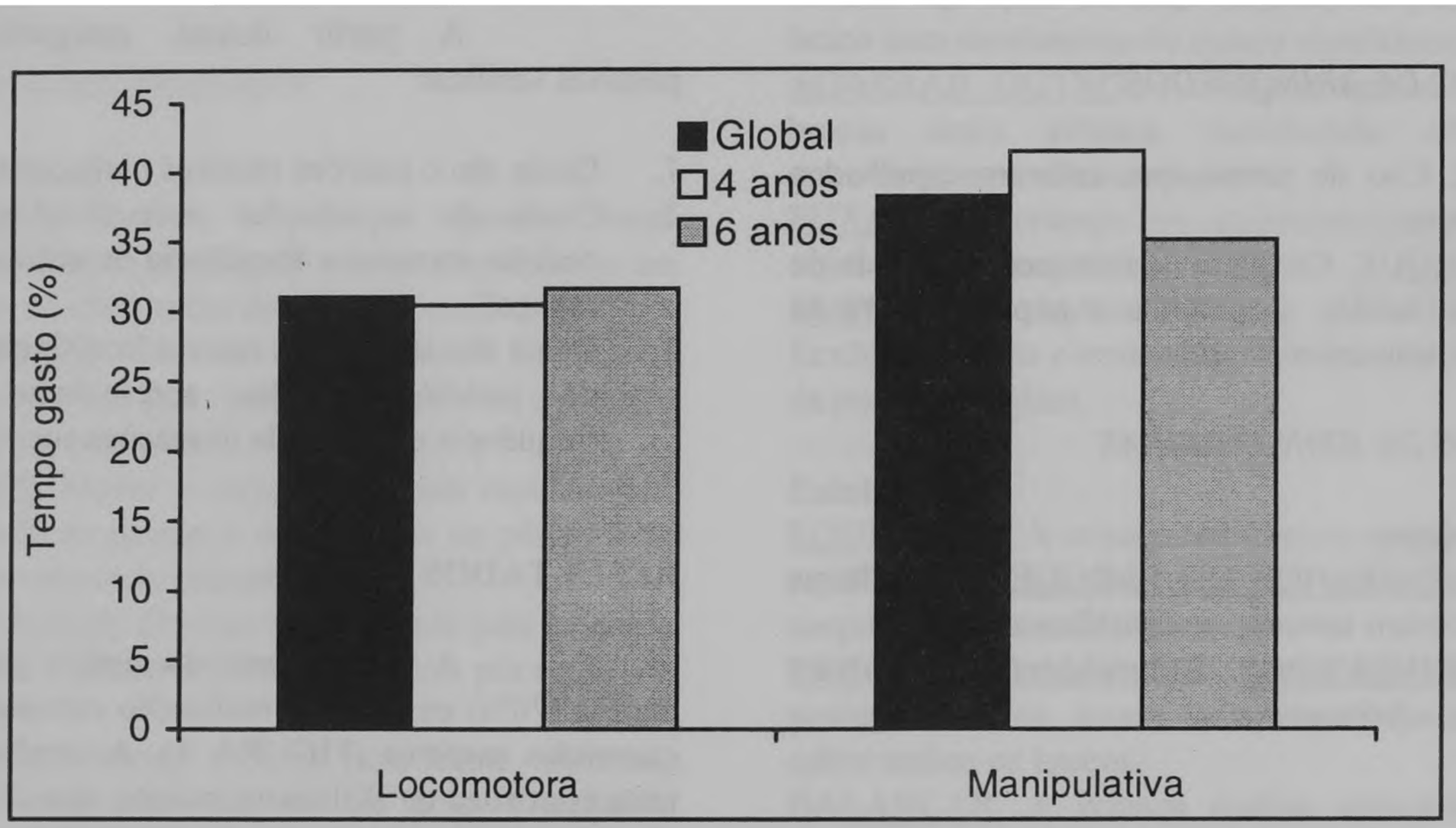


FIGURA 2 - Tempo gasto com as classes de habilidades locomotora e manipulativa.

As habilidades mais efetuadas, após as manipulativas, foram as de locomoção bipedal (andar, FIGURA 3). A condução do teste de variância de Friedman indicou diferenças significativas entre essas habilidades, $x^2_{(n=10,\ df=5)} = 13,333$; $p=0,02$.

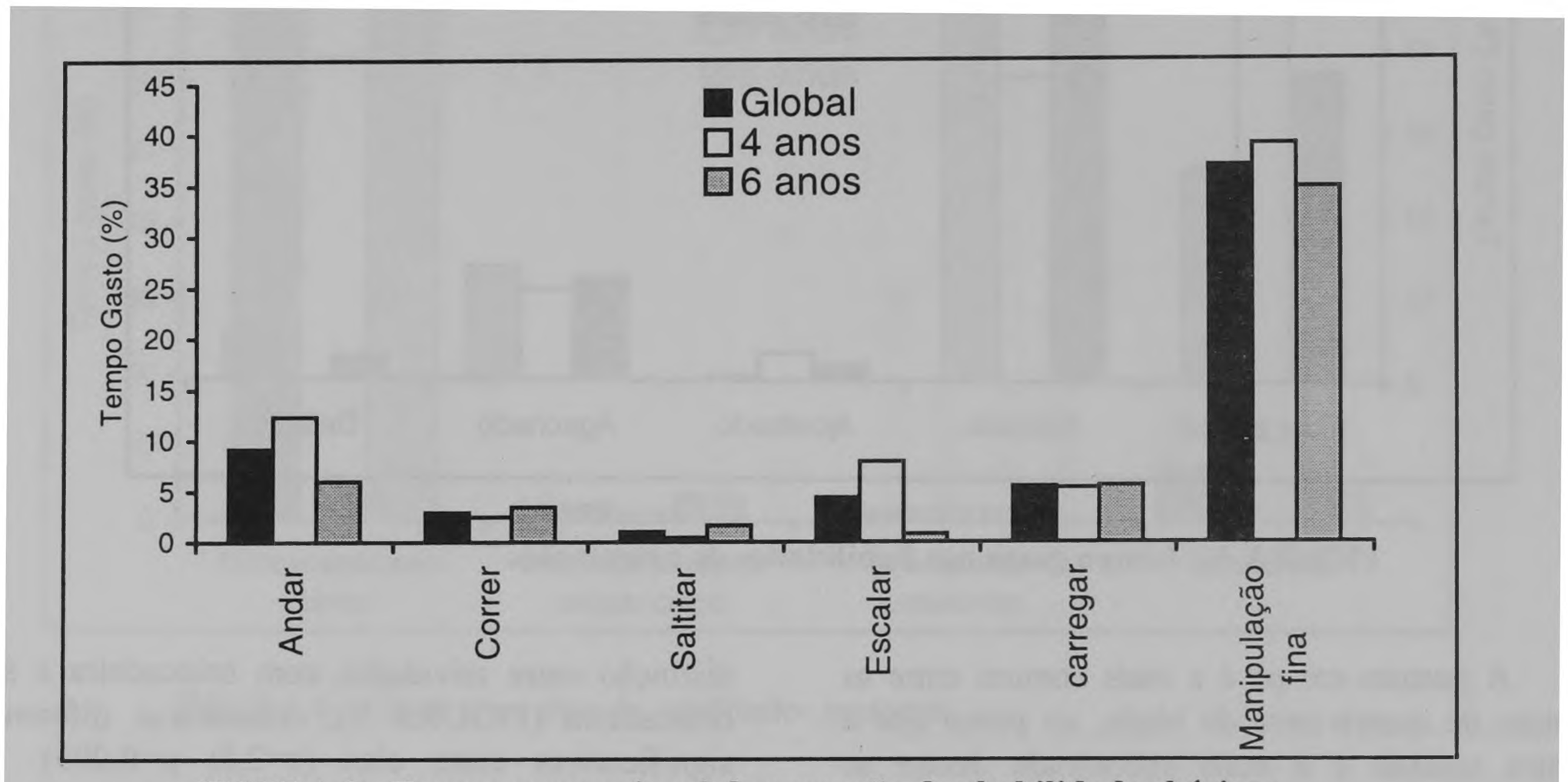
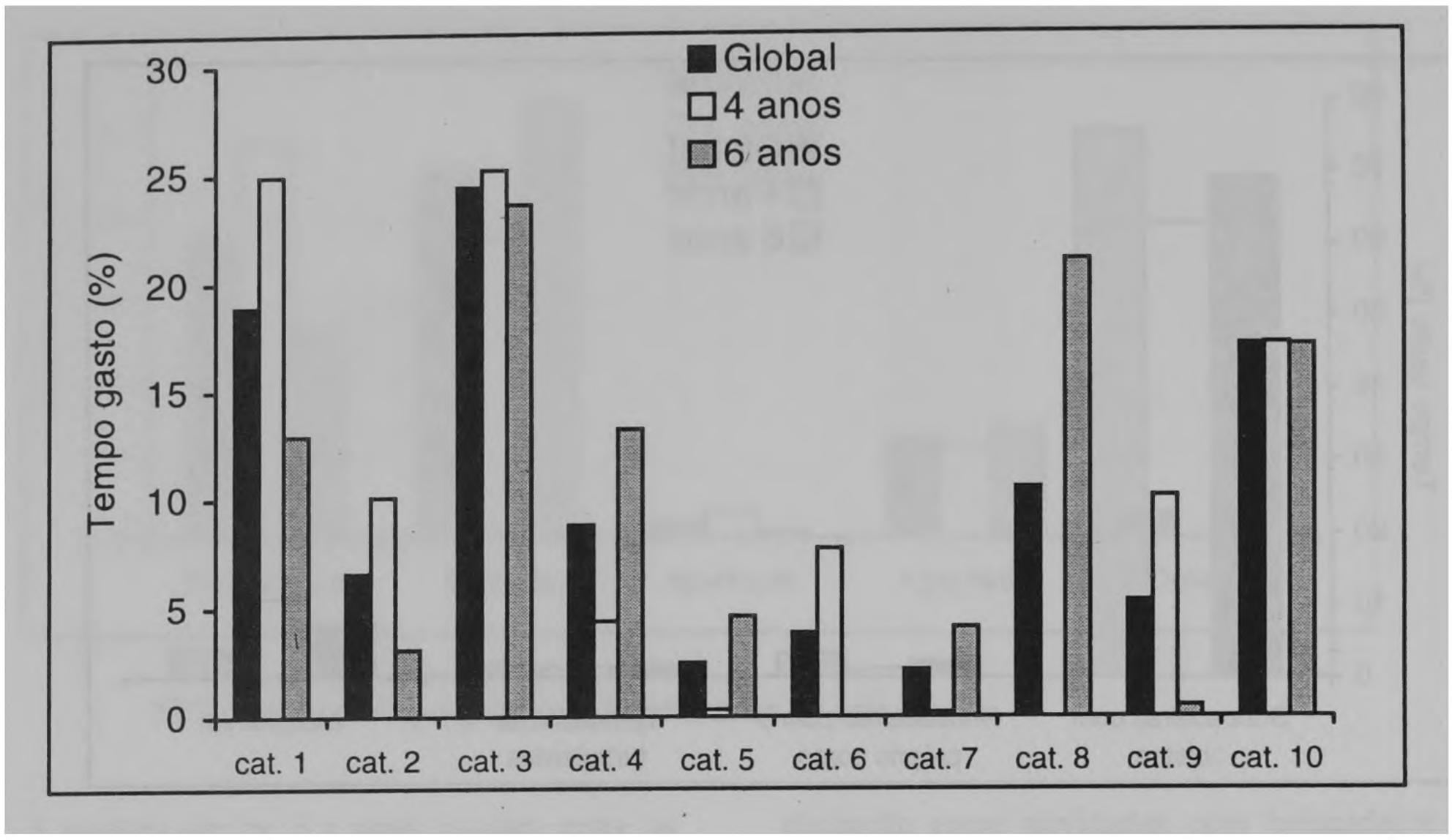


FIGURA 3 - **Tempo proporcional de execução das habilidades básicas.**

Os grupos etários apresentaram poucas diferenças no tempo usado para as habilidades manipulativas, contudo, há diferenças na porcentagem de tempo gasto entre as atividades de cada grupo. O grupo de quatro anos de idade despendeu parte do tempo andando ou escalando. Já o grupo de seis anos despendeu mais tempo entre o correr, o saltitar e o carregar. Para complementar o quadro das atividades mais efetuadas, a seguir, tem-se as habilidades de orientação ou posturais (FIGURA 4). A condução do teste de variância de Friedman indicou diferenças significativas entre as atividades ($x^2_{(n=10,\ df=4)} = 27,11340$; $p=0,00002$). O *Post Hoc* aplicado usando o teste de Wilcoxon indicou como principais diferenças aquelas entre a postura em pé e ajoelhada ($z=2, 8$; $p=0,0049$) e entre a postura sentada e ajoelhada ($z=2,73$; $p=0,0047$).



cat1= solitário; cat2= Solitário com um pequeno subgrupo paralelo; cat3= Solitário com um grande subgrupo paralelo; cat4= Acompanhado de um do mesmo sexo; cat5= Acompanhado de um do sexo oposto; cat6= Acompanhado de dois do mesmo sexo; cat7= Acompanhado de dois do sexo oposto; cat8= Acompanhado de 3 ou mais (misto); cat9= Acompanhado só menino; cat10= Acompanhado só menina

FIGURA 8 - Características do ambiente social com o tipo de companhia.

O ambiente físico do parque constituiu-se de vários aparelhos. Quase 30% do tempo total foi despendido na caixa de areia (FIGURA 9). As crianças de quatro anos de idade utilizaram muito o trepa-trepa, aparelho que foi negligenciado pelas crianças de seis anos. Por outro lado, essas crianças utilizaram muito o tronco de árvore para brincadeiras. É interessante notar que aparelhos onde a atividade motora é minimizada, como o balanço, ocuparam pouco o tempo de atividade da criança. A condução do teste de variância de Friedman não detectou diferenças estatisticamente significativas.

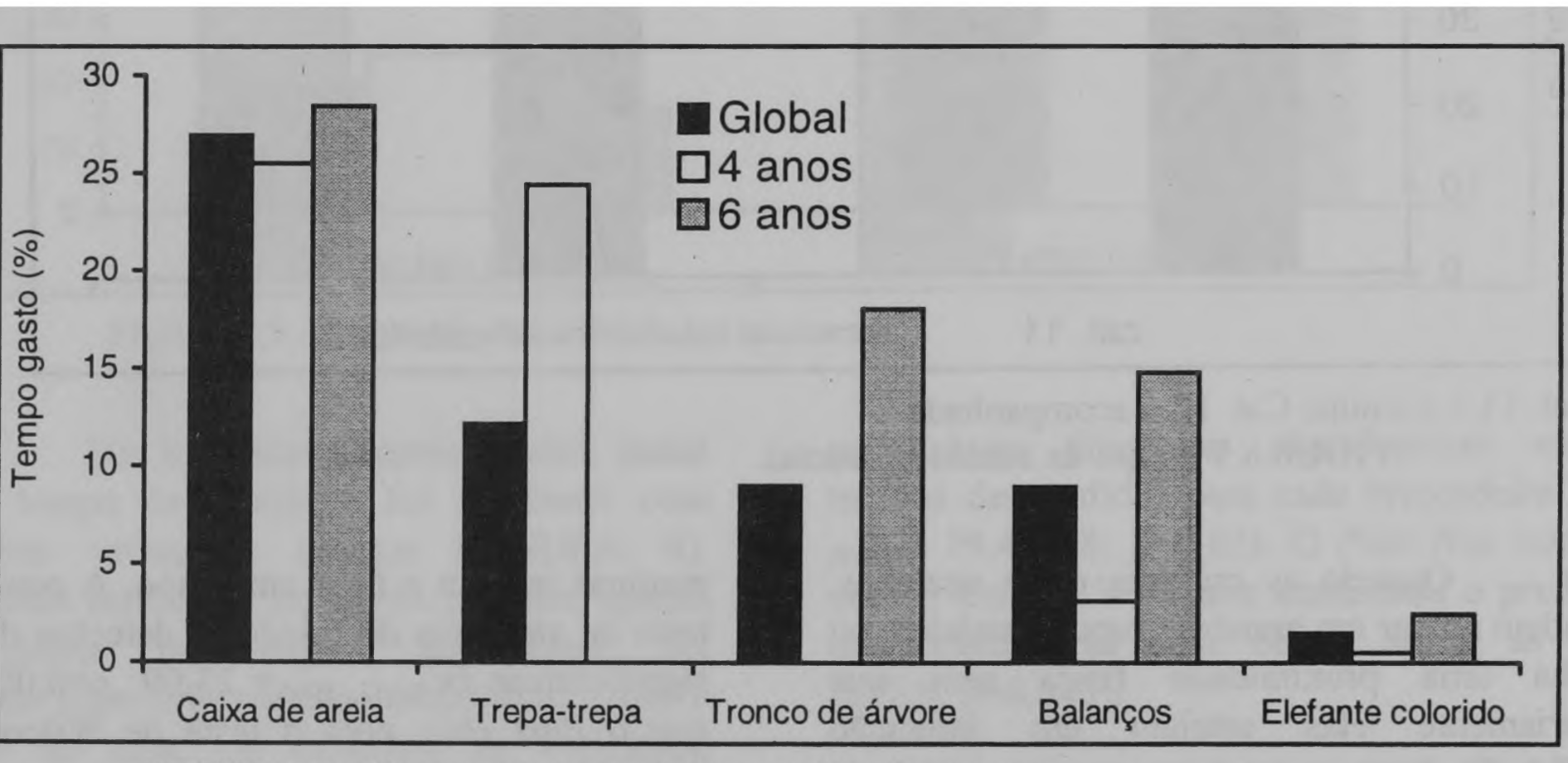


FIGURA 9 - Tempo gasto em cada aparelho do parque.

A grande incidência de utilização da caixa de areia se explica pelo tipo de objeto mais manipulado pelas crianças (FIGURA 10). Há um predomínio do Kit parque em relação ao uso de pneus (z=2,29; *p*=0,023). As crianças de seis anos de idade utilizam mais o kit parque do que as crianças de quatro anos de idade, embora essa diferença não tenha alcançado valor estatístico significante.

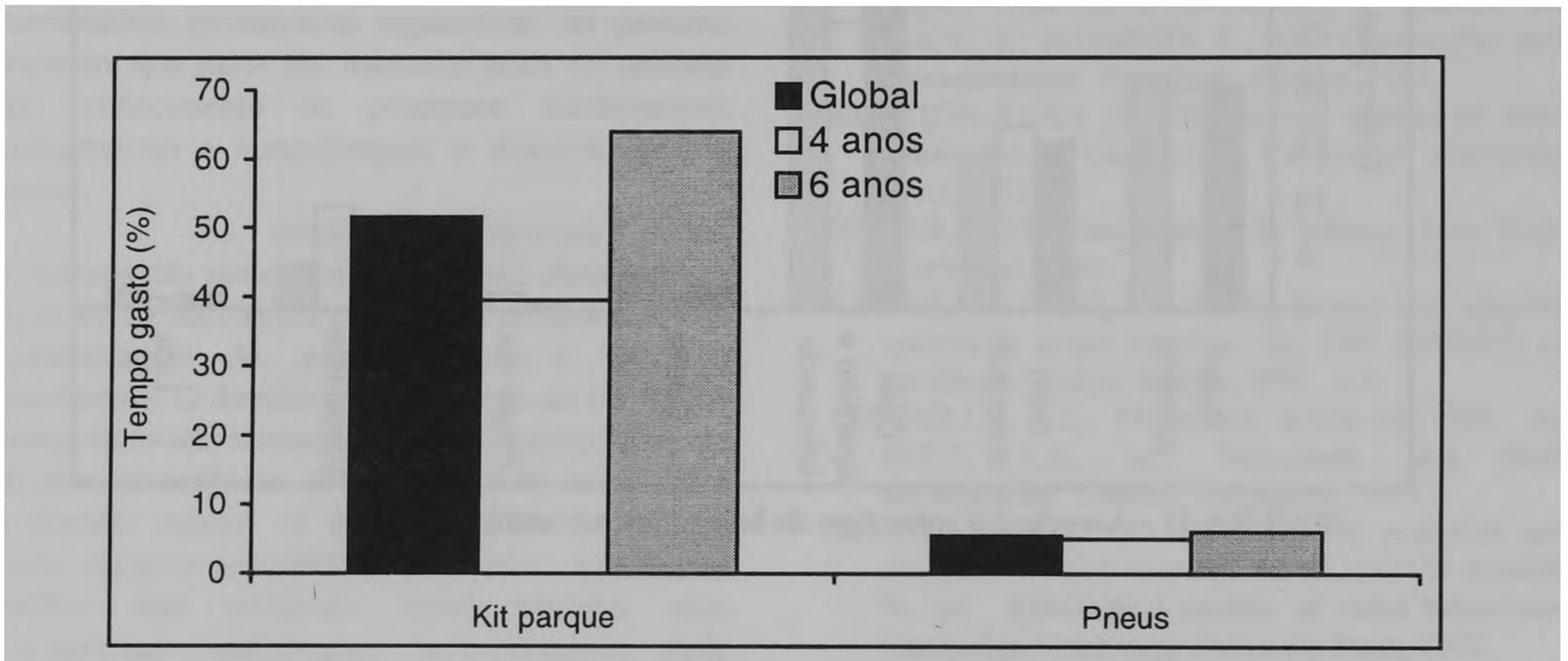


FIGURA 10 - **Tipo de objeto de manipulação.**

Finalmente, buscando uma associação entre brincadeira e o ambiente físico, observa-se que a maior porcentagem do tempo foi gasta com atividades combinando o uso de aparelhos e objetos (FIGURA 11). Sendo que essa associação foi mais evidente entre as crianças de seis anos de idade. A condução do teste variância de Friedman detectou diferenças significativas ($x^2_{(n=10,\ df=7)}$= 19,67416; *p*=0,00633). O *Post Hoc* usando o teste de Wilcoxon, não identificou o *locus* da diferença.

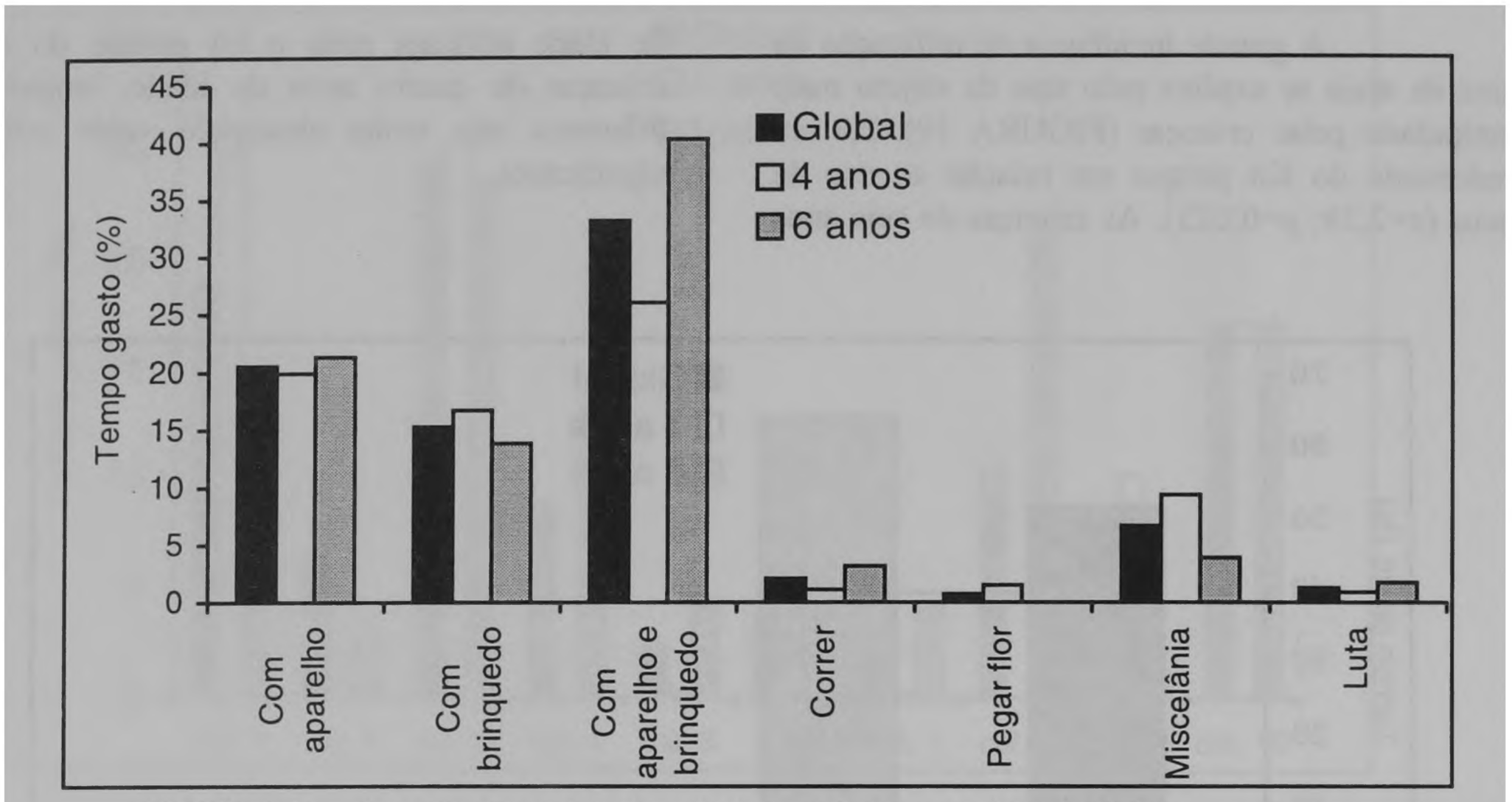


FIGURA 11 - **Associação entre tipo de brincadeira e ambiente físico.**

Os resultados do presente estudo devem ser tomados com cuidado. Afinal, trata-se de uma pequena amostra, e o ambiente físico pode não ser representativo dos ambientes encontrados em geral, na educação infantil. De qualquer forma, foi possível verificar um pouco da dinâmica das atividades que a criança utiliza para organizar sua experiência de forma relativamente espontânea. A observação da criança em ambientes típicos de sua convivência diária pode trazer importantes subsídios acerca dos tipos de aprendizagem em que a criança se engaja. Essa aprendizagem, seja de que natureza for, é permeada em grande parte pela atividade motora, já que as crianças observadas ficaram 70% do tempo total em exercício motor. Futuros estudos necessitam considerar com mais cuidado o tipo de objetos disponíveis e os espaços e aparelhos estruturados no ambiente o efeito sobre os padrões de atividade da criança. No presente estudo, a disponibilidade de um objeto (kit parque) foi suficiente para atrair comportamentos manipulativos que passaram a predominar perante os demais. O professor de Educação Física tem uma importante função na Educação Infantil: a de estruturar o ambiente físico de forma a criar oportunidades e facilitar a utilização ampla e segura de habilidades locomotoras, manipulativas e de orientação. A associação desses ambientes com temas ligados à área acadêmica (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências) pode criar um espaço verdadeiramente integrado em que a aprendizagem do movimento pode exercer um papel efetivo como parâmetro de controle para as mudanças nas demais dimensões do comportamento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem motora pode se tornar mais significativa. Outro aspecto importante é o de que a estruturação do ambiente físico pode, a um só tempo, informar o desempenho motor e ser inclusiva, isto é, dar oportunidade para todas as crianças se movimentarem dentro de seus limites e possibilidades. É necessário, no entanto, que os pesquisadores se dediquem mais ao estudo desses temas. Não seria errado dizer: é tempo do pesquisador abrir os olhos (e a mente) para a dinâmica natural com que a criança atua em seu meio. É necessário também investigar mais detalhadamente as relações entre ambientes físico e social com referência à utilização de habilidades motoras. Só assim será possível construir um quadro mais fiel do ambiente de aprendizagem em que a criança está inserida na educação infantil. Esses esforços de pesquisa devem se juntar a outros, como os desenvolvidos numa concepção mais macroscópica conhecida como Ecologia do desenvolvimento humano (Krebs, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para a inserção da Educação Física na Educação Infantil são muitos. Ainda que muitas respostas aos problemas colocados possam vir de abordagens macroscópicas com a elaboração de propostas curriculares, procurou-se argumentar, no presente trabalho, que parte das respostas pode vir também do conhecimento de processos fundamentais concernentes a aprendizagem e desenvolvimento motor.

As evidências empíricas desses processos não sustentam uma divisão clara entre os tipos de aprendizagem geralmente denominados de aprendizagem do, por meio do e sobre o movimento. O domínio motor parece ser central ao comportamento humano em geral, particularmente na primeira infância. A compilação de dados sobre a história natural do comportamento da criança pode oferecer subsídios não só para caracterizar melhor esse processo, como também para fundamentar intervenções ecologicamente mais válidas.

AGRADECIMENTOS

Ao Núcleo de Recreação Infantil do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo, na pessoa da Sra. Vera, que criou todas as condições possíveis para a condução do estudo etológico sobre o comportamento da criança. Às agências de fomento externas (FAPESP e CNPq) e interna (Coseas – USP) pelas bolsas de estudo que possibilitaram à condução dos estudos sobre a etologia infantil. À Profa. Ms. Cristina Landgraf Lee Manoel pelas freqüentes discussões acerca das bases evolucionárias do comportamento e pelo incentivo para publicarmos os resultados aqui descritos.

NOTAS

1. Mesa Redonda "Educação Infantil: diferentes tipos de aprendizagem"
2. Bolsista Produtividade em Pesquisa – CNPq.
3. Bolsista PIBIC – CNPq.
4. Bolsista nível Mestrado – FAPESP
5. Bolsista Trabalho Coseas – USP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOLD, P. **Meaning in movement, physical education and curriculum**. London, Heineman, 1979.

BERTHENTAL, B; CAMPOS, J.; BARRETT, K. Self-produced ilocomotion: an organizer of emotinal, cognitive and social development in infancy. In: EMDE, R.; HARMERS, R., eds. **Continuities and discontinuities.** New York, Plenum, 1984.

BLURTON-JONES, N. **Ethological studies of child behaviour.** Cambridge, Cambridge University Press, 1972.

BOWER, T.G.R. **Development in infancy**. New York, MacMillan, 1982.

CHOSHI, K.; TANI, G. Stable systems and adaptive systems in motor learning. In: THE SCIENCE of movement. Tokyo, Kyorin, 1983. v.1.

CONNOLLY, K.J. Movement, action and skill. In: HOLT, K.S., ed.. **Movement and child development**. London, Heinemann, 1975.

CONNOLLY, K.J.; ELLIOTT, J. The evolution and ontogeny of hand function. In: BLURTON-JONES, N., ed. **Ethological studies of child behaviour.** Cambridge, Cambridge University Press, 1972.

CONNOLLY, K.J.; SMITH, P.K. Reactions of preschool children to a strange observer. In: BLURTON-JONES, N., ed. **Ethological studies of child behaviour**. Cambridge, Cambridge University Press, 1972.

CRUM, J.; ECKERT, H.M. Play patterns of primary school children. In: CLARK, J.; HUMPREY, J., eds. **Motor development**: current selected research. New York, AMS, 1985. v.1.

EDELMAN, G. **Neural darwinism**. New York, Basic Books, 1987.

FROST, J.L. **Play and playscapes**. New York, Delman, 1992.

GALLAHUE, D.L **Understanding motor development in children**: infants, children, adolescents. New York, John Wiley, 1982.

GIBSON, E. Exploratory behavior in the development of perceiving, acting and the acquiring knowledge. **Annual Review of Psychology,** v.39, p.1-41, 1988.

GUSTAFSON, G.E. Effects of the ability to locomote on infant's social and exploratory behaviors: an experimental study. **Developmental psychology**, v.20, p.397-405, 1984.

HALVERSON, L.E. Development of motor patterns in young clildren. **Quest**, v.36, p.44-53, 1966.

HUTT, S.J.; HUTT, C. **Direct observation and measurement of behavior**. Springfield, s.ed., 1971.

KELSO, J.A.S. **Dynamic patterns.** Cambridge, The MIT Press, 1995.

KEOGH, J.F. Konsistenz and konstanz in kindergarten motor entwicklung. In: MULLER, H.J.; DECKER, , R.; SCHILLING, F., eds. **Motorik im vorschulalter.** Schorndorf, Karl Hoffman, 1978.

KREBS, R.J. **Teoria dos sistemas ecológicos**: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

LOGSDON, B.; BARRETT, K.; AMMONS, M.; BROER, M.; HALVERSON, L.; MGGEE, R.; ROBERTON, M.A. **Physical education for children**. Philadelphia, LEA Febiger, 1984.

LOSSE, A.; HENDERSON, S; ELLIMAN, D.; HALL, D.; KNIGHT, E.; JONGMANS, M. Clumsiness in children: do they grow out of it? A ten-year follow-up study. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v.33, p.55-68, 1991.

McGREW, W.C. **An ethological study of children's behavior**. New York, Academic Press, 1972.

MANOEL, E.J. Criança e desenvolvimento: algumas notas numa perspectiva evolucionária. In: KREBS, R.; COPETTI, F.; KRAEFF, M.S.; SOUZA, P.H.X.; ROSO, M.R.D., orgs. **Desenvolvimento infantil em contexto**. Florianópolis, Editora da UDESC, 2001.

_____. A criança e suas experiências motoras: a dinâmica de formação de padrões na primeira infância. In: KREBS, R.; COPETTI, F.; BELTRAME, T.; ULSTRA, M., orgs. **Perspectivas no estudo do desenvolvimento infantil.** Santa Maria, Editora da Sociedade Internacional para Estudos do Desenvolvimento da Criança, 1999.

_____. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, v.8, n.1, p.82-97, 1994.

MANOEL, E.J.; CONNOLLY, K.J. Variability and stability in the development of skilled actions. In: CONNOLLY, K.J.; FORSSBERG, H., eds. **Neurophysiology and neuropsychology of motor development.** London, Mac Keith Press/Cambridge University Press, 1997.

MATURANA, H.; VARELA, F **El arból del conocimiento**. Santiago, Editora da Universidad de Chile, 1987.

PELLEGRINI, A.D.; SMITH, P.K. Physical activity play: the nature and function a neglected aspect of play. **Child Development**, v.3, p.577-98, 1988.

REED, E.S. An outline of theory of action systems. **Journal of Motor Behavior,** v.14, n. 2, p.98-134.

SCHMIDT, R.A. Schema theory: implications for movement education. **Motor skills**: Theory into Practice, v.2, p.36-8, 1977.

_____. A schema theory of discrete motor skill learning theory. **Psychological Review**, v.2, p.225-60, 1975.

SINGER, W. The formation of cooperative cell assemblies in the visual cortex. **Journal of Experimental Biology**, v.153, p.177-97, 1990.

SMITH, P.K.; CONNOLLY, K.J. **The ecology of preschool behaviour.** Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

_____ Patterns of play and social interaction in preschool children. In: BLURTON JONES, N., ed. **Ethological studies of child behaviour**. Cambridge, Cambridge University Press,1972.

SUGDEN, D.A.; WRIGHT, H. **Motor coordination disorders in children.** London, Sage, 1998.

TANI, G.; CONNOLLY, K.J.; MANOEL, E.J. Sistema antecipatório e o processo adaptativo na aquisição de uma habilidade motora seriada de rastreamento. **Artus**: Revista de Educação Física e Desportos, v.13, n.1, p.202, 1997. [Apresentado no Congresso Mundial de Educação Física AIESEP – 1997, Rio de Janeiro, 1997 – Resumo].

TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/Edusp, 1988.

THELEN, E. Rhytmical stereotypies in normal human infants. **Animal Behavior**, v.27, p.699-715, 1979.

THELEN, E.; SMITH, L.B. **A dynamic systems approach to the development of cognition and action**. London, Bradford Books, 1994.

WETTON, P. Some observations of interest in locomotor and gross motor activities in the nunsery school. **Physical Education Review**, v.6, n.2, p.124-9, 1983.

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

CDD. 20.ed. 613.707

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS DIRETRIZES DOS CONSELHOS ESTADUAL E NACIONAL[1]

José Sérgio CARVALHO*

No início da década de 80 um grupo de intelectuais americanos, liderados pelo professor M. Adler, elaborou um documento sobre a educação nos Estados Unidos, posteriormente publicado com o título de *Proposta Paidéia* - termo grego que designava o ideal de formação humanista do cidadão almejado na antigüidade. Embora tendo como referência um sistema educacional bastante diverso do nosso e em um país cujas condições materiais são excepcionalmente privilegiadas se comparadas às brasileiras, é espantoso como sua leitura nos remete a problemas comuns, cuja busca por solução parece hoje mobilizar educadores de todas as nações. A reprodução de alguns excertos desse manifesto pode ilustrar com clareza sua atualidade e mesmo sua pertinência para aqueles que se debruçam sobre os problemas educacionais, como o da formação de professores, em nosso país:

> A democracia tornou-se o que sempre deveria ter sido, pela primeira vez, neste século. Foi apenas neste século que nos propusemos a dar doze anos de escolaridade para todas nossas crianças. Foi apenas neste século que concedemos o privilégio da cidadania plena a todo nosso povo, independentemente de sexo, raça ou origem étnica. Ambos os aspectos – sufrágio universal e ensino universal – estão indissoluvelmente ligados. Um sem o outro é perigoso engano. (...) uma sociedade democrática tem de conceder oportunidades iguais não somente ao fornecer a todas as crianças a mesma quantidade de educação pública – o mesmo número de anos na escola – mas também ao certificar-se de estar dando a todos, sem exceções, a mesma qualidade de educação. (...) No começo deste século, menos de dez por cento daqueles em idade de admissão nas escolas de segundo grau matriculavam-se, efetivamente, em tais estabelecimentos. Hoje quase cem por cento das crianças o fazem, mas nem todas completam tal ensino (...). A igualdade de oportunidades educacionais não existe de fato, se ela nada mais significa do que levar todas as crianças às escolas públicas pelo mesmo número de horas, dias e anos. Se uma vez lá elas forem divididas em carneiros e bodes, entre aqueles destinados somente ao trabalho árduo e aqueles destinados à liderança política e econômica, então a promessa democrática terá sido enfraquecida por um sistema inadequado de ensino público. (1984, p.19-20).

A importância da conclamação a uma *educação de qualidade* para todos, vinculando este termo – em geral vago – à democracia pode passar por uma mera trivialidade, de tal forma estamos habituados aos discursos educacionais que se valem dessa expressão. Essa é, aliás, uma característica marcante dos discursos educacionais. A recorrência a certas expressões vagas – como a formação de um professor ou de um aluno *crítico, criativo e reflexivo* ou a demanda por *qualidade da educação*– é tão freqüente que as diferenças, por vezes marcantes, das propostas ou visões acabam por se fundir em um conjunto de *slogans* ou palavras de ordem, obscurecendo, assim, a importância do debate acerca das distintas perspectivas.

No entanto, uma leitura atenta desse manifesto propõe pelo menos certas analogias

---

* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

importantes com o que se sucedeu com os sistemas públicos de educação no Brasil e pode ajudar a nos guiar em face das propostas para a formação de professores recentemente elaboradas, sobretudo no que diz respeito às suas visões sobre democratização e qualidade de ensino.

Tal como nos Estados Unidos, a democratização do acesso à escola é um fenômeno recente no Brasil. Até cerca de trinta anos, por exemplo, somente quinze por cento das crianças que então terminavam o antigo curso primário (segmento que designava as quatro primeira séries do que é hoje o ensino fundamental) obtinham uma vaga nos ginásios públicos do Estado de São Paulo. Assim, a proclamada "qualidade de ensino" das antigas escolas públicas não representava um compromisso com a democracia, mas sim uma continuidade de um sistema educacional que já surgiu com a função de conferir privilégios e distinções sociais. Seu compromisso efetivo não era, portanto, o de preparar uma nação para o exercício da cidadania democrática, mas simplesmente o de operar a seletividade de forma a dividir a população em "carneiros" e "bodes", entre aqueles à quem cabia a liderança política e intelectual e aqueles à quem cabia ser comandados, sob o manto da legitimidade do êxito ou do fracasso escolar individual.

Por essa razão, os estudos e documentos que comparam a "qualidade da educação" em realidades tão distintas, como a de uma escola seletiva e a de uma escola aberta, são, na verdade, pseudo-comparações. Daí que falar em uma *qualidade de ensino* que se "perdeu" só revela que o conceito que temos dessa expressão é abstrato. Neles se trata a "qualidade" da educação como se esta fosse algo fixo e independente daqueles à quem a educação se dirige ou ainda das metas e dos processos educativos; e pudesse, portanto, ser medido a partir dos mesmos parâmetros em uma escola voltada para a formação e legitimação social de uma elite econômica ou para uma escola voltada para a formação da cidadania.

Mas o pior é que a ausência dessa vinculação entre a "qualidade" da educação, suas metas, seus procedimentos e o público ao qual ela se dirige não se restringe às pesquisas acadêmicas ou a certos discursos oficiais. Ela se disseminou na fala de professores, pais e responsáveis por políticas públicas de educação, de sorte que hoje parece ser um consenso que a "boa" escola pública era aquela de antigamente, que operava com parâmetros seletivos restritos e precoces, de forma que a imensa maioria de nossa população não tinha o direito de a ela ter acesso. Nesse sentido, o termo "qualidade" parece se vincular não à disseminação de uma cultura de promoção da cidadania, aberta a todos, mas à instauração de padrões restritivos de excelência.

Assim, ao falarmos de formação de professores, não podemos correr o risco de vermos na escola de hoje a simples "degeneração" da escola de 30 ou 40 anos atrás. Trata-se, na verdade, de uma outra instituição social que exige de nossa sociedade a formulação de diretrizes e políticas públicas capazes de enfrentar um desafio até agora sem precedentes na história da educação brasileira, que é o de criar uma escola de "qualidade" para todos, vinculando, portanto, a excelência de seu desempenho a um determinado tipo de relação entre a instituição escolar e seu entorno social e não a um conjunto fixo de informações ou capacidades.

Há cerca de um ano, o Conselho Estadual de Educação, por ocasião da regulamentação do funcionamento dos Institutos Superiores de Educação, aprovou a Indicação 7/2000 e a Deliberação 8/2000 que, respectivamente, analisa e regulamenta a formação de professores no Estado de São Paulo. Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação também aprovou o Parecer 009/2001 e o Projeto de Resolução que o complementa, ambos versando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior. Os seguintes excertos desses dois documentos servirão de base para uma análise comparativa das perspectivas sugeridas:

Excertos de documentos relativos à formação de professores

1. "...dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática" da "interdisciplinaridade" etc (...). Nessas discussões, quase sempre se parte de uma noção vaga e impressionista de "escola brasileira", caminha-se para a afirmação da necessidade de uma "política nacional de formação de professores" e, em seguida, desenha-se o "perfil profissional" desses professores por meio de um arrolamento de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores. Embora esse traçado das discussões seja um pouco simplificado, ele capta duas tendências sempre presentes no encaminhamento do tema da formação de professores: o vezo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor.	1. A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.
2. A idéia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível. Teorias da aprendizagem, da inteligência e do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente aparecem, entram em moda e saem de moda. Pouco há de seguro, nessas áreas do conhecimento, que permita fundamentar a formação do professor. Além disso, é preciso ainda chamar a atenção para o fato de que tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento.	2. Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

continua

Excertos de documentos relativos à formação de professores (cont.)

3. Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um "retrato imaginado" do que seria o professor universal. Esse exercício seria tão útil para a educação quanto a descrição do "espírito científico" para a ciência.	3. Além disso a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares. Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

Nesse quadro, a questão da formação docente não será convenientemente encaminhada se insistirmos na busca alquímica de panacéias pedagógicas. Não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma "estrada real" para conseguir esse desiderato. "Escola brasileira" é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder descritivo; consequentemente, uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira

NOTA

1. Mesa Redonda "Educação Infantil e a formação de professores".

ENDEREÇO: José Sergio Carvalho
Faculdade de Educação – USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 - São Paulo SP - BRASIL

CDD. 20.ed. 613.707

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Eliana AYOUB*

As discussões em torno da educação física na educação infantil vêm se intensificando desde a publicação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB no. 9.394/96). De acordo com a nova LDB (Art.26, § 3°.), "*A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*".

Podemos considerar que a sua inserção curricular na esfera da educação infantil significa um avanço para o ensino da educação física (Sousa, Vago, 1997, 125). No entanto, sabemos que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Nesse sentido, ainda temos muito o quê refletir a respeito do espaço da educação física na educação infantil.

Um dos pontos essenciais dessa reflexão diz respeito à organização geral do currículo das creches e pré-escolas, levando em consideração a indissociabilidade entre educação e cuidado (educar e cuidar) no sentido de se buscar uma superação da dicotomia educação/assistência no trabalho com a criança de zero a seis anos de idade.

Em linhas gerais, observamos que alguns estudos propõem uma organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, na qual compete à professora[2] "generalista" o desenvolvimento das diversas atividades curriculares. Outros estudos sugerem uma organização mais próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas. Nesse caso, juntamente com a professora "generalista", aparece a figura da professora "especialista", com formação em diferentes áreas de conhecimento (como a Educação Física, por exemplo) para ministrar aulas específicas.

Abordando o tema do espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil, Faria (1999) faz uma crítica a um modelo "escolarizante" de educação infantil. Faria (1999, p.76) salienta que a configuração de diferentes tipos de espaço em creches e pré-escolas,

> (...) com intencionalidade educativa, possibilita superar qualquer resquício: escolarizante (centrado na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas, etc); assistencialista (não confundir com o direito de todos à assistência); e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola).

Pensar o espaço e sua arquitetura parece-me tarefa imprescindível para a educação, tanto no âmbito da educação infantil quanto nos outros níveis de ensino. A organização do espaço configura o ambiente do contexto educativo, influenciando as relações humanas. As pessoas produzem o espaço e sua arquitetura e, ao mesmo tempo, são produzidas pelo espaço e sua arquitetura. Nas palavras da italiana Anna Lia Galardini (citado por Faria, 1999, p.85)

> Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a

*Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

> cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

A crítica a um modelo *escolarizante* de educação infantil tem sido feita por vários autores e vem acompanhada de uma crítica à organização do currículo em disciplinas.

Segundo Sayão (1999, p.226), no caso da pré-escola no Brasil, a idéia de educação física e de outras disciplinarizações surge, num primeiro momento, muito mais no setor privado do que no público, com a proliferação de "escolinhas infantis" nas décadas de 1970 e 1980, "*(...) as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso*"

Preocupadas em aumentar a quantidade de alunos, observamos uma verdadeira corrida das "escolinhas infantis" para garantir o seu espaço no mercado educacional. E nessa corrida, associa-se à bandeira da "educação de qualidade" uma pulverização de "aulas de..." que visam preparar a criança para o ensino fundamental e, não seria exagerado dizer, para o mercado de trabalho.

Para Kuhlmann Júnior. (1999, p.64),

> É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e se interessam por aprender a ler, escrever, contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente.

Tomar a "criança como ponto de partida" significa pensar num currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio da oralidade, gestualidade, leitura, escrita, musicalidade... "*Estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do 'ser criança' e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação (...) e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas*" (Sayão, 1999, p.234; grifos meus).

A organização curricular em disciplinas com a presença de "especialistas" na educação infantil é uma discussão extremamente complexa que necessita contemplar, de um lado, as hierarquizações presentes entre os(as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança.

Sabemos que, tradicionalmente, ao profissional "especialista" atribui-se um status superior na carreira docente. Ao abordar "as diferentes 'ordens' hierárquicas entre nós", Campos (1999, p.134) destaca pelo menos três diferentes corpos hierárquicos profissionais no ensino: a) as(os) professoras(es) "generalistas" (na sua maioria mulheres), formadas(os) no curso Normal secundário ou no curso de Pedagogia – que atuam na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental (1a. à 4a. série); b) os(as) professores(as) "especialistas", formados(as) em curso superior – que atuam a partir da 5a. série do ensino fundamental, lecionando disciplinas específicas; e c) educadoras(es) leigas(os), mal pagas(os), sem vínculo empregatício formal (na sua maioria mulheres) – que atuam em creches e programas pré-escolares de baixo custo e muitas vezes em programas educacionais ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias, "*Atendem os filhos da pobreza, aquelas crianças e adolescentes que costumam ser rejeitados pelos sistemas formais de ensino*" (Campos, 1999, p.135). Ressalta, ainda, que esses corpos hierárquicos sobreviveram a sucessivas reformas educacionais, "*(...) incorporando as transformações sociais no seu perfil – perda de prestígio, origem social diversa, condições de trabalho mais dificeis – mas sem perder seus lugares na estratificação interna da profissão*" (Campos, 1999, p.135) e que o modo como serão afetados diante das atuais reformas é algo que terá se ser avaliado.

Podemos identificar que esse intenso processo de hierarquização profissional está relacionado tanto com o nível de formação do(a) professor(a) (leigo, secundário e universitário) quanto com o nível de ensino no qual o(a) professor(a) atua (educação infantil, 1a. à 4a. série do ensino fundamental, 5a. à 8a. série do ensino fundamental e ensino médio). E, ainda, entre os(as) professores(as) "especialistas" ocorre também uma forte hierarquização em relação à área de formação: educação física e artes são áreas

consideradas menos "nobres" e, portanto, são desvalorizadas no rol das disciplinas escolares.

Essas hierarquizações, aliadas à ausência de propostas oficiais para uma formação qualificada dos(as) profissionais que atuam e que pretendem atuar na educação infantil, trazem conseqüências extremamente negativas para o desenvolvimento do trabalho educativo em creches e pré-escolas.

Referindo-se à qualidade da formação desses(as) profissionais, Barreto (1995, p.14) alerta que:

> Se a formação do professor da educação básica como um todo deixa muito a desejar, no caso da educação infantil que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta como uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função.

Lamentavelmente, o "mito", fortemente enraizado entre nós, de que para ser profissional da educação infantil basta ser **mulher**, delicada e gostar de criança, é confirmado pelas estatísticas que demonstram a presença majoritária de mulheres atuando nesse nível de ensino e a precariedade da formação profissional. Essa concepção precisa ser urgentemente revista! O reconhecimento de que a infância representa um período precioso da educação do ser humano, requer ações efetivas por parte do governo brasileiro em direção à criação de condições para que a educação infantil, que é um direito de todas as nossas crianças, seja tratada com o profissionalismo que merece.

Sobre esse assunto, Kishimoto (1999, p.74) afirma que,

> O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser 'mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças', e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. Essa parece ser também a forma de pensar que reina entre membros do atual Conselho Nacional de Educação, refletida nas propostas oficiais que se distanciam de uma formação profissional qualificada.

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos. Portanto, é preciso pensar também nos leigos, não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema.

> A diversidade brasileira requer propostas que atendam às especificidades do país. Se o contexto social requer uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que a faina da quantidade obscureça a qualidade dessa formação, sem que a discriminação anule a identidade do profissional.

Esses são, certamente, desafios a serem enfrentados por todos nós.

No que se refere aos riscos de uma abordagem compartimentada de educação infantil, Sayão (1999, p.224) diz que "*(...) algumas vezes, a presença da 'especialista' em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento*" Soma-se a isso possíveis indefinições e conflitos em relação aos papéis de cada professora(or), à organização dos horários das aulas na jornada cotidiana e, conforme abordado anteriormente, às hierarquizações e disputas por espaços de trabalho.

Mas a presença de professoras(es) "especialistas" para trabalhar com linguagens específicas na educação infantil conduz **necessariamente** à fragmentação de conhecimento e à hierarquização profissional?

Apesar dos sérios riscos existentes nessa direção, acredito que é possível imaginarmos creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em **parceria** na educação e cuidado das crianças. No entanto, devemos estar atentos às características das crianças pequenas, cujos vínculos afetivos com as(os) professoras(es) são de extrema importância e demandam tempo para serem construídos, especialmente com as crianças entre zero e três anos de idade. Nessa perspectiva, mudanças excessivas de professoras(es) e/ou atividades durante a jornada diária podem, de fato, gerar fragmentações e causar desconforto, ansiedade e bloqueios que dificultam as relações educativas.

Entretanto,

> as múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações (Kishimoto, 1999, p.73; grifos meus).

Os argumentos da autora a favor das múltiplas relações possíveis e necessárias para a educação das crianças considerando a participação de profissionais de várias áreas, leva-nos a considerar que a presença de profissionais "especialistas" no contexto da educação infantil pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino.

Reforçando a idéia da possibilidade de construirmos relações de **parceria**, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) "generalistas" e "especialistas", mas em **professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos **com** as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em **parceria** com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses.

"*Não considere os seus alunos 'tolos*'" é um importante alerta de Snyders (1988, p.218) para nós, professoras(es), que pretendemos respeitar nossos alunos e alunas como parceiros(as) culturais, tenham eles(as) zero ou cem anos de idade. Somos todos, professores(as) e alunos(as), seres humanos inconclusos, em constante processo de constituição. E nessa relação de ensino-aprendizado, mediada pelas(os) professoras(es), são múltiplos os caminhos que construímos para nos tornamos professoras(es).

"*Como nos tornamos professoras?*" é o nome da brilhante obra de Roseli Fontana (2000), na qual a autora convida-nos a refletir sobre essa inquietante busca que se concretiza cotidianamente no tecer da própria vida.

> Tempo, acaso e significação... Drama... Vida...
>
> No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso 'ser profissional (Fontana, 2000, p.180).

E esse processo de constituição de nosso "ser profissional" se faz e se refaz a cada dia, a cada jornada, com **parcerias**, em meio a desafios, conquistas, temores, encontros, desencontros, conflitos, **buscas**... Pois se somos seres inconclusos, como nos ensina Paulo Freire (1997, p.64), "*A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca*"

Pensando na "criança como ponto de partida" na educação infantil, a expressão corporal

caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

A contribuição da educação física na educação infantil, "*(...) para ser relevante e justificada, precisa auxiliar* ***na leitura do mundo****, por parte das crianças com as quais trabalha, partindo do pressuposto da* ***construção de si mesmo****, no decorrer desse processo de 'alfabetização'*" (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física, 1996, p.51).

A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais[3]), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a):

> (...) deixar a criança brincar como queira, como se jogar fosse algo da natureza biológica da espécie, que não necessita de suportes culturais. Assume-se, então, uma 'concepção' espontaneísta de educação que afasta o professor como figura de interação e interlocução, ou seja, como parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, ignorando que neste processo certas noções estão se construindo, ou antes, poderão se construir, desde que se cuide para a ocorrência disto (Oliveira, 1996, p.137).

Favorecer a brincadeira no contexto da educação infantil não pode levar a uma atitude de "laissez faire" - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança. Ao contrário, é no contexto da brincadeira que precisamos aprender a realizar o nosso papel: "*(...) o papel do professor como mediador, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino*" (Fontana, 1996, p.43).

De acordo com o Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996, p.64)[4]:

> Na Educação Física a cultura corporal/de movimento traz no seu campo-objeto de conhecimento, manifestações corporais já presentes na vida das crianças, que deverão ser tematizadas com elas, não só na aula dessa disciplina, como também em outros momentos, atendendo assim, a perspectiva de articulação a ser desenvolvida pela equipe pedagógica (grifos meus).

Sob essa ótica, a linguagem corporal não é uma "propriedade" da educação física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador.

Considerando as especificidades da educação infantil e da educação física, qual o(a) profissional que deveria trabalhar com a educação física nesse nível de ensino?

Constata-se que, "*(...) tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos*" (Sayão, 1999, p.223). Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em educação física.

Em decorrência disso, podemos observar que quando há professoras(es) de educação física trabalhando em diferentes espaços de educação infantil, acabam atuando, predominantemente, como meros "aplicadores de joguinhos" que têm como função primordial "divertir" as crianças. Somos os "especialistas em brincadeiras" responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças.

Nesse caso, a presença dos(as) "especialistas" em educação física pode gerar uma concepção compartimentada de criança e acentuar "velhas" dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: a professora de educação física fica responsável pelo "corpo" das crianças e a professora "generalista" pelo "intelecto", como se isso fosse possível. Essa visão dicotômica, relacionada à tradição racionalista ocidental, enfatiza, ainda, a superioridade do "intelecto" sobre o "corpo". Conforme afirma (Bracht, 1999, p.70):

> A tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral (...). Essas educações teriam alvos bem distintos: o espiritual ou o mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando da soma a educação integral (educação intelectual, moral e física). (...) Também na melhor tradição ocidental, a educação 'corporal' vai pautar-se pela idéia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído.

Outro aspecto a ser considerado é que, muitas vezes, por existir um espaço específico para um trabalho corporal nas aulas de educação física, nos demais tempos da jornada cotidiana, acentua-se um trabalho de natureza intelectual no qual a dimensão expressiva por meio da gestualidade é praticamente esquecida. A aula de educação física passa, então, a ser vista como a "dona" do corpo e do movimento das crianças. Somando-se a isso o possível caráter lúdico das atividades corporais, é comum vermos crianças sedentas pela aula de educação física quando chegamos às escolas; salta-me aos olhos imagens de "explosão corporal" diante da possibilidade de "libertar-se das carteiras escolares" que funcionam, na maioria das vezes, como "armaduras corporais", até mesmo em pré-escolas.

Se nós, profissionais da educação física, queremos uma educação de qualidade em que haja espaço para

> (...) a vivência das múltiplas linguagens produzidas pela humanidade, não podemos nos submeter a ocupar espaços que se configuram como simples preenchimento de tempo ou como compensação das necessidades de movimento que as crianças são vítimas face a certas concepções de Educação Infantil que se propõem a preparar as crianças para a 1a. série, forjando um ensino mecânico, repetitivo, alienante e conseqüentemente, disciplinador do corpo (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996, p.49).

Entretanto, não podemos negar que a especificidade da educação física localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal. Assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os "donos" da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento.

Outra situação a ser refletida diz respeito ao fato de não ser raro encontrarmos pré-escolas do setor privado com aulas de "balé" para as meninas e de "judô" para os meninos. Nesses casos, além de se limitar as possibilidades das crianças de contato com diferentes temas da cultura corporal, reforça-se uma visão "sexista", extremamente equivocada. As crianças, desde muito cedo, vão aprendendo que "dança é coisa de menina" e "luta é coisa de menino", reforçando esteriótipos em relação às práticas corporais e aos diferentes papéis sociais desempenhados por meninas e meninos, mulheres e homens. Mais tarde, serão o "futebol dos meninos" e o "vôlei das meninas" alguns dos principais exemplos de esteriotipias no âmbito da educação física escolar, as quais têm reforçado a idéia de turmas separadas em meninos e meninas nas aulas de educação física.

Reconhecer as discriminações e os preconceitos vividos nas aulas de educação física a

partir das relações de gênero pode ser um dos primeiros passos para um entendimento acerca dos processos de construção de esteriotipias. E, "*Sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante as aulas de educação física, porque gênero, idade, força e habilidade formam um 'emaranhado de exclusões' vividos por meninas e meninos na escola*" (Sousa & Altmann, 1999, p.56).

Pensar numa educação e numa educação física preocupadas com a co-educação de nossas crianças, requer ações que contribuam para uma desmistificação de esteriótipos sexuais.

> A desmistificação dos esteriótipos sexuais, mesmo esses tendo sua base na educação familiar e uma história cultural (...), deve, então, passar pela escola e pela Educação Física, pois esta, no contexto escolar, se constitui no campo, onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homem e mulher. Isso porque (...), a Educação Física tem se desenvolvido como uma 'atividade', em que o movimento é considerado a partir de disponibilidades/possibilidades físicas que os seus executantes oferecem (Saraiva, 1999, p.177).

Nessa perspectiva, a co-educação deve ser um princípio educativo a ser adotado a partir da educação infantil. Assim como Sousa & Altmann (1999, p.64), acredito "*(...) que existe a possibilidade de ampliação de espaços para a construção de relações não-hierarquizadas entre homens e mulheres, para a qual a escola pode contribuir*" e, eu diria ainda, para a qual a educação infantil tem um papel imprescindível.

Apesar das deficiências na formação do(a) profissional da educação física para atuar no contexto da educação infantil, as quais têm favorecido posturas e ações equivocadas, a minha vivência como professora de educação física em turmas pré-escolares, aliada às experiências dos(as) alunos(as) das disciplinas "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado" da Faculdade de Educação Física da Unicamp[5], levam-me a crer que a presença do(a) profissional da educação física na educação infantil pode colaborar muito positivamente na educação das crianças, desde que essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em **parceria**, sem hierarquizações, de "mãos dadas" [6]

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(...)
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente

(Carlos Drummond de Andrade, 1983, p.108; grifos meus).

De "*mãos dadas*" temos um longo caminho a construir em busca de centros de educação infantil nos quais o educar e o cuidar estejam sempre presentes nas relações com as crianças; centros de educação infantil nos quais as crianças sejam vistas no tempo presente, como seres humanos em constituição, e não como futuros alunos do ensino fundamental e/ou como futuros adultos no mercado de trabalho; centros de educação infantil nos quais as crianças possam descobri-se, descobrir o outro, descobrir o mundo e suas múltiplas linguagens por meio do brincar; enfim, centros de educação infantil nos quais seja realizado um trabalho efetivamente de parcerias (entre os(as) profissionais, as crianças, os familiares e a comunidade) que contribua para uma educação verdadeiramente humana, na qual haja espaço para o diálogo, para o lúdico, para a vida.

NOTAS

1. Mesa Redonda "Educação Infantil e a formação de professores".
2. Fiz a opção de utilizar o termo **professora** no feminino, ao invés da utilização genérica da palavra masculina professor, por considerar que na educação infantil, historicamente, esse papel social vem sendo desempenhado majoritariamente pelas mulheres.
3. A concepção de cultura corporal é aprofundada na obra "*Metodologia do ensino de Educação Física*", de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht (1992).

4. Este grupo foi constituído a partir de uma parceria entre o Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (NEPEF/UFSC) e a Divisão de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis/SC (SME de Florianópolis/SC), cujos trabalhos desenvolvidos, ao longo de quatro anos, foram publicados num Caderno de Educação Física intitulado "*Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC*" (1996).
5. Sou responsável pelas disciplinas "Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado I e II" do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação Física da Unicamp, desde 1998.
6. Uma experiência nesse sentido foi relatada no artigo "*Uma proposta de abordagem do tema JOGO no contexto da Educação Física Escolar*" (Ayoub, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C.D. **Antologia poética**. 18.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983.

AYOUB, E. Uma proposta de abordagem do tema jogo no contexto da educação física escolar. In: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/JORNADA PRÉ-CONBRACE, 1., 1999. **Anais**. p.39-43.

BARRETO, A.M.R.F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Caderno CEDES**: Grandes políticas para os pequenos: educação infantil, n.37, p.7-21, 1995.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**: Corpo e Educação, n.48, p.69-88, 1999.

CAMPOS, M.M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.126-142, 1999.

FARIA, A.L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A.L.G., PALHARES, M.S., orgs. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, Autores Associados/FE/UNICAMP, 1999. p.67-97.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S., orgs. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, Autores Associados/FE/UNICAMP, 1999.

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2.ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

FREIRE, P **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC**: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996. Florianópolis, NEPEF/UFSC-SME, 1996.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.61-79, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G., PALHARES, M.S., orgs. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, Autores Associados/FE/UNICAMP, 1999. p.51-65.

OLIVEIRA, Z.M.R. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**, v.8, n.9, p.136-45, 1996.

SARAIVA, M.C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

SAYÃO, D.T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v.11, n.13, p.221-38, 1999.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo, Manole, 1988.

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.

SOUSA, E.S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno CEDES**: Corpo e Educação, n.48, p.52-68, 1999.

SOUSA, E.S.; VAGO, T.M. O ensino de educação física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, org. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, Sedigraf, 1997. p.121-41.

ENDEREÇO: Eliana Ayoub
R. Mogi Guaçu, 1441 – Chácara da Barra
013093-000 - Campinas – SP – BRASIL
eayoub@terra.com.br

CDD. 20.ed. 613.707

EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1a. A 4a. SÉRIE: QUADRO ATUAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

Suraya Cristina DARIDO*

Faz algum tempo que venho sentindo necessidade de escrever sobre a situação da Educação Física no ensino fundamental, no seu primeiro segmento (1a. a 4a. série). Por isso, inicio este trabalho me desculpando junto à organização deste evento, cujo tema específico versa sobre o ensino infantil. Tenho algumas justificativas para a troca dos níveis de ensino, que eu não tenho certeza, poderiam atenuar a minha pena.

Durante quase dois anos, em 1999-2000, eu e a Profa. Dra. Irene Rangel Betti, mais 13 alunos do curso de Licenciatura, UNESP/Rio Claro, em Educação Física desenvolvemos um projeto junto a uma escola estadual do ensino fundamental (primeiro segmento), trabalhando em conjunto com as professoras de sala (PEB1), coordenadora pedagógica e diretora escolar. Neste projeto, os alunos dos 3o. e 4o. anos do curso de Licenciatura ministravam as aulas de Educação Física para todos os alunos da escola, e paralelamente nós, coordenadoras do projeto, nos reuníamos quinzenalmente com as professoras de sala e com a coordenadora da escola no sentido de discutirmos o trabalho que estava em andamento, bem como, as concepções que norteavam o trabalho pedagógico. Além desses momentos, semanalmente, nós discutíamos com os alunos do curso de graduação, suas dificuldades e a construção do projeto escolar.

Neste trabalho pretendo relatar os principais resultados de tal projeto, o que inclui, uma análise mais detalhada das concepções das professoras de sala, seus conhecimentos prévios, crenças e suas avaliações a respeito do projeto, e também analisar o resultado de alguns trabalhos de conclusão de curso orientados por mim, tendo como referência básica este nível de ensino, (Almeida Júnior, 2000; Moraes, 2000; Pimenta, 2000), para num momento seguinte, discutir algumas possibilidades para a formação profissional, e assim, não fugir tanto do tema proposto para esta mesa redonda.

Um outro fato ocorrido recentemente acabou me impelindo para o ensino fundamental/primeiro segmento. Refere-se a observação de que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), contratou professores de Educação Física para auxiliarem na multiplicação da proposta pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ensino Infantil, Fundamental/segundo segmento e Médio[2], deixando de fora, justamente o nível de ensino que pretendo discutir. Este fato me deixou ainda mais intrigada. Por quê deixar de fora a Educação Física neste nível de ensino? Por quê tanto desprestígio?

Também Nery (2001), em dissertação de mestrado intitulada: "A prática pedagógica da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental suas relações com o perfil de formação dos professores", inspirou a decisão de tratar deste nível de ensino, pois, após ampla revisão da literatura a autora surpreende-se com o número reduzido de estudos que analisam o ensino fundamental/ primeiro segmento.

Assim, o objetivo do presente trabalho é, a partir da análise de alguns estudos e do projeto implementado neste nível de ensino, mapear o contexto atual da Educação Física na escola, Ensino Fundamental/primeiro segmento, de modo que tais considerações possam colaborar no sentido formular proposições de formação profissional que atendam à complexidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

---

* Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de São Paulo – Rio Claro.

EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1a. A 4a. SÉRIE

A perspectiva docente

Almeida Júnior (2000) procurou analisar a situação da Educação Física no Ensino Fundamental/1o.segmento, a partir da observação e entrevista com as professoras de sala (PEB1). Os resultados indicaram que as intervenções destas professoras nas aulas são muito poucas, restringindo-se a entregar a bola, informar os alunos sobre o tempo restante da aulas, ou separar alguma discussão dos alunos.

Os conteúdos, são na maioria das vezes, restritos ao futebol para os meninos e alguns outros jogos para meninas, em outro espaço que não seja a quadra principal. O autor também observou que os alunos que se "comportam mal" são impedidos de realizarem as aulas de Educação Física. As professoras quanto questionadas sobre a importância da Educação Física respondem com chavões; ou seja que as aulas auxiliam no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

> Educação Física é uma hora importante que as crianças vão desenvolver seus movimentos, vão desenvolver seu corpo.

Outra questão procurou levantar junto as professoras como elas se sentem ministrando as aulas de Educação Física e algumas afirmaram que sentem inseguras.

> É díficil, eu me sinto bastante insegura em relação à prática, pois a gente não tem uma preparação para isso, pois no conteúdo do magistério a gente não é preparada para trabalhar a Educação Física.

Sobre os conteúdos, as professoras afirmam que ensinam expressão corporal, brincadeiras, esportes, orientação espaço-temporal, coordenação e lateralidade. Tais conhecimentos nos reportam a duas tendências pedagógicas; a psicomotricidade e a construtivista (Darido, 1998, 2001), estas duas abordagens parecem ter maior penetração nos cursos de formação de professores.

Nery (2001) em pesquisa realizada em outra cidade do interior do estado de São Paulo, obteve resultados bastante similares aos de Almeida Júnior (2000), ou seja, as professoras não têm uma intervenção ativa nas aulas de Educação Física, atribuem o papel da disciplina à socialização, integração dos alunos, o conhecimento e respeito das regras e limites e no desenvolvimento físico e mental. Entendem os conteúdos ligados às brincadeiras e jogos, e separam os alunos por sexo. Um depoimento ilustra bem esta questão:

> Tenho medo que os meninos machuquem as meninas, não gosto de ver as meninas jogando futebol.

Os alunos percebem o tratamento diferenciado e, em alguns casos, conseguem manifestar sua crítica. Por exemplo, uma aluna de 3a. série assim se expressou:

> Eu gostaria assim, que os jogos não fossem só para meninos. Queria o jogo de bola, futebol, para nós também. Gostaria de poder jogar vôlei, basquete, essas coisas. Porque eu acho assim, eles têm direito de jogar bola, mas e a gente? Então eu acho que nós, as meninas, temos o direito de jogar vôlei, basquete e futebol.

Os coordenadores e diretores de escola

Nery (2001) procurou também no seu estudo analisar a visão das especialistas de ensino a respeito da Educação Física na escola. O papel atribuído à Educação Física não é muito diferente do que foi apresentado pelas professoras, ou seja, desenvolvimento do corpo, socialização dos alunos e contribuição para o ensino das demais disciplinas, com várias pitadas do discurso da psicomotricidade em referência à lateralidade, equilíbrio e coordenação. Um depoimento chama a atenção porque evidencia a perspectiva da Educação Física como meio para ensinar outros conteúdos, "mais importantes" Senão vejamos:

> A Educação Física seria um complemento das aulas em classe né? Todo trabalho fora da sala como o do professor de Educação é complementar. O programa dele é todo voltado para isto.

A confusão destas especialistas é ainda mais evidente quando são questionadas sobre quais são os problemas mais urgentes da Educação Física e algumas delas apontam o fato de que a disciplina esta muito voltada para o aspecto lúdico, como se isto fosse, em si, um problema.

> A Educação Física passou a ser uma coisa muito lúdica, só de brincadeiras mesmo. Então acaba incluindo muito

> mais a parte lúdica, de brincadeiras, do que a própria Educação Física mesmo, que é trabalhar o corpo... devia ser trabalhado aquela parte do esquema corporal.

As especialistas também levantam enquanto um problema a ser enfrentado a formação das professoras. O curioso é não se referirem a própria formação a respeito dos conhecimentos da área.

Pimenta (2000) investigou a opinião das especialistas de ensino;. as diretoras e coordenadoras pedagógicas. Os resultados são bastante similares aos verificados por Nery (2001), quanto a concepção da disciplina no interior da escola. O autor interessou-se também em conhecer a opinião das especialistas de ensino quanto a quem deve ministrar as aulas em função da situação atual, e todas foram unânimes em atribuir importância fundamental a presença do especialista formado em Educação Física para implementar as aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental, inclusive culpam o governo pelo descaso em relação a disciplina. Os argumentos giram em torno do maior conhecimento e competência do especialista.

A perspectiva discente

Os alunos de 1a. a 4a. série do ensino fundamental quando indagados sobre a finalidade da Educação Física no trabalho de Nery (2001) afirmam que a disciplina na escola serve para brincar e ficar alegre e para aprender a jogar e praticar esportes. Não sabemos se este posicionamento é um reflexo das aulas que os alunos experimentam nas suas aulas, se é apenas um desejo que as aulas sejam assim, e o quanto são influenciados pela mídia. Na verdade, o que se pode concluir é que há um acordo tácito entre professores-alunos, na medida em que o professor faz o que o aluno deseja, sem intervenção, voltados para a prática dos jogos ou dos esportes.

Um outro aspecto evidenciado nos trabalhos realizados neste nível de ensino, indica que os alunos experimentam muito prazer e ansiedade pelas aulas de Educação Física, mais do que nos níveis de ensino seguintes, e que, sobretudo os meninos esperam por uma prática voltada para os esportes, especificamente o futebol.

> Eu queria ter futebol todos os dias, porque é legal.

Os alunos confirmam em um dos seus depoimentos o papel de "castigo/prêmio" que a disciplina tem na escola:

> De vez em quando a professora deixa um aluno sem Educação Física porque conversa, não termina a lição...daí ela deixa sem participar das aulas de Educação Física...daí ela corrige até ficar certinho, aí ela deixa brincar.

Em outra linha de investigações, Moraes (2000) procurou acompanhar as professoras de sala antes, durante e após as aulas de Educação Física, para verificar as expectativas dos alunos em relação às aulas de Educação Física e a condução das outras atividades antes e após estas aulas, pois há uma reclamação freqüente de que os alunos apresentariam dificuldades de atenção. E em uma das suas observações anotou o seguinte comentário de uma das professoras:

> Daqui a pouco esta na hora da aula de Educação Física e quem não terminar a lição vai ficar sozinho até terminar.

A autora observou também que a dispersão ou a concentração antes e após as aulas de Educação Física está relacionado às características de cada uma das docentes analisadas, sendo variável conforme o perfil mais ou menos firme.

O desenvolvimento do programa de formação profissional continuada intitulado de "Educação Física na escola: projetos especiais"

Em meados de 1999 a coordenadora de uma escola pública estadual de Rio Claro nos contatou para auxiliarmos as professoras de sala (PEB1 ou generalistas) desta escola a ampliarem os seus conhecimentos relativos à Educação Física na escola.[3] Assim, nascia o projeto, como uma necessidade das professoras que, insatisfeitas com o próprio desempenho, buscavam um aperfeiçoamento. Para nós, pareceu que seria um ótima oportunidade de estabelecermos um contato e um intercâmbio com o universo escolar e uma aproximação, mais do que desejada, entre a Universidade e a comunidade na qual ela está inserida.

Assim, o projeto intitulado "Educação Física na escola: projetos especiais" apresentava basicamente três objetivos a serem alcançados, sendo que alguns deles foram amplamente alcançados ao final do projeto,

enquanto outros foram cumpridos apenas parcialmente. Senão vejamos:

- Promover a formação em serviço das professoras (PEB 1) no tocante à prática pedagógica da Educação Física, com o auxílio das professoras coordenadoras da UNESP - Rio Claro e dos estagiários (alunos de graduação em Licenciatura da UNESP).

A intenção primordial do projeto era oferecer condições para que as professoras de sala obtivessem conhecimentos adequados a respeito das possibilidades da Educação Física na escola, de tal modo que ao final dos dois anos de formação em serviço, elas fossem autônomas o suficiente para assumirem as aulas de Educação Física, oferecendo um programa de qualidade.

As professoras do período da manhã e da tarde, em reuniões com as coordenadoras do projeto, relataram, com algumas exceções, que não possuíam condições satisfatórias para trabalhar com o conhecimento da área de Educação Física. Desta forma, buscando atender a esta dificuldade, as reuniões giraram em torno de um esclarecimento sobre a importância e as finalidades da área para a faixa etária em questão. Com intuito de realizar um trabalho conjunto solicitamos às professoras que acompanhassem os estagiários da UNESP durante as aulas, auxiliando-os quando necessário, interferindo se necessário e anotando as atividades.

Na verdade, o que observamos ao longo do projeto, é que por mais que insistíssemos para que as professoras permanecessem ao lado do estagiários anotando as aulas, auxiliando-os, tirando dúvidas, enfim, se interessando e participando, elas se afastavam, na maioria das vezes. Fato este confirmado pelos estagiários em seus depoimentos finais, pela própria coordenadora da escola e também relatado pelas professoras em avaliação do projeto. Assim, embora possamos ter colaborado com a formação em serviço das docentes, a autonomia desejada em relação a reflexão e implementação das aulas de Educação Física ficou comprometida.

Um dos aspectos mais relevantes do projeto foi a possibilidade de trabalhar com projetos temáticos, em que todas as disciplinas deveriam colaborar. A primeira experiência foi com o tema Brasil 500 anos. Na Educação Física, optamos por trabalhar com os jogos, brincadeiras e danças dos índios, negros e brancos. Tal projeto buscou fornecer aos alunos um conhecimento sistematizado sobre a produção da humanidade relativa a cultura corporal de movimentos. Estas experiências foram muito interessantes no sentido de construir uma proposta de Educação Física de fato integrada ao projeto pedagógico da escola. No entanto, muitas professoras não conseguiriam adequar sua prática às temáticas propostas nas várias áreas do conhecimento.

Um fato curioso que merece destaque ocorreu em uma das reuniões entre as coordenadoras e as professoras de sala. Os estagiários vinham reclamando que algumas crianças não eram liberadas para as aulas de Educação Física como forma de castigo por não terem cumprido as tarefas exigidas em sala de aula.

Nesta reunião tratamos de esclarecer que as práticas corporais não podem ficar atreladas a um "prêmio" ou "castigo", na medida em que estamos falando de um certo tipo de conhecimento; a cultura corporal de movimentos, do qual a criança não pode ser privada. Seria imaginar alguém não cumprindo as exigências de matemática e que por isso ficariam excluídas do conhecimento provindo da língua portuguesa, por exemplo. Na verdade, por mais que argumentássemos contra os castigos impingidos aos alunos, as professoras insistiam com tal prática.

O que nos remete as seguintes possíveis causas da forma de pensar das professoras de sala:- Os conhecimentos da cultura corporal de movimento não são tão importantes quanto os demais conhecimentos escolares; - o prazer que os alunos experimentam nas aulas de Educação Física justifica o não acesso dos que não cumprem as demais exigências. Estas são as concepções das professoras de sala, em que pese o trabalho de formação dentro da escola. O que nos leva a dois caminhos, o sempre propagado e necessário aumento da qualidade da formação inicial, ou a necessidade do trabalho do especialista, dadas as particularidades do componente curricular Educação Física. Ou ainda, e muito criticamente, podemos questionar as experiências anteriores destas docentes nas aulas de Educação Física escolar, oferecidas no Ensino Fundamental/segundo segmento pelo especialista na área.

Por outro lado, os objetivos do projeto mais relacionados ao âmbito da universidade foram cumpridos de forma bastante satisfatória. Foram eles; facilitar a formação profissional dos alunos de licenciatura em Educação Física da UNESP - Rio Claro, através de uma experiência prática reflexiva em situações reais de ensino-aprendizagem; - Proporcionar

possibilidades de encaminhamento de pesquisas científicas tendo como temática o processo ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

A seguir, abordo algumas questões que considero significativas para a formação do profissional em Educação Física, uma vez que este profissional tem papel determinante nas experiências anteriores das professoras de sala (PEB1).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Atualmente, estima-se que mais de 200 cursos de graduação em Educação Física distribuídos pelo país, sendo que mais de 100 só no estado de São Paulo.

Não foram poucos os trabalhos que procuraram nestas duas últimas décadas discutir questões relacionadas à formação do profissional na área da Educação Física Escolar. Estes trabalhos foram realizados com concepções e referenciais teóricos diferentes e enfatizaram ora a questão política da formação profissional (Carmo, 1982; Costa, 1984; Medina, 1983) ora os procedimentos metodológicos-didáticos destes professores de Educação Física (Albuquerque, Darido & Guglielmo 1994; Moreira, 1991).

Há ainda um outro tipo de pesquisa conduzida por Daólio (1994), que procurou discutir a formação profissional numa perspectiva antropológica, e outras buscando compreender os reflexos dos novos modelos de formação na prática pedagógica, como por exemplo, Lawson (1993) e Darido (1999).

A formação tradicional/esportiva

Um dos precursores da crítica a situação da formação do profissional de Educação Física foi, sem dúvida, Medina (1983). Em estudo clássico ele identificou as seguintes características dos profissionais da Educação Física resultantes de um processo de formação inadequado: - indivíduos semi-alfabetizados, incapazes de explicar com clareza a que se propõe a disciplina de Educação Física, - visão voltada mais para um esporte, em detrimento de outras práticas educativas, - dificuldade de entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática, - supervalorização do sentido de competição das atividades com ênfase no resultado e na vitória, - visão essencialmente individualista.

Daólio (1994) discutindo a formação profissional considera que no currículo das faculdades que preparam os professores de Educação Física, de maneira geral, predominam as disciplinas técnico-esportivas levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação da prática dos professores. O autor pondera, como resultado de um estudo realizado por ele que:

> A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 70 e 80 homogeniza o grupo, (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física...A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola (p.183).

Assim, o currículo aqui denominado de "currículo tradicional" enfatiza as chamadas disciplinas práticas, o saber fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas e fazem clara distinção entre teoria e prática. Referem-se à teoria como o conteúdo apresentado na sala de aula (principalmente os ligados ao domínio biológico) e a prática como sendo a atividade desempenhada nas quadras, piscinas, pistas e outras. Esta é uma concepção dominante nos cursos de formação, sobretudo das Instituições privadas.

No entanto, é preciso reconhecer que atualmente há um número razoável de docentes com mestrado e doutorado também nas Instituições privadas, o que tem criado modelos mais diversificados de formação, mesclando as perspectivas tradicionais / esportivas, com o modelo científico. É preciso lembrar que muitos destes professores foram alunos dos cursos de graduação e/ou pós-graduação das universidades públicas.

Formação científica

Na tentativa de escapar do modelo de formação tradicional/esportiva, a partir de meados da década de 80, algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas

curriculares procurando formar o aluno numa perspectiva mais ampla. Assim, a formação profissional em Educação Física voltou-se da prática das modalidades esportivas para a teoria, valorizando o conhecimento científico derivado das ciências mães como base para as tomadas de decisão do profissional. A esta proposta denominaremos de "currículo científico"

O currículo científico, é empregado especialmente nas instituições públicas porque demandam poucos alunos por sala, bibliotecas com acervo ampliado, laboratórios de pesquisa, e principalmente professores engajados na produção do conhecimento. Assim Betti & Betti (1996) entendem o modelo científico:

> O modelo científico surgiu no Brasil na década de 80, e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência. (p.11).

O currículo científico valoriza as sub-disciplinas da Educação Física como Aprendizagem Motora. Fisiologia do Exercício, Biomecânica além das disciplinas das áreas de humanas tais como; História da Educação e da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Sociologia da Educação e da Educação Física e outras. Nesta perspectiva o importante é aprender a ensinar, e para tal o conhecimento teórico é fundamental na medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo da importância que passou a exercer este corpo teórico na área, pode ser obtido através da análise do trabalho de Edwards (citado por Lawson, 1990). Este autor verificou, analisando os currículos de 240 Universidades de Educação Física dos EUA que houve um decréscimo de 50% de disciplinas voltadas para a prática e um aumento de 500% no número das disciplinas de cunho teórico-científico. O que mostra as intensas modificações nos programas de preparação profissional decorrentes da cientifização da área.

Este modelo científico trás consigo a concepção de que as disciplinas mães (ciência básica) devem oferecer as bases para as sub-disciplinas (ciência aplicada). Comparecem, ainda, neste modelo as disciplinas pedagógicas, as práticas corporais, e com a finalidade de integrar estes conhecimentos, a disciplina de prática de ensino. Neste modelo há uma hierarquização na qual a teoria deve subsidiar a prática, pois acredita-se que o aluno tendo o domínio dos conteúdos teóricos, será capaz de utilizá-los e adaptá-los à sua prática profissional, em qualquer dos diversos campos de atuação que a área oferece.

Esta visão de que as tomadas de decisão devem ter por base o conhecimento científico, é adotada também fora da área da motricidade humana, como fica evidenciado no depoimento de Perez Gomez (1992, p.96), importante educador espanhol:

> ...a metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em específico. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (p.96).

Todavia, não há evidências concretas de que os professores de Educação Física utilizem conhecimentos científicos na prática pedagógica. Segundo Locke (1990), isso ocorre porque o modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica não propicia uma boa leitura para o que ocorre efetivamente nas aulas.

Para esclarecer a questão da formação profissional uma boa fonte é o trabalho de Betti (1994) que coletou depoimentos de alunos do último ano da graduação de uma Universidade pública estadual, refletindo sobre sua formação profissional. Tais depoimentos reforçam a necessidade de repensar a formação profissional especialmente no que se refere à integração teoria x prática. Vejamos alguns deles:

> ... as disciplinas deveriam ser mais teórico-práticas, não só teoria, não adianta saber, por exemplo, que tem que

> fazer o alongamento do músculo tal, acho que deveria demonstrar, saber como tem que fazer. O professor só diz que tem que alongar mas não diz como é. Acho que tem que ser mais completo, acho que tem que ter mais experiência - teoria x prática.
>
> ... então eu acho que o dia a dia faz com que você consiga ver a teoria na prática, você recebe a criança e pensa - espera lá o que o professor falou mesmo? - Será que o que ele falou vai dar certo? Daí dá para relacionar.
>
> ...a pessoa chega lá fora e é aquele choque quando vai dar aula. Não sabe nem o que vai falar com os alunos. Se já tivesse tido alguma experiência seria mais fácil.

As reflexões destes alunos parecem encaminhar alternativas muito próximas daquela explicitadas por Schön (1992, p.91);

> Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada...Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.

Lawson (1993) realizou um estudo envolvendo 13 professores de Educação Física. Os resultados mostraram que na concepção deles o ensino como aplicação da ciência não são evidentes. As habilidades de desempenho esportivo, regras e técnicas e não pesquisas, são importantes para estes professores. Além disso, relata o autor, apesar de 12 dos 13 professores acreditarem ser possível tornaram-se ultrapassados, somente um sugeriu que não ler a literatura poderia desencadear este processo. Na perspectiva destes professores os programas de Educação Física deveriam incluir mais atenção à variedade de atividades esportivas.

Pesquisa realizada por Darido (1999) procurou verificar as concepções dos professores formados numa perspectiva científica. Foram entrevistados professores formados entre os anos de 88 a 91, em duas Universidades públicas estaduais, UNESP e USP, e que cursaram ou estavam cursando programas de pós-graduação. Este período corresponde, em termos de orientação curricular, a uma ênfase na formação tida como mais científica. Esta formação se baseia nas sub-disciplinas da Educação Física e na crença de que o ensino é, ou deveria ser, uma ciência.

Em reposta à questão referente às disciplinas que consideram mais importantes, a maioria dos professores se dividiu entre as disciplinas de cunho prático, nas quais estão incluídas às ligadas ao esporte, à recreação, à Educação Física infantil e à prática de ensino.

Ao mesmo tempo que os professores afirmam ser as disciplinas práticas as mais importantes, citam como ponto negativo em seu curso a ausência de um maior número de atividades vivenciadas na prática.

Assim, o mais importante para estes professores são as experiências vivenciadas na prática, seguidas pelos conhecimentos advindos das sub-disciplinas da Educação Física. Estes resultados corroboram aqueles verificados por Lawson (1993), nos quais, os professores de Educação Física reclamam por uma ampla gama de atividades esportivas, ainda que tenham vivenciado uma formação científica.

Resultados similares foram obtidos em estudo realizado por Manoel, Okuma & De Santo (1997), no qual 84,7 % dos alunos do último ano da primeira turma do curso de bacharelado da USP apontam deficiências práticas no seu curso, além de, aproximadamente 25% deles reclamarem, da falta de relação entre a teoria e a prática. Estes dados nos auxiliam a refletir sobre as perspectivas dos professores em relação à formação profissional e impõem uma observação mais contundente sobre a questão das vivências motoras durante o curso de graduação.

Ainda em referência aos resultados obtidos por Darido (1999), apesar da identificação de alguns pontos negativos da sua formação, há unanimidade quanto a qualidade do curso que freqüentaram. Alguns chegam a compará-lo com outros cursos para salientar a sua superioridade, tal como ressalta uma professora:

> Positivo, a parte de teoria foi muito importante, a gente notava bastante diferença entre os outros cursos, faculdades e, ponto negativo, muita ênfase nesta teoria deixava de lado a prática, a gente necessitava um pouquinho a mais.

Em termos de aspectos positivos, os entrevistados relatam o contato próximo com os seus professores e a questão da diversidade das disciplinas. O depoimento do professor 3 ilustra este aspecto:

> Positivo, eu acho relevante o contato que a gente tinha com os professores. ...resolvia uma série de questões, era interessante, o fato dos professores estarem sempre atualizados, continuavam estudando. O fato de vários professores estudarem em diferentes instituições... de negativo.... da minha formação é difícil dizer.

Um último ponto negativo citado refere-se à demasiada ênfase que foi atribuída a uma única abordagem da Educação Física escolar, a perspectiva desenvolvimentista, identificada por um professor:

> ...negativo o currículo da minha turma muito direcionado ao desenvolvimentismo, então quem estava a fim de trabalhar com Educação Física escolar saía muito direcionado com esta idéia, de que o correto era um trabalho na linha do desenvolvimentismo, e depois a gente foi ver que não era isso...

Todos os respondentes afirmam que procuram manter-se atualizados como resultado de uma busca pessoal, em alguns casos inspirados nos modelos dos seus professores universitários.

Os resultados desta pesquisa mostram que os professores reconhecem os avanços proporcionados pelas mudanças curriculares, em especial na teoria, e que, em alguns casos, procuram atualizar-se, mas ainda reclamam por mais atividades vinculadas as experiências provindas da prática.

De maneira geral, os resultados dos estudos sobre formação profissional mostram que na perspectiva do currículo tradicional, a formação em Educação Física se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Na perspectiva mais científica, os professores se ressentem de uma integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica.

Lawson (1990) argumenta que a questão que deve ser colocada é porque o modelo científico não apresentou os resultados esperados ao nível da prática, ou ainda, por que os conhecimentos derivados das ciências mães não chegaram a influenciar definitivamente a prática tal como pode ser observado nas pesquisas mais recentes.

Formação reflexiva

A perspectiva que questiona o modelo da racionalidade técnica, e no qual encontramos mais subsídios para pensarmos a questão do afastamento teoria/prática é o modelo de formação profissional reflexiva. Este modelo se baseia na teoria crítica e entende que o professor elabora seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento científico. Nele, o aluno deveria refletir antes, durante e após a ação de ensinar.[4] Esta proposta foi elaborada com vistas a formação de professores de maneira geral. No entanto, alguns autores da Educação Física Brasileira, têm procurado encaminhar discussões baseadas nestas concepções. Alguns deles: Betti (1998), Molina Neto (1997), Borges (1998), Darido (1999).

Schön (1992) em oposição à vertente da racionalidade técnica, propõe um modelo curricular calcado na "teoria crítica", que resgata para o espaço pedagógico a reflexão na ação e sobre a ação. Assim, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor.

Na Educação Física, as possibilidades disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática na formação curricular referem-se à adoção de um modelo curricular no qual a prática de ensino não compareça apenas no final da formação, mas que seja estimulada desde a formação inicial. Todavia, é preciso que esta prática seja acompanhada de perto, por um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação.

Desde o início do processo de formação profissional os futuros professores, sob a supervisão de um professor mais experiente, deveriam tomar contato com a realidade da situação ensino-aprendizagem no contexto escolar. Após estas ações pedagógicas os futuros professores, junto aos supervisores discutiriam os acertos e erros cometidos no processo, no que diz respeito à escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos. O projeto desenvolvido na escola, descrito na primeira parte

deste texto é um exemplo de uma proposta que atende aos princípios de formação reflexiva.

Betti & Betti (1996) ao discutirem o modelo de currículo reflexivo afirmam que a prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por apenas um docente, mas passariam a ser coordenados por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente o eixo do currículo.

Além disso, os cursos de formação profissional de professores de Educação Física, oferecidos pelas universidades públicas, não deveriam restringir as possibilidades de oferecimento das disciplinas que envolvem vivências corporais (esportes, danças folclóricas, relaxamento, atividades expressivas e outras).

Todavia, é preciso reconhecer que a adoção pelas universidades públicas paulistas, de um modelo curricular subdisciplinar/científico representou um enorme avanço para Educação Física. Betti (1994) afirma que, ao lado de outros fatores o discurso científico proveniente, principalmente, das tradições norte-americana e alemã propiciou no Brasil a quebra da hegemonia e a progressiva perda do poder dos setores conservadores da Educação Física. Além disso, continua o autor, foi um fator de introdução de variedade no sistema, mas os progressistas de ontem correm o risco de tornaram-se os conservadores de hoje.

A proposta de implementação de um modelo de currículo temático deve ser discutida atentamente, pois a fragmentação do conhecimento no modelo de formação profissional atual é evidente. A seguir, descrevo o exemplo do voleibol que ilustra a questão da fragmentação do conhecimento nos cursos de formação profissional.

Dentro do voleibol e outras modalidades esportivas surgem freqüentemente diversas questões polêmicas, como; as mudanças de regras para adequação às exigências da mídia, - a realização de testes de feminilidade nas atletas, - a discussão sobre as vestimentas dos atletas, se quanto mais justa melhor, o crescente número de lesões decorrentes da prática excessiva, além de outras.

Contudo, o professor de voleibol na universidade ensina, na maioria das vezes, apenas os procedimentos do voleibol, ou seja, os fundamentos, técnicas, táticas, e regras e remete às outras disciplinas essas e outras questões polêmicas. Por exemplo, remete à discussão sobre as lesões à biomecânica; a questão da mídia e das vestimentas à sociologia; e os testes de feminilidade à fisiologia. Quando estes assuntos são tratados, se é que são, são fragmentados.

Por outro lado, quando um professor ensina o voleibol para uma turma na escola, ensino fundamental e médio, todas estas questões devem comparecer em conjunto, de forma integrada, no sentido de contextualizar a prática do voleibol atual. Estes conteúdos deveriam ser ensinados/aprendidos nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais (Brasil, 1998).

E além deste conjunto de preocupações o professor deve lidar com outros aspectos que permeiam o ambiente escolar no ensino, tais como: chuva, falta de material, violência entre os alunos, diferenças individuais quanto à expectativa dos alunos e em relação às experiências anteriores de movimento, à influência da mídia que enfatiza a prática do futebol e o desempenho de alto nível, além de outras questões.

Na verdade, este é um desafio sem tamanho para o futuro professor, porque aquilo que ele aprendeu de maneira fragmentada, agora ele terá que integrar numa situação real de ensino que é extremamente variável, complexa e incerta. Como facilitar o ensino integrado para o aluno? Em outras palavras, como aproximar a teoria x prática?

O currículo temático permitiria a integração dos conhecimentos produzidos nas diferentes sub-disciplinas, de modo a contemplar temas relacionados à aplicação profissional. Desta forma, os professores, ao invés de oferecerem as disciplinas da maneira tradicional (fisiologia do exercício, biomecânica e outros), deveriam relacionar os conteúdos das suas disciplinas dentro de determinados temas que são relevantes nas situações complexas. O voleibol pode ser um tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro pontos analisados na primeira parte deste texto, ou seja, as professoras PEB1, os alunos, as especialistas de ensino e o projeto de educação continuada, nos permitem mapear o seguinte quadro para a Educação Física na escola fundamental de 1a. a 4a. série:

As professoras de sala, provavelmente em função das suas experiências anteriores na escola com as aulas de Educação Física e a formação inicial realizada no magistério (nível médio) ou no ensino superior, parecem não garantir qualidade de ensino, na medida em que as práticas mais

comuns se resumem a oferecer uma bola para os alunos. Além disso, fazem dos momentos fora da sala de aula um prêmio ou castigo, na dependência do "bom" comportamento dos alunos

- Os alunos de 1a. a 4a. série, por sua vez, experimentam bastante prazer com as aulas de Educação Física, ainda que sem a intervenção das professoras. Os alunos, em função da mídia, e das próprias experiências esperam por aulas vinculadas aos principais esportes nacionais; o voleibol, o basquetebol e futebol. Eles percebem a diferença de tratamento entre meninos e meninas, e a utilização da Educação Física para garantia do cumprimento das outras atividades.

As especialistas de ensino, assim como as professoras de sala respondem com chavões e frases prontas quando indagadas sobre a importância e o papel que a Educação Física tem neste nível de ensino, e admitem, que os professores especialistas são melhores preparados para atuarem com a disciplina na escola. E assim como as professoras, em alguns casos, observam na Educação Física uma possibilidade de melhorar o rendimento da aprendizagem em outras áreas, mais valorizadas dentro do currículo escolar.

É importante lembrar, que não compareceu nas entrevistas o discurso apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997, 1998), relacionando a área à introdução do aluno na esfera da cultura corporal de movimentos, onde seria fundamental as aprendizagens nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, no sentido de formar o cidadão. Não apareceu referências também aos temas transversais. O que indica que os documentos dos PCNs ainda não são conhecidos, discutidos ou apreendidos pelas professoras.

O trabalho que nós realizamos na escola, por um período de dois anos, com aulas teórico-práticas para as professoras (PEB1), aulas de Educação Física para todos os alunos e discussões sobre o papel da disciplina na escola, indicou que apenas a educação em serviço das professoras pode ser insuficiente para modificar impressões e experiências anteriores. O que nos remete à formação inicial destas professoras e também o papel que exercem os professores de Educação Física, na medida em que eles foram os responsáveis por grande parte das experiências anteriores destas docentes dentro do contexto escolar na disciplina de Educação Física.

Em outras palavras, um dos aspectos que interferem decisivamente nas concepções e prática pedagógica das professoras são as suas experiências anteriores advindas dos anos de escolaridade no ensino fundamental e médio, por um período mínimo de sete anos.

Por outro lado a formação do magistério ou em cursos em superiores de Pedagogia[5], de acordo com Lima (no prelo), não têm buscado oferecer um aprofundamento das questões relacionadas à Educação Física, portanto não são suficientes para modificar as experiências anteriores das professoras PEB1 em relação à Educação Física.[6] O que exige medidas urgentes neste campo.

Lawson (1993), discutindo a questão da formação de professores de Educação Física, afirma que, apesar de todo o investimento realizado no sentido de modernização das Faculdades de Educação Física em termos de mudanças curriculares, a questão da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática, permanece insolúvel. De acordo com esse autor, tal fato decorre, em grande parte, da circunstância de que a fonte principal de conhecimento dos professores e, especificamente dos professores de Educação Física, perpassa pelas experiências efetivamente vividas por eles nos anos escolares e no contexto de trabalho.

A atuação profissional deve, então, ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não apenas uma conseqüência direta da formação profissional "científica" oferecida nos bancos da Universidade. Esta atuação é, na verdade, muito mais complexa. Darido (1999), destaca os seguintes elementos que compõem:

a) as experiências anteriores do sujeito enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo grau.
b) as expectativas da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas.
c) as restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico e outras.
d) ao impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores.

Além disso, é preciso reconhecer que o professor de Educação Física, quando ensina atividades da cultura corporal de movimentos, utiliza diferentes fontes de conhecimento e não apenas a científica como acreditam muitos pesquisadores da Educação Física. Esta prática profissional não seria, portanto, decorrente apenas

do conhecimento da ciência, mas englobaria também a arte.

Assim, a adoção pelas universidades dos modelos de formação reflexiva seria um ótimo início para a melhoria da qualidade do profissional de Educação Física, e como conseqüência poderiam influenciar positivamente as experiências anteriores das professoras de sala (PEB1). Embora, seja necessário considerar que a qualidade do trabalho do professor depende de muitos outros aspectos, tais como; melhoria das condições de trabalho, o que implica em menos alunos por turmas, professores trabalhando em apenas uma escola, com tempo para estudar e preparar as aulas, estímulo a leituras de jornais e revistas, vontade, compromisso e competência política, além de melhores condições salariais.

O que não é pouco.

NOTAS

1. Mesa Redonda "Educação Infantil e a formação dos professores"
2. Para o ensino infantil foi contratado o Prof. Marcelo Jabu da Silva, para o ensino fundamental/segundo seguimento o Prof. Caio Costa e para o ensino médio, eu tenho participado do processo de multiplicação.
3. É preciso lembrar que a disciplina de Educação Física neste nível de ensino é oferecida na rede pública estadual de São Paulo e em muitos outros estados da união, por professores generalistas, sem formação específica na área da Educação Física. Algumas prefeituras e escolar particulares têm, nos últimos anos, contratado professores especialistas, mas ainda são minoria.
4. Os principais autores destas propostas são Shon, nos EUA, Perez Gomez e garcia na Espanha, Perrenound na França e Nóvoa em Portugal
5. É preciso ressaltar que legislação referente à formação de professores mudou recentemente (2001), passando a responsabilidade da formação dos professores licenciados para o Instituto de Ensino Superior, inclusive a formação de prefessores de Educação Física. A conferir nos próximos anos os resultados destas mudanças.
6. Para exemplificar, o curso de pedagogia da Unesp/Rio Claro oferece apenas um disciplina, optativa, relativa aos aspectos básicos da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, L.M.B., DARIDO, S.C.; GUGLIELMO, L.G. Os recursos cognitivos dos professores de educação física. **Educação: teoria e prática**, v.2, n.3, p.25-34, 1994.

ALMEIDA JUNIOR, O. **A prática pedagógica das professoras de 1a. a 4a. séries nas aulas de educação física.** Rio Claro, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.

BETTI, I.R. **Avaliação da formação profissional em licenciatura na educação física**: a visão dos alunos, 1994 [trabalho não publicado].

_____ **Educação física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. São Carlos, 1998. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos.

BETTI, I.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, v.2, n.1, p.10-5, 1996.

BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiros e segundos ciclos: educação física. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____ **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: educação física. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARMO, A.A. **Educação física**: crítica de uma formação acrítica. São Carlos, 1982. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

COSTA, V.L.F **Prática da educação física no primeiro grau**. São Paulo, Ibrasa, 1984.

DAOLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.15, v.2, p.181-6, 1994.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.20, n.1, p.58-66, 1998.

_____. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar: parte II. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Caxambu, 2001. **Anais**. Caxambu, 2001. [no prelo].

_____. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Araras, Topázio, 1999.

LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate profissional education. **Quest**, v.42, p.161-83, 1990.

_____. Teachers uses of research im practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p.336-74, 1993.

LIMA, J. **Educação física nos currículos dos cursos de pedagogia**. Rio Claro, Departamento de Educação/ Instituto de Biociências/UNESP [no prelo].

LOCKE, L.F. Why motor learning is ignored: a cause of ducks, naughty theories, and unrequited love. **Quest,** v.42, p.134-42, 1990.

MANOEL, E.J.; OKUMA, S.S.; DE SANTO, D.L. Reflexão e avaliação do curso de bacharelado em educação física: um estudo preliminar da preparação profissional na EEFEUSP. **Caderno Documentos**, n.3, p.4-55, 1997.

MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo ...e mente**. Campinas, Papirus, 1983.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.19, n.1, p.34-41, 1997.

MORAES, A.L. **Expectativas dos alunos em relação às aulas de educação física no ensino fundamental**. Rio Claro, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.

MOREIRA, W.W. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica. Campinas, Unicamp, 1991.

NERY, C. **A prática pedagógica da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental suas relações com o perfil de formação dos professores**. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivos. In: NOVOA, A., org.. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, M. **A concepção das diretoras e coordenadoras pedagógicas a respeito da educação física de 1a. a 4a. série.** Rio Claro, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVÓA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ENDEREÇO: Suraya Cristina Darido
Departamento de Educação Física
Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro
Av. 24 A, 1515 – Bela Vista
13506-900 – Rio Claro – SP - BRASIL

CDD. 20.ed. 613.707

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA[1]

Alzira Isabel ROSA*

Este artigo é fruto das experiências vividas e assumidas enquanto representante da disciplina de Educação Física no Setor Pedagógico da Secretaria de Educação e Cultura do Município de São José, SC.

O Ensino da Educação Física na área da Educação Infantil no Município de São José é bastante recente, porém significativo. Em 1994, o município possuía quatro creches (nomenclatura usada na época) e só havia o professor de Educação Física em dois unidades, o trabalho era feito de acordo com a formação profissional de cada um e não era necessário ter nível superior para se trabalhar na rede com esta faixa etária. Nessa época o setor pedagógico possuía uma representante apenas na área de Educação Infantil e esta, já direcionava seu trabalho com a visão de que a Educação Infantil deveria ter profissionais específicos da área de Educação Física e assim as orientações pedagógicas eram feitas nas experiências vividas por cada profissional, as quais nem sempre vinham de cursos ou práticas voltadas para a educação (proposta pedagógica-educação infantil). Em 1995, com o concurso público para o magistério, a coordenação das creches no município vê a necessidade de contratação de professores de Educação Física para todas as unidades escolares, porém, ainda não possuíam nenhuma proposta pedagógica, e aceitava-se o professor não graduado. As atividades eram ministradas de forma tradicional, sob a orientação ainda de pedagogas da Educação Infantil. Em 1997, a disciplina se faz representar, no setor pedagógico da secretaria de educação e um grande avanço se faz presente, com leis direcionadas para a pratica da disciplina, dando mais ênfase para a pré-escola, e as outras faixas etárias eram trabalhadas de acordo com a carga horária de cada professor. Haviam oito creches. Com uma nova perspectiva para a educação do município, em 1998 a contratação de uma consultoria específica para área, tanto para a coordenação pedagógica, como para todos os profissionais envolvidos com a área. Quando assumimos a tarefa de construção de uma proposta pedagógica para a rede municipal, muitos desafios se manifestaram na intenção de melhor direcionar a forma como vinha sendo organizada a disciplina, partindo do pressuposto de que tínhamos uma lei a seguir, LDB, art. 32 cap 3 parágrafo único: "Na educação infantil, o ensino da arte e a educação física são componentes curriculares obrigatórios, ajustando-se as faixas etárias e as condições das crianças" Subtende-se que como componente curricular , não se torna obrigatório em todas as faixas etárias, apesar da citação a lei não deixar claro a obrigatoriedade da disciplina. Com objetivo de fundamentar a necessidade da referida disciplina, fomos convidados pelo conselho municipal de educação para fundamentar a presença da educação física no currículo da educação infantil. Partimos para uma proposta de que a Educação Física atendesse desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, com os pressupostos de que todo aluno tenha direito ao acesso e permanência a uma educação de qualidade, que considere a cultura do corpo/movimento como um patrimônio de todos, que seja também um instrumento de busca de consolidação da cidadania, não podendo em hipótese alguma, caracterizar-se como instrução descontextualizada de práticas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas. Uma proposta apoiada na premissa de que todo o aluno é um ser humano ativo em desenvolvimento, vivendo em ambientes dinâmicos e em constantes mudanças. A Educação Física assumiria o seu verdadeiro papel dentro de uma política educacional verdadeiramente democrática. Continuando ainda, que a

---

* Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José – SC.

possibilidade de concretizar tal proposta para a Educação Física poderia efetivar-se através da mediação entre as teorias do desenvolvimento humano e a ação pedagógica no cotidiano das escola (Proposta Pedagógica - Educação Física, 2000). Uma proposta de Educação Física comprometida com a indissocialidade dos atributos do sujeito e os da sua cultura, impõe-nos a necessidade de buscarmos nas teorias do desenvolvimento humano, o suporte teórico para nossa intenção pedagógica. Essa base teórica empresta-nos as ferramentas para delinearmos modelos conceituais que possam servir como referência para o planejamento e implementação de projetos educacionais (Krebs, 2000).

Com uma proposta bem fundamentada, conseguimos que no Sistema Municipal de Ensino em São José (art. 37) a disciplina de Educação Física se tornasse obrigatória, dentro da grade curricular, ministrada por profissionais com habilitação específicas em todas as séries da Educação Infantil (maternal, I e II períodos e pré) com três aulas semanais para todas as idades.

Considerando este um grande avanço para o município, continuamos nossa caminada na busca de uma melhor qualificação para os profissionais que atuavam em todas as áreas da Educação Física, neste artigo priorisando a Educação Infantil, pois este foi o nosso grande desafio, a maioria dos profissionais qualificados ou sejam graduados não gostavam de trabalhar com esta faixa etária. Inicia-se o processo dos cursos de capacitação de 100 horas anuais, com o objetivo de organizar uma proposta pedagógica para todas as áreas. Tínhamos muito claro que a base principal seria a Educação Infantil. A grande crítica dos profissionais seria que todas as tentativas de propostas, cursos ou de formas de melhor organizar seus trabalhos eram em vão, pois tudo era muito teórico e nada prático , ou que fizesse alguma relação da tal teoria com a prática aplicada.

Assim as atividades sugeridas pela Proposta Pedagógica, são selecionadas a partir dos objetivos explicitados no Paradigma da Inteligência Motora – desenvolver competências: físico-motora, percepto-cognitiva e sócio emocional. Cada atividade subdivididas em conteúdos, cuja ênfase estiver relacionada com a consciência espácio-temporal (direcionada para o grupo), foram generalizados como jogos, e aqueles relacionado com a consciência corporal (direcionados para o sujeito) foram generalizados como exercícios. Os conteúdos das atividades rítmicas receberam denominação especifica. No inicio participavam dos cursos pouquíssimos professores, porém com a persistência no trabalho e a continuação de três anos sem interrupções, grandes mudanças foram sendo observadas e legitimadas. Através do processo de trabalho, atualmente, com 17 centros de Educação Infantil cumprimos a referida lei, colocando a disciplina de Educação física como integrada a este processo de construção do conhecimento da criança, fundamentando-se no artigo 32-LDB, que se refere ao desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. E os princípios norteadores do conselho Nacional de Educação-III complementando que a criança é um ser completo, total e indivisível. Todos os profissionais envolvidos com a área participam dos cursos, grupos de estudo e ainda de projetos extracurriculares nos Centros de Educação Infantil.

Para concluir e fundamentar tudo o que tentamos apresentar nesse artigo, da evolução significativa da experiência apresentada, realizamos uma entrevista com a primeira professora de Educação Física das turmas de Educação Infantil: "Quando iniciei o trabalho com turmas dessa faixa etária, não queria trabalhar com Educação Infantil, por não estar preparada ou não ter subsídios para trabalhar com essa idade, minha noção era só de pré a oitava série, a mudança foi muito grande, para melhor, depois de 10 anos, na casa, nos últimos quatro anos com os cursos de capacitação, só tem vindo a acrescentar, a troca de experiência, a teoria, prática, e tudo nos abre a cabeça, nos sentimos comprometidos, pela oportunidade que estamos tendo, no primeiro momento o medo nos impede de chegar, descobrir o quanto se capaz, depois de se chegar lá, não se quer mais sair" Depoimento da professora Rosa Cristina Costa, hoje leciona para todas as idades inclusive projetos especiais de capoeira iniciado em um CEI. Enfatizamos que a proposta pedagógica é apenas o inicio de uma caminhada, sendo uma primeira síntese, já com pretensões de construção de um caderno didático para cada área de conhecimento. Os professores da rede participam de todo processo de decisão, construção e aperfeiçoamento, estando hoje um grupo coeso e participativo. Sendo que significância e persistência são palavras chaves no desempenho de nosso trabalho, para que este se torne eficaz na busca constante de uma boa qualidade de ensino.

NOTA

1. Tutorial "Educação Física na educação infantil: experiência pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Leis etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996.

KREBS, R.J. Considerações organizacionais para educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Cinergis,** v.1, n.1, p.19-38. 2000.

SANTA CATARINA (Estado). Leis etc. Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Lei Complementar 170 de 7 de agosto de 1998. **Diário Oficial do Estado,** Florianópolis, 7 ago. 1998.

SÃO JOSÉ. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de São José:** uma primeira síntese 2000. São José, Prefeitura Municipal de Santa Catarina, 2000.

ENDEREÇO: Alzira Isabel Rosa
Av. Delamar da Silva, 140 – apto. 303
88103-000 São José - SC - BRASIL
alzirair@bol.com.br

CDD. 20.ed. 613.707

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA "EDUCAÇÃO FÍSICA" NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Ana Cristina ARANTES*
Elizabete CRUZ
Angélica V. da HORA
Nathália C. CARDOSO

APRESENTAÇÃO

O artigo preparado para este tutorial, visa informar o leitor sobre algumas concepções acerca da infância praticados em diferentes épocas e classes sociais. Também discutirá sobre as atividades motoras, já que o *movimento* é uma característica fundamental dos seres vivos. O possível cotidiano / currículo (e particularmente as atividades motoras), das instituições .formais e não formais também serão incluídas, pois a partir deste o leitor poderá conhecer as políticas de atendimento implementadas as crianças brasileiras até a década de 40 do século passado.

Este artigo pode ser considerado como uma revisão de literatura, com tratamento descritivo qualitativo das informações obtidas pelo grupo de pesquisadoras.

As primeiras idéias e recomendações sobre o movimento e as crianças

Historicamente falando, o *movimento* considerado como uma atividade humana muito importante, tem recebido atenção por inúmeros estudiosos desde a mais antiga civilização. Praticado por crianças e citado desde a Antigüidade grega sob a forma de *jogo e de ginástica,* favorece não somente a formação do aspecto motor mas também segundo vários autores, parece contribuir para a construção de um homem íntegro e hígido como explicita Jaeger, (1994) em seu livro Paidéia: a formação do homem grego.

Guardadas as devidas proporções (e classes sociais) e estabelecendo um paralelo entre o legislador e o ginasta, o autor citado afirma que os (seus) "ofícios se ocupam respectivamente da alma e do corpo são tal como o juiz e o médico que se ocupam respectivamente, por sua vez, da alma e do corpo doentes" (p.796).

Os exercícios ginásticos sob a responsabilidade do *pedótriba,* devem cuidar do corpo físico - entretanto - recomenda-se que os praticantes para a sua melhor formação recebam também a contribuição formativa da música.

Segundo pensamento da época, este elemento estético alimenta e enobrece a alma, fornecendo ao educando valores catárticos evitando assim, a instalação da doença naquele que se exercita. "A sinfonia da alma é o resultado de uma combinação acertada de dois elementos a música e a ginástica" (p.810).

Ainda que o autor não se refira a que classe social se reporta ou a quem dirige as suas palavras, presume-se que retrate a elite pois esta social sempre representou os ideais de perfeição humanos. Por conseguinte, as outras classes, ao que tudo indica, não mereceram tratamento semelhante. Assim sendo, o movimento, a música e a ginástica, somados a instrução ou a educação formal, deveriam estar vinculadas a vida das pessoas (nobres) desde a mais tenra idade.

No sentido de contribuir para uma ótima formação dos indivíduos Platão recomendava caminhadas às gestantes pois, segundo o filósofo, "havia necessidade do movimento mesmo antes da criança nascer. Mais adiante observava que " os balanços do corpo com ou sem esforço próprio, exercem sobre o homem uma ação revigorante como acontece com o passeio, com o balanço, com os cruzeiros por mar, a equitação e outros tipos de movimento" (p.1350).

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

Após o nascimento e ainda na fase de amamentação, o autor da *República* recomenda que as mães devem massagear seus filhos oferecendo a estes o que hoje corresponderia a noção próprioceptiva.

Em continuidade, o autor afirma que o movimento é algo inerente ao ser em desenvolvimento" e (que) "de modo nenhum deve-se obrigá-las (as crianças) a permanecerem quietas. Isso é contrário a natureza da criança que, a rigor, deveria mover-se...pois o movimento exterior liberta-a do medo interior e a sossega" (p.1351).

Quanto ao desenvolvimento humano compreendido entre três aos seis anos, e no tocante a relação ensino aprendizagem Kishimoto (1994) e Jaeger (1994), concordam que este deve ser realizado de maneira lúdica e sob a forma co-educativa. Praticado em espaço aberto, (e sagrado), deveria ser apropriado por todos os participantes da comunidade. As regras dos jogos, por sua vez, deveriam ser construídas pelos próprios membros do grupo cabendo às senhoras designadas pelo governo, a tarefa de supervisionar a atividade sem entretanto, direcioná-la ou alterar a sua essência: "Nesta idade, são as crianças quando se juntam, que devem inventar seus jogos , sem que estes lhe sejam prescritos" (p.1353).

O movimento entendido como uma atividade inerente a infância, pelo seu alto valor educacional, precisa ser exercitada desde a mais tenra idade (Arantes, 1996/1998).

> primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida , as idades do amor ou dos esportes (sic) da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, cortes de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários (Ariès, 1978, p.39).

Embora a infância (e a juventude) seja caracterizada como uma fase possuidora de vigor e de virtude, a idéia que se tinha sobre o primeiro período de vida não descartava a idéia de *dependência.* Deixava-se de ser criança apenas quando se galgava a independência ainda que de forma precária. Como as necessidades infantis inclusive no tocante as aspirações das classes sociais, eram desconhecidas e, como também talvez não houvesse distinção tarefa, tanto as da plebe, como as legítimas e as bastardas eram no século XVII tratadas igualmente como qualquer criança nobre.

> esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas e xadrez (aos seis anos) e participava de jogo de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão.... ele dança apenas os balés ou as danças da corte que aprende com um professor, assim como aprende a leitura e a escrita. Participavam também do que hoje chamamos de danças populares (Ariès, 1978, p.86)

No século XVII entretanto, esta maneira de pensar foi alterada ainda que de forma rudimentar. Mas somente no Século XVIII mais precisamente na figura de Rousseau que a criança deixa de ser um ser desprezível, destituída de alma ou ainda de ser considerada como um adulto em miniatura.

Durante muitos séculos, aos sete anos, a criança abandonando os trajes infantis e a educação familiar, era entregue aos cuidados dos homens assim expressando *"um pouco mais de bonecas e de brinquedos alemães antes dos sete anos, um pouco mais de caça, de cavalos armas e talvez teatro após essa idade"* (Ariès, 1978, p.87-8).

Quanto as atividades praticadas por crianças e adultos durante séculos não havia separação rigorosa tal como ocorre hoje. Os mesmos jogos eram comuns a ambos. As brincadeiras infantis não tiveram outra origem senão aquela de imitar o adulto (jogo simbólico). A mesma ausência de distinção de objetos por gênero dava–se nos brinquedos usados por meninas e por meninos fato este alterado no século XV.

A prática das atividades físicas para a nobreza – a cavalaria é vista como uma prática distinta das demais classes sociais.

Como o trabalho adulto, provavelmente o trabalhador do campo, não ocupava todo o tempo dos homens, o jogo de bola reunia várias comunidades numa ação coletiva. Embora haja aqueles que na Idade Média considerem esta prática gratuita, condenem os jogos de azar, os de salão, a comédia e a dança, por exemplo (Ariès, 1978), o divertimento e a ludicidade pode ser vista como muito valorizada pelos seguidores do Atomismo (Lauand[2]).

As atividades infantis entretanto, estavam restritas e imitavam aquelas realizadas pelos adultos.

O período da Renascença

O período Renascentista, segundo Oliveira (1983, p.36)

> representou uma nova concepção do mundo e do homem, havendo um redescobrimento da individualidade, do espírito crítico e da liberdade do ser humano" Em continuidade afirma que "o reconhecimento destes traços de individualidade devolveu à criatura humana o papel de protagonista; é o antropocentrismo em oposição ao teocentrismo medieval. Inspirado nas obras da Antigüidade clássica esse humanismo renascente voltou a valorizar o belo, resgatando a importância do corpo. A Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais.

Segundo o autor citado, quanto a prática dos exercícios físicos a ser implementada nas escolas para as crianças da elite e maiores de sete anos, deveria compor-se de passeios, jogos, natação, equitação, exercícios corporais e o manejo das armas. Somados aos saltos, corrida, luta, jogo de pelota e a dança. constituíam o currículo da educação cortesã.

Para Feltre, pedagogo renascentista, de acordo com Bononino (1931), as práticas ginásticas, os jogos, a esgrima, a natação a equitação as marchas longas a resistência ao frio e ao calor; enfim todos os exercícios e as atividades que desenvolvessem as faculdades físicas e as energias morais do homem, eram consideradas como meios educativos destinados às crianças e aos jovens. Estas atividades tornavam-se complexas a medida em que os educandos cresciam. Assim sendo, às primeiras somavam-se o lançamentos com flechas, o manejo das espadas e as atividades com bola.

Antes disto, porém "*não de deve ser exercitados o organismo infantil antes dos cinco anos pôr que é ainda muito novo e que só depois daquela idade, deveriam ter início os exercícios, levando – se em conta a fragilidade daquele organismo*" (Nunes, 1980).

Em continuidade escreve sobre os exercícios físicos para os jovens afirmando que*reles os jovens devem ser exercitados para afugentar a preguiça do corpo. Devem execitá-los convenientemente pôr meio de jogos que não devem ser muito brandos, nem muito fatigantes, mas sobretudo nunca ser indignos de um homem livre*"

Outros estudiosos e concepções

Basedow um outro estudioso do período renascentista escreveu três volumes (Livro elementar) destinados a educação. Neles *à Educação Física confere-se um importante papel no processo de educação global não devendo ser percebida "como algo complementar mas como uma real contribuição no processo de crescimento e de desenvolvimento de todas as pessoas"* (Bononino, 1931, p.77).

Para Rousseau, a educação antes de mais nada deveria formar o homem. Para tanto, a prática dos exercícios físicos, a alimentação pura e sadia e o arejamento do ambiente, poderia constituir-se em elementos importante à saúde e ao desenvolvimento corporal. "*cultivai a inteligência de vossos alunos, mas cultivai antes de tudo, o seu físico por que é ele que vai orientar o desenvolvimento intelectual; fazei primeiro vosso aluno são e forte para podê-lo ver inteligente e sábio*" (Bononino, 1931, p.77).

Pestallozzi, continuador da obra de Rousseau também reconhece que é "*da construção física do corpo humano e seus movimentos naturais é que devem surgir as bases pedagógicas e fisiológicas donde promarão os princípios reguladores dos exercícios e da ginástica*" (Monroe, 1931, p.78).

Assim sendo, para Pestalozzi tanto quanto para Rousseau e Froebel – o pai do Jardim de Infância na Alemanha, como explicita Nicolau (1989)

> o desenvolvimento é orgânico sendo que a criança se desenvolve pôr leis definidas os poderes infantis britam de dentro para fora; os poderes inatos, uma vez despertados, lutam para se desenvolver até a maturidade: a gradação deve ser respeitada; o método deve seguir a natureza; o

> professor é comparado a um jardineiro que providencia as condições para a planta crescer a impressão sensorial é fundamental e os sentidos deve estar em contato direto com os objetos; a mente viva (p. 29).

Em se tratando de uma exposição histórica, Bacon outro importante nome da intelectualidade, defendia a execução de exercícios naturais, tendo estudado a manutenção orgânica e o desenvolvimento físico sob o prisma filosófico. Locke, por sua vez, recomendava a prática da "educação física" aconselhando também que as crianças fossem sujeitas a um regime de vida bastante rigoroso – o regime a que se refere significava condição essencial para a manutenção da saúde.

Até o final do século XVIII crianças e jovens praticavam as mesmas atividades mas a literatura pesquisada com grande freqüência se reporta somente a infância privilegiada; isto significa que a criança pobre e a infância marginalizada não mereceu atendimento semelhante aos da elite econômica. Isto ocorreu muito posteriormente e, no Brasil ,com os filhos da classe operária deu-se apenas nos anos 30 do século passado.

A infância como objeto de preocupação e de estudo só se "fixa" a partir do final do século XVIII quando a burguesia reclama para si valores e bens que eram até então, restritos a elite econômica. Entretanto, segundo Faria (1993) não se pode falar em um reconhecimento generalizado da sua identidade. A criança se emancipa lentamente.

Assim entendendo desde o final do século XVIII, as crianças burguesas começavam a ter escola, professores brinquedos, livros enquanto a proletária continua a viver uma condição de vida adulta, com as pessoas grandes da sua família e do ambiente extra doméstico (Becchi, 1983).

O atendimento à criança brasileira

Nos séculos passados, na tentativa de se organizar o *corpo brasileiro,* alguns estudiosos publicaram livros destinados em última análise à melhoria da raça. Apesar das muitas recomendações feitas a população, às crianças brasileiras, particularmente aquelas de origem economicamente desfavorecida, não receberam tratamento recomendado e necessário. Ainda que o asseio corporal e a higiene fossem alardeados como necessários ao indivíduo os preceitos serviram a objetivos diferentes e também seguiam os preceitos imaginados pelas diferentes classes sociais.

O direito a infância e a educação entendendo o termo educação como algo mais amplo que o processo de escolarização, quase sempre procurou estar a serviço das demandas e das necessidades das novas gerações. – atendendo apenas a interesses específicos de um determinado grupo – o dos burgueses.

Até a promulgação da Lei do Ventre Livre a crianças eram criadas juntas e amamentadas pela ama de leite. Após este período e particularmente com a instituição da República e o trabalho fora de casa, muitas mulheres viram a sua prole desassistida.

Àquelas filhas de mães trabalhadoras foram criadas as creches cujo trabalho restringia-se a assistência e a formação de hábitos de saúde. Os locais de abrigo eram distantes e denominados *asilos.*

Quanto a educação formal a elite

Para os da elite entretanto, foram criados nos centros urbanos que de desenvolviam os Jardins de Infância calcados nos currículos de Froebel (Arantes, 1998).

O Jardim de Infância destinava-se às crianças bem – nascidas da elite paulistana. Cercada de muito carinho e professoras competentes tinham aquilo que se julgava ser o mais interessante para elas. Segundo Kulmann Júnior (2000, p.67) *"a programação das atividades, composta de exercícios de linguagem, dons froebelianos, trabalhos manuais, modelagem e desenho, números, cores, música ginástica e brinquedos"*

Em uma versão livre pode-se afirmar que, no século dezenove, estudiosos inspirados no valores da Grécia Antiga, reconheceram reavaliaram as questões relativas a educação formal ao movimento e ao jogo: *"O brinquedo será em todos os tempos a primeira e única occupação da infância, bem como a mais prazenteira, nos outros períodos da vida."*

A *"Revista Jardim de Infância"* (1897), destinada às professoras do Jardim de Infância da Praça da República em São Paulo, escrevendo sobre o trabalho, define- o como destino comum da humanidade, desde que o mesmo satisfaça as propulsoras necessidades da

vida. Em continuidade, escreve que, *tudo, o mais é brinquedo - ou (apenas) recreio corporal e espiritual.*

O *brinquedo* infantil também parece assumir o mesmo caráter de uma prática necessária e significativa ao desenvolvimento humano. Para Salles de Oliveira (1986), é considerado como uma ocupação séria. Significa a exteriorização e expressão da totalidade do ser humano Por conseguinte, suprimir a criança (pensante) dos *brinquedos* e dos jogos adaptados e supervisionados, (ou não), é desconsiderar suas necessidades motoras, psíquicas e intelectuais.

O ato de brincar deve ter por meta o "***desenvolvimento da força física, concorrer para o aperfeiçoamento dos instrumentos da alma humana - os sentidos e desenvolver os sentimentos dando-lhes uma direção"*** (p.208).

Inspirados nos idéias de Froebel o jogo e o brinquedo no século XIX eram classificados como (a) aqueles exercitam o corpo. ***"Os jogos do corpo, os brinquedos de movimento, exercitam a força physica, e a habilidade do corpo; são a verdadeira expressão de alegria e gozo***" os destinados ao desenvolvimento dos (b) **sentidos**. Os brinquedos que miram a educação dos sentidos são os que exercitam a vista (sic), o ouvido, o tacto, o gosto e o olfacto. Atualmente, corresponderiam aos jogos sensoriais os aqueles denominados "jogos de volta à calma". Assume-se que existe um terceiro grupo formado pelas atividades que exercitam o **espírito.** "***Os brinquedos espirituais,*** (segundo o texto), ***são occupações que multiplicam as instituições, desenvolvem a intelligência, a atenção, a observação e fortificam*** (sic) ***a memória"*** (p.209).

Balizado pelos preceitos da orientação romântica, os inspiradores do Jardim de Infância acreditavam que os brinquedos acalmavam as más tendências e favoreciam o desenvolvimento das boas inclinações humanas e como tal pode ser apreciado nas frases:

> **a criança tende para a luz ... os jogos são, na maior parte, executados em um ambiente onde a luz domina soberana, vivificando com seus brilhantes raios.**

Tomando por base a recomendação de Froebel, as atividades motoras deveriam ser realizadas em um ambiente saudável de maneira agradável e lúdica.

Na Escola Caetano de Campos em São Paulo, as aulas de *ginástica* praticadas pelos filhos da elite, duravam em média oito minutos. Duas a três vezes por semana, exercícios de ordem unida, marcha, (evoluções e infiltrações, com ou sem material), eram realizadas pelas crianças ao lar livre - em espaços abertos. Somada a esta, realizada no início da aula, havia os exercícios ginásticos, executados de forma analítica e individual e os jogos praticados de forma supervisionada pela "maestra jardineira" Estes últimos por sua vez na páginas subsequentes explicita que ***"quando acompanhados pelo canto, favorecem e desenvolvem essa tendência gentil. que tanto poder educativo tem sobre a alma humana"*** e mais fomentam a tendência gregária que a criança apresenta o autor explicita que ***"os jogos em sociedade contentam-n'a quanto a sua disposição"*** (Revista Jardim de Infância, 1897, p.210-1).

Segundo o texto estudado, os *jogos* pela sua característica e essência, parecem atender as demandas do pré-escolar e, nos períodos iniciais, ao que os dados nos levam, a inferir serem atividades muitas vezes realizadas "lado a lado" o que de certa forma respeitam as características infantis. Posteriormente, gradativamente e respeitando os *Períodos,* (divisão das classes de acordo com as idade cronológica), virão as regras tornando a atividade mais complexa, ampliando as relações sociais.

No Jardim de Infância da Praça da República, no início do século passado, os jogos praticados pelas crianças da elite, sem alterar a característica de individualidade, criarão gradativamente hábitos necessários á sua vida futura. Isto significa que as atividades, por elas praticadas paulatinamente, deveriam tornar-se mais complexas. A inclusão de regras estava prevista pelo docente e deveria adequar –se aos interesses infantis. Estas atividades provavelmente cumpriam um dos objetivos da escola froebeliana, qual seja a socialização das crianças.

Na educação formal, os *brinquedos* e (os jogos), implementados pela professora jardineira. Representariam a vida, os costumes infantis transmitidos por tradição e repetição através dos séculos, além disso, representam um meio que influencia a educação moral e social.

Os poucos jogos de "m*ovimento"(quando haviam),* realizados nos asilos de crianças, ao contrário daqueles implementados no Jardim de Infância da Escola

Caetano de Campos, eram realizados em ambientes inadequados e limitavam-se ao desenvolvimento da força física. Admoestando o leitor desavisado, o estudioso ainda escreve *"Enganam-se os que acreditam serem taes jogos apenas exercícios gynmasticos"* (p.223).

Os novos tempos e a nova oportunidade

Entretanto, com o passar do tempo e com a mudança da mentalidade, as exigências impostas pelos cidadãos, as oportunidades educacionais foram sendo ampliadas. Assim sendo, a partir de 1920, e, particularmente os anos 30 as transformações sociais são muito significativas. As correntes migratórias e o processo de imigração parecem ter contribuído para a formação de uma nova maneira de agir e de pensar dos paulistanos. A partir das novas demandas sociais, e tendo como figura de síntese o nome de Mário de Andrade criam-se novos serviços destinados aos brasileiros de pouca idade pertencentes a classe operária. Um destes serviços – os Parques Infantis foram implementados na tentativa de oferecer uma programação que visasse a apropriação da cultura brasileira. Estruturado a partir de uma mão de obra de especificidade nascente, buscou atender a criança tanto nos aspectos particulares como inserindo-a em um contexto macro estrutural – a de um brasileiro. Para tanto o escritor de Macunaíma valeu-se da arte, das danças regionais e das atividades recreativas e dos jogos populares.

As sessões de Educação Física eram destinadas ao desenvolvimento de aspectos de ordem física, ao aumento progressivo da coordenação motora da criatividade às descargas da agressividade e à socialização. Tudo era feito em valendo-se da recreação, visando ao desenvolvimento físico, intelectual e sócioemocional da criança. Este projeto de tão pouca duração pretendia favorecer a implementação viva dos costumes nacionais. além de mais uma vez auxiliar a veiculação dos hábitos de saúde e de higiene. Entretanto, poucos entenderam a Mário e ao Projeto dos Parques.

Da instituição (não formal) de educação popular, embora seja reconhecida como um serviço muito importante no atendimento das classes menos favorecidas quase nada restou. Embora tendo servido inclusive de parâmetro para a concepção dos currículos das Escolas Municipais de Educação Infantil seus fundamentos e as suas propostas foram paulatinamente abandonadas em nome talvez de uma escolarização de cunho erudito. Embora a criança escolar do século XXI pratique as atividades motoras tais como a dança, o jogo, a luta, "*ginástica e esporte*" conteúdos das educação física atual ao que os dados indicam, nem sempre tem alcançado os seus objetivos, nem sempre são realizadas com a devida competência e o luder magister que reuna todos os quesitos necessário à formação integral do ser humano parece estar sendo necessário ser revivido e avaliado.

NOTAS

1. Tutorial "História e memória da educação física na educação infantil"
2. LAUAND. J. **O lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na pedagogia medieval.** Conferência proferida no Curso de extensão cultural Cinema e Idade Média. Realizada na Universidade de São Paulo, 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, A.C. A educação física e a educação infantil: um estudo inicial e primeiras impressões acerca desta atividade na transição de Brasil Monárquico e República. 1997. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, DO LAZER E DO ESPORTE, Belo Horizonte, 1996. **Anais.** Belo Horizonte, 1996. p.-114-9.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro, Guanabara, 1978.

BECCHI, E. Molte infanzia, poche storie. **Ricerche pedaoggiche,** n.68-9, p.1-15, 1983.

BONONINO, L.L. **Histórico da educação física.** Futura, Imprensa Oficial, 1931.

FARIA, A.L. **Direito à infância:** Mário de Andrade e os parques infantis para a criança de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). São Paulo, 1993. 200p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

JAEGER, W.W. **Paidéia:** a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994. p.795-1373.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, Pioneira. 1994.

KULMANN JÚNIOR, I. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** n.14, p.5-17, 2000. Número especial: 500 anos de educação escolar.

MONROE, P. **História da educação**. 6.ed. São Paulo, Nacional, 1958.

NICOLAU, M.L.M. **A educação pré-escolar:** fundamentos e didática. São Paulo, Ática, 1989.

NUNES, R.A. **História da educação no Renascimento.** São Paulo, EPU, 1980.

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física?** 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.

REVISTA DO JARDIM DE INFÂNCIA: Dos jogos nos jardins da infância. São Paulo, v.3, p.206-25, 1897.

SALLES DE OLIVEIRA, S.P. **O que é brinquedo.** São Paulo, Brasiliense. 1986.

ENDEREÇO: Ana Cristina Arantes
Departamento de Pedagogia do Movimento Humano
Escola de Educação Física e Esporte -USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-900 – São Paulo – SP – BRASIL

CDD. 20.ed. 613.707

OS PROFESSORES[1] DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÃO E PESQUISA[2]

Irene C. RANGEL-BETTI*

INTRODUÇÃO

Pensar em algum de tipo de intervenção na prática pedagógica de professores é pensar em levar um conhecimento pronto, acabado, geralmente gerado na academia/universidade, e fazer com que os professores o utilizem em seu dia a dia. Da mesma forma, pensar em pesquisa na escola significa ir ao local de trabalho dos professores e aplicar entrevistas, questionários, filmar ou fazer algum experimento e, depois, esquecer o que foi feito, sem ao menos retornar o resultado da pesquisa aos professores. Caso não mudemos drasticamente este dois tipos de realidade, fatalmente acabaremos com a relação Universidade/Escola ou teremos, no mínimo, o que temos hoje: professores de escola apenas como consumidores e fornecedores de dados para pesquisas ou que se recusam a participar das mesmas.

Por outro lado, é impossível pensar no aumento do conhecimento sem pensar em se produzir pesquisas. A qualidade do ensino e da formação do professor depende, atualmente, mas não de forma exclusiva, da melhoria da qualidade das pesquisas educacionais. Também não faz sentido pesquisar apenas em laboratórios, é necessário o conhecimento da realidade para que se possa dar conta da complexidade do contexto escolar. Portanto, faz-se necessário uma nova forma de se ver o universo tanto educacional, quanto da pesquisa em educação.

Nas últimas décadas têm surgido propostas que buscam uma melhor compreensão do ensino, dos diferentes tipos de saberes, das relações estabelecidas dentro e fora da escola entre seus atores, sempre com o intuito de se melhorar a qualidade do ensino. Uma destas propostas diz respeito à educação continuada. O objetivo deste ensaio é discutir a educação continuada e os saberes nela envolvidos, bem como apresentar alguns conhecimentos advindos de um projeto que envolve professores de Educação Física da Rede Municipal da Prefeitura de Rio Claro, professora universitária e um aluno de graduação em licenciatura-Educação Física.[3]

INTERVENÇÃO E PESQUISA

Mas, poderão os leitores deste ensaio estarem se perguntando: por que discutir educação continuada? Um curso de graduação não é suficiente para gerar conhecimentos que um professor possa utilizar durante toda sua vida profissional?

A resposta a esta pergunta, segundo vários autores é "não", não é mais possível que um profissional saia pronto de um curso, daí a necessidade de se complementar a formação profissional de formas até mesmo variadas. Muitos já são os trabalhos, encontrados em vários países, inclusive no Brasil, que tratam atualmente desta continuidade. (Garcia, 1999; Marin, 1995; Mercado, 1999; Pimenta, 1999).

Para Garcia (1999), antes mesmo que o aluno ingresse na faculdade ele já possui conhecimentos sobre sua futura profissão. Podemos, por exemplo, compreender que já possui um ídolo e até mesmo já observou como um professor ensinava quando ainda não havia prestado o vestibular. Entretanto, para Pimenta (1999), o conhecimento que o aluno possui, ou o que ele pensa sobre como ensinar, geralmente é deixado de lado nos cursos de formação profissional (e em qualquer nível de ensino), como se apenas o conhecimento acadêmico fosse importante na formação e atuação profissional.

---

* Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de São Paulo – Rio Claro.

Procurando resumir alguns autores diria que, além dos saberes adquiridos antes do ingresso nos cursos de formação profissional, existem os saberes de conteúdos curriculares e da docência, que fazem parte da formação universitária inicial. Os saberes curriculares são os saberes específicos das disciplinas. Os da docência são os pedagógicos/didáticos (Pimenta, 1999; Saviani, 1996; Tardif, Lassard & Lahaye, 1991).

Mas, além dos saberes anteriores à formação e dos que são nela adquiridos, existe um outro tipo de conhecimento que é muito particular e não pode ser ensinado, que é o saber da experiência. É um tipo de saber "tácito" (Garcia, 1999), que só pode ser adquirido durante o exercício prático da profissão. No caso da profissão de professor diria que: é *ensinando que se aprende a ensinar.*

Para além da formação, quando se pensa em educação continuada, algumas definições são esclarecedoras. De acordo com Marin (1995):

Reciclagem: relacionava-se a várias profissões, principalmente na década de 80. Para a área de educação, o termo comumente é chamado de atualização pedagógica, caracteriza-se geralmente por cursos rápidos e descontextualizados, adicionado a esporádicas e superficiais palestras e encontros.

Treinamento: utilizado na área de formação humana, tem por sinônimos as palavras: apto, capaz de determinada tarefa. Green (citado por Marin, 1995) compara o termo com o mesmo treinamento utilizado para melhorar a ação muscular ou com o treinamento de adestrar animais. Sendo assim, o autor define o termo, em Educação, como uma tentativa de se modelar o comportamento, isto é, tornar o professor um autômato.

Aperfeiçoamento: o aperfeiçoamento se aplicaria à profissão de professor muito mais como um corretor de defeitos, pois aumentaria o grau de instrução. Dessa forma, a atenção poderia ser dirigida às reflexões sobre os saberes necessários para melhorar a ação docente.

Capacitação: em um primeiro momento, alguns significados do termo (tornar capaz, habilitar...) viriam ao encontro da idéia de educação continuada. No entanto, um segundo grupo de palavras (convencer, persuadir...) não compartilham com as intenções de educação continuada. O entendimento desses últimos significados de capacitação levou a inúmeras aceitações de pacotes educacionais ou propostas fechadas sem prévia reflexão. Conseqüentemente, o material teve resultados desastrosos, durante e após o seu uso.

Educação Permanente, Educação Continuada, Formação Continuada: todos esses termos referem-se à formação de professores, pesquisa em educação, compromisso com a instituição educacional e com os profissionais que trabalham em todas essas áreas. Posiciona o conhecimento como centro da formação inicial e continuada; estímulo para pesquisa e valorização dos profissionais da educação, bem como todo auxílio que estes podem dar na construção dos seus saberes.

A formação profissional é algo que se complementa ao longo da carreira e, principalmente na profissão de professor, está sempre em crescimento. De acordo com Chantraine-Demailly (1992) a formação contínua de professores não pode ser considerada como um campo homogêneo; idéias confrontam-se ou coexistem de acordo com os objetivos, os conteúdos ou os métodos dominantes.

Os profissionais da educação devem estar atentos às idéias que lhes são apresentadas, não se deixando levar pelas aparências e tentações. Devem estimular seu senso crítico, analítico e investigativo para ser o que denominam de professor reflexivo (Schön & Alarcão, citados por Pimenta, 1999).

Entendo que a formação contínua ou continuada do Brasil ocorre de forma direta ou indireta. De forma direta esta formação tende a realizar-se através de cursos, leituras e buscas intencionais; de forma indireta através de contato com os pares e do próprio contato com os alunos, pais e funcionários. Quando se exige do professor que siga em formação, que exiba diplomas, certificados ou outras formas de comprovação do aumento de conhecimento temos uma educação continuada comparada ao modelo de formação escolar. Por outro lado, formas interativo-reflexivas ou contratuais podem ser alcançadas com formação de grupos de trabalho, de pesquisa ou acompanhamento, geralmente voluntários. No entanto, formas mistas de formação contínua são encontradas em diferentes países e devem ser estimuladas.

O amadurecimento profissional ocorre permanentemente, permitindo ao professor não apenas ensinar, mas também aprender. Entretanto, o professor que está mais disposto e disponível para aprendizagem pode apreender melhor todas as formas de aperfeiçoamento.

Segundo Brasil (1999, p.64), quatro exigências são fundamentais para o processo de construção do conhecimento profissional do professor:

a) avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor;
b) processo de desenvolvimento pessoal do professor, que o leva a transformar seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão;
c) a inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em função da evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, nas formas de organização da convivência e na produção dos modelos econômicos, políticos e sociais;
d) o incremento acelerado e as mudanças rápidas do conhecimento científico, na cultura, nas artes, das tecnologias da comunicação, elementos básicos para a construção do currículo escolar.

No entanto, o professor poderá parar no tempo se não estiver interessado em mudanças. De nada adiantará o avanço das investigações as transformações da sociedade, bem como a evolução das novas gerações, se o professor não estiver aberto a mudanças. As próprias políticas públicas deparam-se com dificuldades de implementar programas e propostas a professores que já se encontram na fase próxima à aposentadoria, por exemplo, pois os mesmos não sentem mais necessidade de modificar sua prática. Estudos de Huberman (1992), afirmam que nesta fase o investimento na vida profissional é menor.

De forma contrária, docentes que possuem interesse e motivação encontram seu próprio caminho, mas, é claro, se forem oferecidas condições de melhorar sua prática profissional esta será qualitativamente superior.

Rangel-Betti & Mizukami (1997), ao investigar a história de vida de uma professora aposentada verificaram que, apesar das dificuldades com horários e rotina familiar, esta professora não mediu esforços para participar de cursos de complementação profissional. Ou seja, este exemplo nos mostra claramente que a iniciativa e interesse do profissional são fundamentais para seu aperfeiçoamento ao longo da carreira.

A formação profissional continuada reveste-se de enorme importância atualmente devido, em grande parte, ao fato da informática haver quebrado as barreiras de distanciamento entre os seres humanos e as informações. Cada vez mais ouvimos falar de cursos à distância, sites educativos e grupos de discussão via internet, isto sem contar que a televisão aproximou igualmente os professores a seus pares e ao conhecimento. Canais como "Futura" TV Escola e TV SENAC e outros fortalecem as condições de troca de experiência à distância. O professor não necessita exatamente sair de sua escola ou casa para entrar em contato com outros professores em outras cidades ou até outros estados do país.

Torna-se claro também que outros aspectos relacionados ao empregador são fundamentais para o processo de educação continuada. Assim, as ações das secretarias estaduais e municipais de educação, bem como da coordenação em direção pedagógica das escolas, sejam elas públicas ou particulares corroboram com este processo.

A continuidade do processo de formação profissional depende de fatores práticos como: a dispensa do dia de trabalho para que o professor possa freqüentar cursos, entrar em contato direto com trabalhos inovadores ou até mesmo participar de congressos e seminários; ajuda de custo para inscrição, transporte, alimentação e hospedagem quando necessário; divulgação de eventos.

Brasil (1999, p.136), sugere que as...

> Secretarias de Educação favoreçam a construção de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente mediante a promoção de ações voltadas para atualização, o aprofundamento e intercâmbio de experiências e mediante a criação de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência.

O mesmo deve valer para as escolas particulares.

Os Referenciais para a Formação de Professores da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (Brasil, 1999) sugerem também que sejam criados centros de formação pelas secretarias, espaços onde os professores de vários municípios pudessem consultar o registro de outros professores, ter

facilidade de acesso à biblioteca, assistir a vídeos, bem como promover e participar de eventos, além de favorecer o encontro com outros profissionais. No entanto, até onde temos notícia, esta possibilidade ainda está distante, pela própria dificuldade pela qual passa normalmente uma secretaria de educação, geralmente com poucos recursos para investimentos nesse setor.

Em uma secretaria de educação municipal, por exemplo, os recursos são utilizados com folha de pagamento, na criação de novos cargos, de novos estabelecimentos de ensino, na manutenção de prédios escolares, com alimentação e transporte de escolares etc. Desta forma, o investimento em formação continuada torna-se difícil, acabando por depender da própria iniciativa do docente.

Para Chantraine-Demailly (1992), a eficácia dos modelos de formação continuada está na dependência das estratégias escolhidas, que podem levar a mudanças significativas, ou não, na prática. Pensa a autora que, no plano individual, a forma universitária de formação continuada é eficaz na medida em que pode ir ao encontro das necessidades de alguns professores. No plano coletivo a forma mais eficaz encontra-se no tipo imperativo-reflexiva, porque permite a liberdade de contato entre os profissionais de forma autônoma e aborda a prática de uma forma global. Também permite a criação de novos saberes profissionais, extremamente desejável nos dias atuais, onde os problemas educativos e didáticos podem ser confrontados pelos professores.

Ainda, de acordo com a mesma autora, as estratégias menos eficazes são as que manifestam uma incoerência entre os meios de execução, por exemplo, a incoerência entre a filosofia da formação e as medidas tomadas para sua efetivação ou prática de controle.

Voltando à pergunta: "por que discutir educação continuada?", penso que, para além de como os conceitos de educação continuada possam esclarecer a questão existe o fato de que todo professor deve entender sua prática profissional como um "*continuum*" e uma necessidade. A prática profissional é formada de saberes que existem antes do ingresso na faculdade (história de vida), os que são adquiridos na formação profissional inicial e os que são frutos da experiência (saberes do dia a dia), (Rangel-Betti, 1998). Neste sentido, podemos incluir os que são adquiridos com cursos, leituras, troca entre os pares etc. Portanto, a educação continuada deve fazer parte de *toda* a vida profissional de um professor de Educação Física.

Educação continuada com professores de educação física infantil: um relato de experiência[4]

O início deste trabalho deu-se devido ao interesse de duas professoras da rede municipal de Rio Claro, após um curso de capacitação, em realizar estudos sobre a Educação Infantil. Após contatos com a Secretaria Municipal de Educação foi autorizado o início das reuniões. Os professores foram convidados a participar através de uma carta e deveriam se manifestar quanto aos dias e horários disponíveis para as reuniões. Apenas um professor não pode fazer parte das reuniões que aconteceram na segunda-feira, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Rio Claro, com três horas de duração. Dela participam os professores efetivos da rede e alguns professores contratados temporariamente. A média de participação de professores por reunião é de 15 pessoas.

No início do ano 2000 um bolsista PIBIC-CNPq iniciou atividades junto ao grupo, mesmo sem a efetivação da bolsa, que ocorreu em agosto/2000.

A programação foi feita pelos próprios professores, onde foi estabelecido um cronograma e decididos os assuntos de interesse do grupo a serem lidos e discutidos. Há um espaço para troca de experiências. Assuntos não definidos, mas que sejam trazidos por algum integrante do grupo, podem ser introduzidos no cronograma. As reuniões ocorreram no período da manhã em 1999/2000 e no período da noite em 2001, passando a fazer parte da hora atividade (HTP) do professor de Educação Física. Ou seja, os encontros passaram a ser institucionalizados, uma vez que o professor deveria assinar uma lista de presença.

As falas do professores foram anotadas em cadernos de campo, analisadas e interpretadas. Para tornar o leitor um participante, optei por apresentar alguns dos resultados em forma de categorias. A primeira delas diz respeito à forma como o trabalho foi organizado pelo grupo; a segunda desvela aspectos da prática pedagógica; a terceira discute as relações sócio-profissionais e a Quarta, e última, apresenta a importância da educação continuada para o grupo.

Organização do trabalho

Em um primeiro momento foi extremamente difícil organizar qualquer reunião. Os professores tinham uma necessidade muito grande de se expressar, de colocar seus problemas, de esperar a vez para falar, enfim, foram necessárias duas reuniões para que pudéssemos organizar qual a forma de trabalho que o grupo utilizaria.

Desde a primeira reunião ficou claro para os professores que tanto o planejamento quanto a direção e continuidade das mesmas dependeriam apenas deles, diferentemente de um curso onde o professor-responsável já possui um cronograma estabelecido.

Os professores dividiram-se em pequenos grupos e formularam propostas que depois foram analisadas em assembléia. Após ampla discussão foi aprovada para 1999/2000 a seguinte proposta:

Propostas do grupo de professores da rede municipal de ensino de Rio Claro

a) Confecção de uma proposta curricular de Educação Física para toda a rede municipal
b) Atualização
c) Pesquisas e trocas de experiências
d) Regulamentação da profissão e suas implicações
e) Criação de uma apostila sobre brincadeiras e jogos
f) Atividades extras (conhecimento de outros lugares; aulas práticas)
g) Discussão sobre temas referentes a nosso interesse, material, estatutos, aulas, salário etc
h) Encontro com outros grupos de Educação Física para troca de experiências
i) Confecção de materiais com sucata (elaboração e criação)
j) Encontro freqüente para futuras palestras e simpósio com participação de profissionais de outras áreas
k) Estudo das faixas etárias de dois a seis anos
l) Realização de um vídeo sobre educação infantil

A seguir, detalho as atividades, procurando clareá-las para o leitor.

Planejamento de ensino para a educação infantil

Este trabalho foi significativo para os professores, sendo que o realizaram em conjunto pela primeira vez. Para sua confecção foram utilizados os Referencias para a Educação Infantil, os PCNs de Educação Física 1a. à 4a. série e também foram aproveitados alguns conceitos dos PCNs Educação Física de 5a. à 8a. série. Os professores trouxeram seus planejamentos anteriores e o grupo foi dividido em dois. Um deles trabalhou em cima dos objetivos e justificativa do planejamento e o outro sobre os conteúdos, estratégias e avaliação. Ao final realizamos uma leitura detalhada do mesmo, aprovando ou alterando as propostas que surgiram.

O planejamento dos conteúdos bimestrais foi feito apenas para dois semestres letivos. Em discussão, os professores optaram por avaliar, ao final do primeiro semestre, quais conteúdos não foram plenamente desenvolvidos e que deveriam receber mais atenção no segundo semestre. Assim, somente após a avaliação do primeiro semestre é que os conteúdos do segundo semestre foram escolhidos. Esta forma de elaboração do planejamento foi muito interessante e rica, pois favoreceu a participação de todos e também diagnosticou problemas como, por exemplo, a dificuldade de alguns professores em trabalhar com atividades rítmicas, expressivas e dança.

O planejamento de ensino para o primeiro semestre de 2001 foi relativamente tranqüilo, uma vez que foi realizada uma avaliação do ano 2000 e refeitos alguns objetivos, mais em cima das habilidades motoras básicas, que foram alteradas, pois os objetivos gerais continuaram os mesmos. A opção para o planejamento semestral continuou sendo a opção do grupo, pois, na opinião dos professores, é possível avaliar cada grupo separadamente e, aí sim, decidir qual o melhor trabalho a ser realizado.

Planejamento para o ensino fundamental – 1a. à 4a. série

Com a municipalização do ensino ocorrida no ano anterior alguns professores assumiram classes de 1a. à 4a série do ensino fundamental, encontrando certa dificuldade para trabalhar com a faixa etária. Nas primeiras reuniões o grupo decidiu, então, separar-se em dois, um dos quais elaboraria o planejamento para o ensino fundamental. Um dos professores trouxe o que

havia elaborado e o grupo passou a decidir os objetivos e conteúdos para o primeiro semestre de 2001. Da mesma forma que para o ensino infantil optaram por avaliar o andamento dos dois primeiros bimestres para, posteriormente, decidirem o segundo semestre, já que a Secretaria Municipal de Educação permite e até sugere que isto seja feito.

Troca de experiências

Uma das melhores opções do grupo foi a de trocar experiências entre os pares. Cavaco (1991) coloca a importância de se investir na troca de experiências entre os professores, para que estes não se sintam isolados e possam igualmente aprender com a experiência dos demais.

A importância desta proposta está justamente na possibilidade de reflexão sobre a prática (Schön, 1992) realizada não apenas pelo professor que experimentou a atividade, como também pelos professores que aplicavam a mesma atividade nas semanas seguintes e teciam comentários nas próximas reuniões. Este trabalho foi muito rico na avaliação dos professores.

Esta possibilidade foi realizada através da apresentação teórica das atividades, bem como da prática das mesmas. A prática foi feita nas dependências da própria secretaria, em uma quadra descoberta e com materiais trazidos pelos próprios professores.

Participação em simpósios

Em 2000 foi discutida a possibilidade do grupo apresentar algum trabalho de pesquisa no simpósio promovido pela Secretaria Municipal em julho. Quatro professoras e a professora investigadora do grupo interessaram-se pela idéia e foi realizada uma reunião para decidirem o tema e qual o objetivo da apresentação. Escolheram apresentar um painel versando sobre a interação pais x filhos x atividade física, tendo em vista que este trabalho era desenvolvido por estas professoras. O material foi selecionado e o painel apresentado no 8o. Simpósio Rioclarense de Educação.

Em 2001 a colaboração do grupo disse respeito à escolha de um tema e a indicação dos profissionais que ficaram responsáveis sobre um curso a ser ministrado durante o 8o. Simpósio Rioclarense de Educação. O tema escolhido foi "Jogos na perspectiva da inclusão", indicando que este assunto vem sendo pensado constantemente pelo grupo, uma vez que foi alvo de discussões em reuniões e está inserido no planejamento da educação infantil.

Atualização profissional

A atualização, de uma forma mais sistemática, está representada pelo interesse dos professores em estudar temas pertinentes à área que venham sendo tratados atualmente, ou seja, muitos dos professores são formados há algum tempo e sentem a necessidade de conhecer assuntos novos. Desta forma, um dos primeiros interesses dos professores foi freqüentar a biblioteca da UNESP-Campus de Rio Claro, o que foi conseguido através da confecção de carteiras especiais, uma vez que nenhum deles era aluno daquela universidade. De posse da carteira os professores realizaram um levantamento em revistas especializadas, sumários, livros e internet. Escolheram alguns artigos/livros que consideraram pertinentes e, formando grupos de interesse comum, leram, resumiram e apresentaram estes artigos em seminários durante as reuniões.

Outra forma de atualização foi a assistência a três vídeos, um dos quais sugeridos por uma das professoras sobre "Inteligências Múltiplas", assunto bastante importante e atual em Educação.

Outro vídeo foi sobre as abordagens de ensino em Educação Física, de autoria da Profa. Dra. Suraya Cristina Darido, que aborda as diferentes concepções de ensino em Educação Física.

Como parte da atualização profissional foram discutidas algumas apostilas que trataram dos interesses e necessidades de crianças da faixa etária de três a 10 anos.

Discussão da regulamentação da profissão

Durante o ano 2000 este assunto foi amplamente discutido pelo professores face à regulamentação do profissional em Educação Física haver sido aprovada e estar em fase de esclarecimento junto aos profissionais. No entanto, infelizmente as informações que chegavam não eram suficientemente claras quanto à obrigatoriedade, bem como benefícios, quando da inscrição dos professores junto ao conselho regional.

Um dos professores, por pertencer também ao quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Esportes trouxe esclarecimentos

quanto ao Conselho. A coordenadora do grupo, de posse de documentos fornecidos pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) esclareceu quanto à possibilidade dos professores não se inscreverem por pertencerem à classe do magistério, regida pelo MEC, e que não obriga os professores a se filiarem a conselhos profissionais. Desta forma, tendo sido esclarecidos os professores optaram por não se filiar.

Das ações estabelecidas pelos professores, apenas o "Encontro com outros grupos de Educação Física para troca de experiências" e "Realizar um vídeo sobre educação infantil" não foram realizadas. As demais propostas foram cumpridas nestes dois anos de encontros.

Apesar da educação continuada não estabelecer uma coordenação dos professores envolvidos (Collares & Moysés, 1995), isto acabou acontecendo, muitas vezes delegando tarefas e poderes à professora investigadora. Creio que este ainda é um processo e que, com o correr do tempo, esta situação se modifique, mesmo porque um dos objetivos é fazer com que os professores assumam a continuidade de sua própria formação e caminhem autonomamente.

As ações de educação continuada realizadas pelo grupo contribuíram para um melhor atuação profissional, tanto no âmbito pedagógico quanto no sócio-profissional, o que será demonstrado a seguir.

Prática pedagógica

Da prática pedagógica dos professores que participam do estudo podemos destacar os seguintes aspectos em relação à:

Estratégias

A experiência mostrou aos professores que as estratégias a serem utilizadas com crianças de educação infantil devem ser sempre variadas, muito embora no início do ano letivo elas devam ser mais elaboradas e com a finalidade de chamar a atenção das crianças. Ou seja, as estratégias que utilizam círculos, fileiras, colunas e grandes grupos acabam sendo de mais valia, pois as crianças não se dispersam tanto. Na medida em que as crianças vão se acostumando com o ambiente, com os professores e com as outras crianças, as estratégias podem e devem ser modificadas, permitindo maior liberdade de ação, tanto ao professor, quanto às próprias crianças.

Este tipo de conhecimento, adquirido na prática do dia a dia, demonstra que os professores adaptam-se à realidade da escola, onde o número de crianças, principalmente em escolas públicas é elevado, e, mantê-las unidas, em um espaço aberto é extremamente difícil. É um conhecimento que não é aprendido na formação profissional.

Atividades de auto-testagem, em pequenos grupos e individuais são utilizadas por estes professores após o aumento das relações entre eles e as crianças, quando nomes já foram aprendidos e as crianças já conseguem permanecer próximas aos professores, no que chamamos "sala de aula" do professor de Educação Física, ou seja, geralmente um espaço aberto, sem limites e com diversos tipos de interferências (outras crianças, outros adultos, tempo atmosférico, materiais etc.), (Rangel-Betti, 1996).

Uma das atividades mais utilizadas pelos professores de Educação Física, em qualquer ano de escolarização, é a estafeta. Esta consiste em dividir os alunos em duas ou mais colunas e propor uma tarefa que será realizada pelo primeiro da coluna. Quando este terminar, passará a vez para o segundo e, assim, sucessivamente até que todos (ou quase todos) tenham realizado a tarefa.

Por diversas vezes a estafeta foi alvo das discussões entre os professores participantes, uma vez que, por ser uma atividade muito difundida na Educação Física, poucos conseguiam verificar seus problemas. Logicamente que fatores que fogem, às vezes, das competências dos professores podem resultar no uso de procedimentos como a estafeta, sem alterações ou modificações, como por exemplo, a baixa quantidade de materiais ou até mesmo sua inexistência em algumas escolas.

Tendo em vista as discussões, os professores passaram a alterar sua prática pedagógica em relação à estafeta, mas não deixaram de utilizá-la, principalmente por reconhecerem que ela auxilia na motivação dos alunos. Uma das professoras citou a estafeta como capaz de fazer com que alunos que não querem participar da aula passem a realizá-la. Isto nos leva à compreensão de que existem fatores desconhecidos da prática pedagógica que justificam determinadas estratégias nas aulas de Educação Física.

Por vezes criticada, a estafeta pode torna-se um elemento útil aos professores, desde que modificada. Rangel-Betti, Ferreira, Mota e Silva, Ramos, Rodrigues, Darido, Galvão,

Montagner & Colombo (2000), sugerem mudanças na aplicação de estafetas que eliminam a exclusão temporária e fazem com que os alunos participem mais efetivamente das mesmas.

Gênero

O conhecimento destes professores nos fornece uma visão diferente da que temos quando nos referimos à divisão de gêneros em aulas de Educação Física. As propostas são a de que os meninos não devem ser separados das meninas na realização das atividades (Freire, 1989). Muito embora este seja realmente nosso pensamento, e até mesmo um dos objetivos dos professores quando da confecção do planejamento (não discriminar sexualmente), as falas dos professores revelaram que também existem vantagens na divisão.

A principal vantagem está em mostrar que há, sim, uma diferença entre os sexos que não deve ser camuflada, ela é real e verdadeira. Outra vantagem está em mostrar as semelhanças entre os sexos e as oportunidades de se aproveitá-las. Os professores acreditam que as próprias crianças devem descobrir que tais diferenças e semelhanças existem. Darido (1999) discute que apenas juntar as crianças não necessariamente represente um ato que não discrimina. Isto só é possível quanto o professor possui consciência do que está fazendo.

Isto nos deixa em uma situação que, no mínimo, precisa ser mais bem discutida. Até que ponto deve ser o professor a ditar as normas de conduta dos alunos? Altmann (1998) também discute estas questões quando coloca que, por exemplo, no recreio e outras situações mais livres (intervalo entre aulas), as crianças fazem as suas opções e tratam de descobrir os papéis do masculino e do feminino.

Em relação a isto, uma das professoras fez a seguinte observação sobre o trabalho conjunto:

> ... é bom..., ajudam elas a perceberem as diferenças e semelhanças entre menino e menina... (suj. 12)

Creio que isto derruba as colocações extremamente rígidas de que sempre devemos fazer com que as crianças não sejam divididas por sexo ou, pelo menos, nos faz pensar em mesclar as duas estratégias: separar e não separar por gênero durante as atividades.

Música e brincadeiras de infância

Os recursos de música e brincadeiras de infância são dos mais utilizados pelos professores, comprovando o que é indicado pela literatura e pelos cursos de graduação, as crianças adoram e é um ótimo recurso para os professores:

> Música para Pré 1: cantar e gestualizar. ... eu coloco a mão pra dentro eu coloco a mão pra fora e sacudo ela agora (...) eu coloco o pé pra dentro eu coloco o pé pra fora e sacudo ele agora... (suj. 3).

Entretanto, a música, quando acompanhada de expressões, mímicas etc. é um fator de inibição para os próprios professores, quando estes não tiveram oportunidade de aprender na graduação estratégias facilitadoras para seu uso. Por vezes as reuniões giraram em torno desta dificuldade e percebemos o quanto é contraditório ouvi-los falar e atestar a importância das atividades expressivas e musicais e, ao mesmo tempo, compreender a inibição e a falta de experiência para trabalhar este tipo de estratégia. Isto nos remete a Emerique & Anaruma (1997), para quem os trabalhos de expressão e consciência corporal deveriam, ser mais vistos nos cursos de graduação para professores que atuarão com ensino infantil e básico.

As brincadeiras de infância ou de rua já são mais utilizadas, pois fazem parte do repertório de vida dos professores e são também do conhecimento das crianças. Mesmo assim, durante as reuniões houve possibilidade de troca de experiência e uma das sugestões acatadas pelo grupo foi a de modificação das brincadeiras feitas pelas próprias crianças (Galvão, 1996).

Outra possibilidade foi a de utilizarem o conhecimento dos pais, avós, enfim pessoas do convívio das crianças como fonte de enriquecimento do conteúdo. O mesmo foi utilizado para brincadeiras folclóricas.

Limites

Em diversas reuniões o assunto comportamento foi trazido à tona, mostrando o quanto os aspectos de cooperação, relacionamento

e interação são importantes componentes do dia a dia da sala de aula.

Um aspecto sempre levantado pelos professores diz respeito aos limites que sempre são ultrapassados pelas crianças. Algumas delas chegam a não apresentar limite algum, agredindo verbal ou fisicamente outras crianças e até mesmo os professores.

Falas dos professores que possuem maior tempo de serviço nos dão conta de que, há dez ou mais anos atrás, as crianças possuíam mais limites, principalmente impostos pelos pais. Hoje, quando as mães também saem de casa para trabalhar e as crianças são deixadas com irmãos mais velhos, sozinhas ou com outras pessoas (geralmente mal pagas para este trabalho), acabam não aprendendo regras básicas de convivência.

Em discussões sobre o assunto percebemos que este estado agrava-se no início do ano letivo, quando as crianças não conhecem ainda os professores e até mesmo os testam, para perceberem até onde podem chegar. Após algumas semanas a maioria das crianças já conseguem conviver em harmonia. Tal fato, analisado pelos professores, agrava-se também por causa do número elevado de crianças por classe no início do ano. À medida em que vai havendo desistência e as classes ficando menos numerosas a questão do comportamento e dos limites vai se modificando.

Entretanto, sempre existem crianças que não lidam bem com seus próprios limites. Neste sentido, os professores afirmam que procuram descobrir com as professoras de classe, coordenadoras pedagógicas e diretora de escola se existe algum outro problema em relação àquela criança. Na maioria das vezes relatam que em outras situações e aulas a criança também apresenta problemas, deixando de lado a observação de que é apenas nas aulas de Educação Física que eles se manifestam. Relatam também que nem sempre é possível resolver o fato apenas em suas aulas mas, uma das coisas que têm procurado realizar após nossos encontros, é levar a criança a compreender que naquela aula, no momento da Educação Física, ela deve ter outro tipo de comportamento, ensinando-a a fazer distinção entre o que pode e não pode fazer para que aquela aula aconteça.

Relações sócio-profissionais

Também, e principalmente, em educação continuada, temos de observar que o professor envolvido não pode apenas pensar em sua prática pedagógica de sala de aula. Antes de tudo é necessário ver o profissional de educação como um sujeito de sua vida profissional que envolve, entre outras coisas, sua inserção na escola e na sociedade. Segundo Zeichner (1992) o desenvolvimento profissional docente deve levar em conta o contexto estrutural e político e, desta forma, simpatizando com as idéias deste autor, procurarei descrever o que, em nossa opinião auxiliou os professores envolvidos neste trabalho a modificar pensamentos em relação às relações sócio-profissionais estabelecidas entre o próprio grupo e entre o grupo e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Rio Claro.

Em primeiro lugar, o professor de Educação Física municipal revelou que sentia-se muito sozinho em sua escola. Muitas vezes trabalha em turnos diferentes de outro professor de Educação Física ou, em alguns casos é o único professor da escola. Isto fez com que, durante muitos anos o professor tivesse uma atuação isolada, sem trocar experiências com outros profissionais ou, no máximo encontrando-se em simpósios ou seminários. A falta de um intercâmbio maior entre os docentes fazia com que seus problemas passassem a ser vistos como únicos, o que limitava a ação do docente e o impedia, inclusive, de realizar determinadas cobranças pertinentes a sua atuação pedagógica.

A partir das reuniões observei que diversos assuntos, como, por exemplo, legislação trabalhista e burocracia, foram colocadas em pauta. Em relação a questões trabalhistas, a Prefeitura Municipal estava conduzindo um estudo sobre o Estatuto do Magistério em 2000. Assim, por diversas vezes este foi um assunto bastante discutido e que envolvia todos. Problemas com o horário das escolas, com a ascensão na carreira, entre outros, tornaram-se o tema principal das reuniões. Um dos professores envolvidos com as questões trabalhistas ingressou no sindicato dos servidores municipais, ficando desta forma como um importante elo entre o sindicato e os professores de Educação Física, pois as informações trazidas por ele, além de auxiliar no campo do trabalho, serviram também para mostrar aos professores não só a importância da atuação política na profissão e na sociedade, mas as dificuldades e as barreiras para consolida-la enquanto uma prática eficiente e motivante.

Como em todo serviço público, a burocracia foi citada pelos professores como um fator impeditivo para a compra de material didático principalmente. Após várias reuniões sobre o

assunto, bem como sobre a dispensa de alunos com problemas de saúde, foi agendada uma reunião com a secretária municipal de educação para esclarecer/estabelecer formas comuns de atuação.

A questão das dispensas foi um assunto delicado tratado em diferentes momentos. Alunos com problemas físicos, temporários ou definitivos, sempre querem participar das aulas e o professor é quem acaba definindo esta participação, uma vez que as dispensas são poucas para esta faixa etária e, por vezes, muitos pais até mesmo escondem os problemas dos filhos para que estes possam participar das aulas. Esta situação acaba gerando uma insegurança muito grande no professor.

Muita embora reconhecendo que este não seria o papel da pesquisadora, foi realizada uma reunião com o intuito de resolver/amenizar uma situação incômoda para os professores, que há muito não se resolvia. Em determinados momentos a situação de pesquisadora da universidade acaba se transformando em uma forma de se aproximar mais da realidade dos professores e, também, é uma posição externa, ou seja, exerce uma certa influência que poderia ser de qualquer um dos professores da rede, mas não é.

O resultado desta reunião foi satisfatório, com algumas providências sendo tomadas em relação às dispensas e à compra de materiais. Em algumas escolas a direção favorece o trabalho dos docentes e a burocracia para aquisição de materiais acaba sendo vencida. Por outro lado, quando a direção não colabora, a relação de materiais acaba por não sair da escola. Concordo com Collares & Moysés (1995, p.109) quando afirmam que "*Quanto mais presente e atuante o diretor, melhores os resultados finais nas atividades pedagógicas e administrativas*".

Por outro lado, não posso deixar de afirmar que a Secretaria Municipal de Educação também esteve muito envolvida com o grupo. Durante 1999/2000 as ações do grupo eram bem recebidas principalmente pela Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil que sempre se prontificou a resolver os problemas que foram surgindo. Em 2001 as reuniões contaram também com a participação de um membro da Secretaria que se tornou um porta-voz do grupo, Prof. Jéferson. Sua participação em nada alterou o comportamento do grupo, muito pelo contrário, suas opiniões, sempre pertinentes, foram ao encontro do que já discutíamos.

A importância da educação continuada

Ao serem questionados sobre o processo de Educação Continuada que se concretizava através dos "encontros" ou "reuniões", ficou clara nas respostas dos professores a importância que esse tipo de ação tem na melhoria da qualidade do ensino e, neste caso, das aulas de Educação Física.

> ... os professores de Educação Física necessitam dos encontros para que possam refletir, discutir, avaliar e recriar suas ações...(suj. 6)

De acordo com os professores, o professor de Educação Física é tido como um professor "diferente" dos demais. Isso se deve, segundo eles, ao uso de brincadeiras nas aulas, a proximidade como o corpo das crianças, uso de espaços diferentes para ministrarem suas aulas, entre outras coisas. Conseqüentemente acaba havendo um certo distanciamento com os professores das outras disciplinas.

> O professor de Educação Física geralmente é um profissional único em sua escola, e mesmo quando existem outros, os horários a maioria das vezes não coincidem...(suj. 14)

A Educação Continuada passa a ser para eles um dos poucos, senão o único, momento para conversar com seu "semelhante" para dividir problemas, preocupações, soluções e alegrias.

> ... pude constatar que passamos pelas mesmas dificuldades que os demais colegas, houve uma grande troca de experiências, revisão de nossa prática, reflexão e adquirimos novos conhecimentos... (suj. 7).

> É de uma importância muito grande, tornando possível a reunião em quase sua totalidade de todos os professores de pré-escola, troca de experiência, discussão de situações decorrentes em aula, formação de um planejamento único, descobertas de falhas e acertos e

> uma condução dos trabalhos realmente preocupados com a Educação Física." (suj. 11).

No início das reuniões foi possível perceber que nem todos os professores estavam engajados aos objetivos propostos. A falta de participação ativa nas discussões (muito embora alguns professores fossem extremamente tímidos) denotava que faltava uma vontade de realmente estar alterando pensamentos em relação à prática ou até mesmo a alteração desta prática.

Com o passar do tempo começou a haver uma certa cobrança, muito embora sutil, por parte dos outros professores. Tarefas eram distribuídas ao grupo como, por exemplo, experimentar determinada atividade com as crianças. Após 15 dias os professores faziam as discussões sobre a atividade e, praticamente, mesmo os professores que anteriormente não participavam muito das discussões acabaram tendo que se expor. No entanto, o grupo como um todo sempre foi muito ativo, até mesmo após algumas entradas e saídas de professores que não eram efetivos. O resultado geral demonstra ganhos para todos.

> ... proporcionou condições da prática do trabalho e da reflexão pedagógica serem continuadas. Proporcionou também um espaço próprio para a Educação Física, onde as dificuldades, conhecimentos, dúvidas, anseios, sucessos e fracassos foram divididos... (suj. 10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível, ao longo deste, verificar que existe um conhecimento que é gerado na prática e que precisa ser veiculado na formação profissional dos professores de Educação Física. É um conhecimento que traduz a realidade da sala de aula e que extrapola o conhecimento acadêmico que possuímos atualmente.

Além de lucrar com o aumento do conhecimento, a Universidade estaria dando um passo em direção ao estabelecimento de uma melhor relação teoria e prática, na medida em que os professores de escola pudessem ser os principais agentes desta relação.

Durante a formação profissional os alunos, futuros professores, ao verificarem as dificuldades e/ou facilidades do ensino, vistas sob a ótica dos profissionais da escola, estariam muito mais próximos da realidade.

Em relação à educação continuada, foi possível averiguar que ela é necessária também aos professores, uma vez que pode aumentar seu nível de conhecimento, colaborar para uma melhor compreensão de sua própria prática, facilitar a relação entre os pares e possibilitar, inclusive, um certo estímulo profissional.

Creio que outras alternativas de educação continuada são necessárias, como cursos, treinamentos e aperfeiçoamentos, mas vejo na educação continuada uma das melhores formas de continuidade dos estudos. Por outro lado, creio também que não há necessidade de que a equipe seja composta como foi a desta pesquisa; as próprias escolas poderiam estar formando seus grupos.

Além do estabelecimento de novas relações entre universidade e escola, creio que o mais importante seja a geração de novos conhecimentos, para que este possa contribuir cada vez mais para a melhoria da qualidade do ensino e da formação profissional do professor de Educação Física.

NOTAS

1. Mesa Redonda "Os profissionais da educação física infantil: intervenção e pesquisa"
2. Gostaria de frisar que utilizarei a palavra "professor" sempre que me referir ao profissional atuante em educação, mas que me refiro a professores e professoras. Simplesmente não utilizarei (a) para tornar o texto mais corrido...
3. O aluno Mário Davi do Amaral Veiga participou durante um ano de um projeto de pesquisa como bolsista CNPq-PIBIC.
4. Parte das considerações efetuadas neste ensaio estão presentes no projeto de pesquisa "Educação continuada: ações e reações frente ao ensino da Educação Física", trabalho não publicado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias [e] homens na educação física. Belo Horizonte, 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencias para a formação de professores**. Brasilia, MEC/SEF, 1999.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **A profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1991. p.155-91.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.139-58.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. **Caderno Cedes:** educação continuada, n.36, p.95-111, 1995

DARIDO, S.C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Araras, Topázio, 1999.

EMERIQUE, P.S.; ANARUMA, S.M. A consciência corporal e a formação de professores de pré-escola e ensino básico. **Educação e Prática**, v.5, n.8, p.23-9.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione, 1989.

GALVÃO, Z. A construção do jogo na escola. **Motriz**, v.2, n.2, p.107-10, 1996.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, H. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto, Porto, 1992.

MARIN, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno Cedes:** Educação continuada, p.9-20, 1995.

MERCADO, L.P.L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió, EDUFAL, 1999.

PIMENTA, S.G., org. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

RANGEL-BETTI, I. C. **Educação física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. São Carlos, 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.

_____. Pesquisa baseada na ação profissional em ensino de educação física na escola. In: NARDI, R., org. **Pesquisa em ensino de ciências e matemática**. Bauru, UNESP, 1996. p.85-90, (Ciência & Educação, n.3).

RANGEL-BETTI, I.C.; FERREIRA, L.A.; MOTA E SILVA, E.V.; RAMOS, G.N.S.; RODRIGUES, L.H.; DARIDO, S.C.; GALVÃO, Z.; MONTAGNER, R.L.; COLOMBO, M.S.. O princípio da inclusão nas aulas de educação física: objetivos, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação. In: CONGRESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LINGUA PORTUGUESA, 8., Florianópolis, 2000. **Anais**. Florianópolis, 2000.

RANGEL-BETTI, I.C.; MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, v.3, n.2, p.108-15, 1997.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. **Formação do educador**: dever do estado tarefa da universidade. São Paulo, UNESP, 1996. v.1, p.145-55..

SCHÖN, D.A. A formação de professor: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A., coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Don Quixote, 1992. p.77-91.

TARDIF, M.; LASSARD, C.; LAHAYE, I. Os professores face ao saber. **Teoria e Educação,** n 4, p.215-33, 1991.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum:* uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A., coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Don Quixote, 1992. p.115-38.

ENDEREÇO: Irene C. Rangel Betti
Departamento de Educação Física
Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro
Av. 24 A, 1515 – Bela Vista
13506-900 – Rio Claro – SP - BRASIL

CDD. 20.ed. 613.707

OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÃO E PESQUISA[1]

Osvaldo 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-a 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[2]; 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, concomitamtemente 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 necessidade 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 conseqüência 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 analise detalhada.

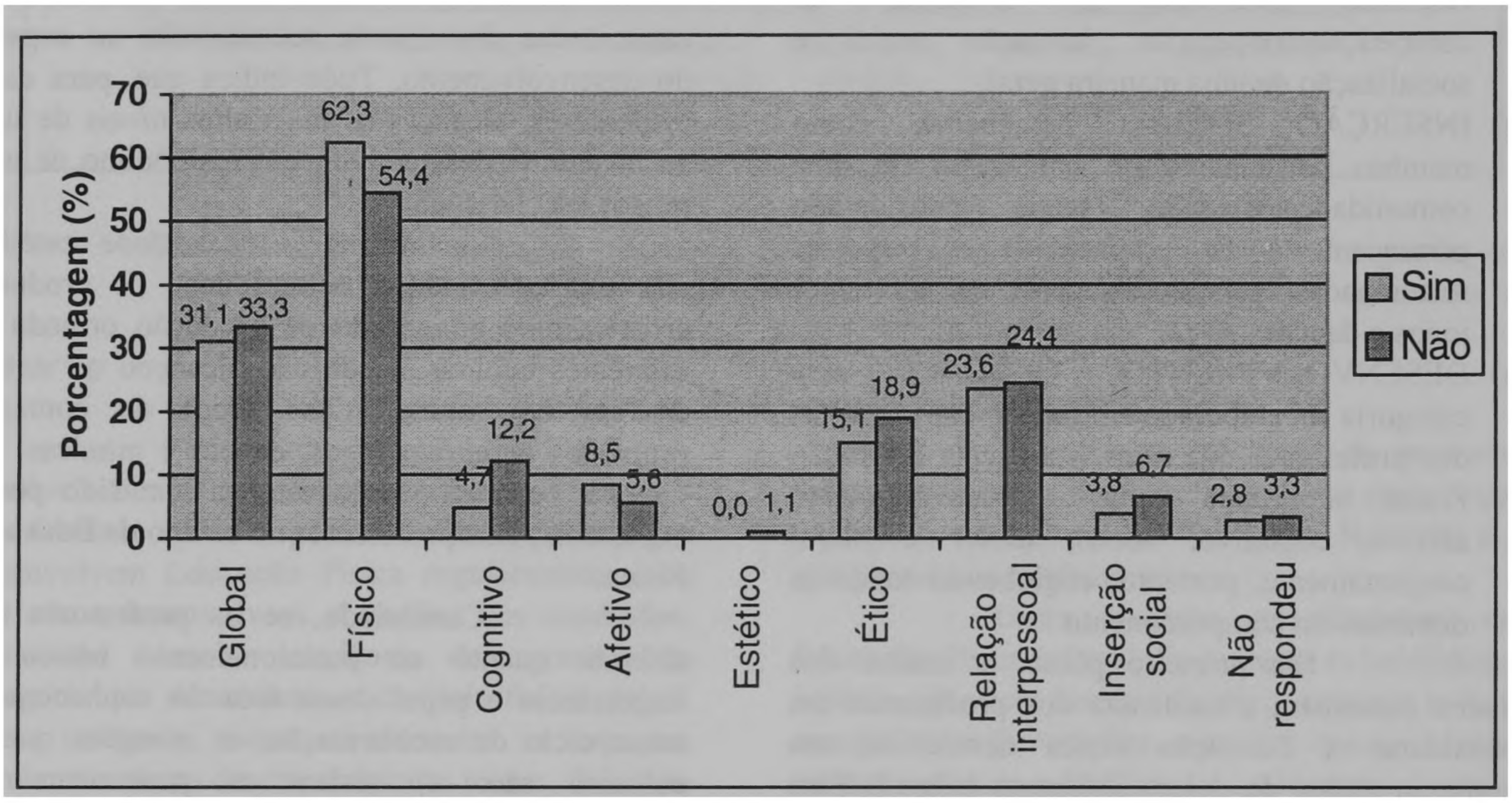


FIGURA 1 - Objetivos da educação física, em termos de capacidades, considerando-se separadamente os professores que a desenvolvem regularmente e os que não a desenvolvem.

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:

a) FÍSICA: associadas ao desenvolvimento físico global, apropriação e conhecimento do corpo, coordenação/lateralidade/espaço/tempo, habilidades básicas (locomoção, manipulação e estabilização), aptidão física (força, resistência, flexibilidade, etc.) e uso do corpo na expressão das emoções;
b) 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;
c) 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.

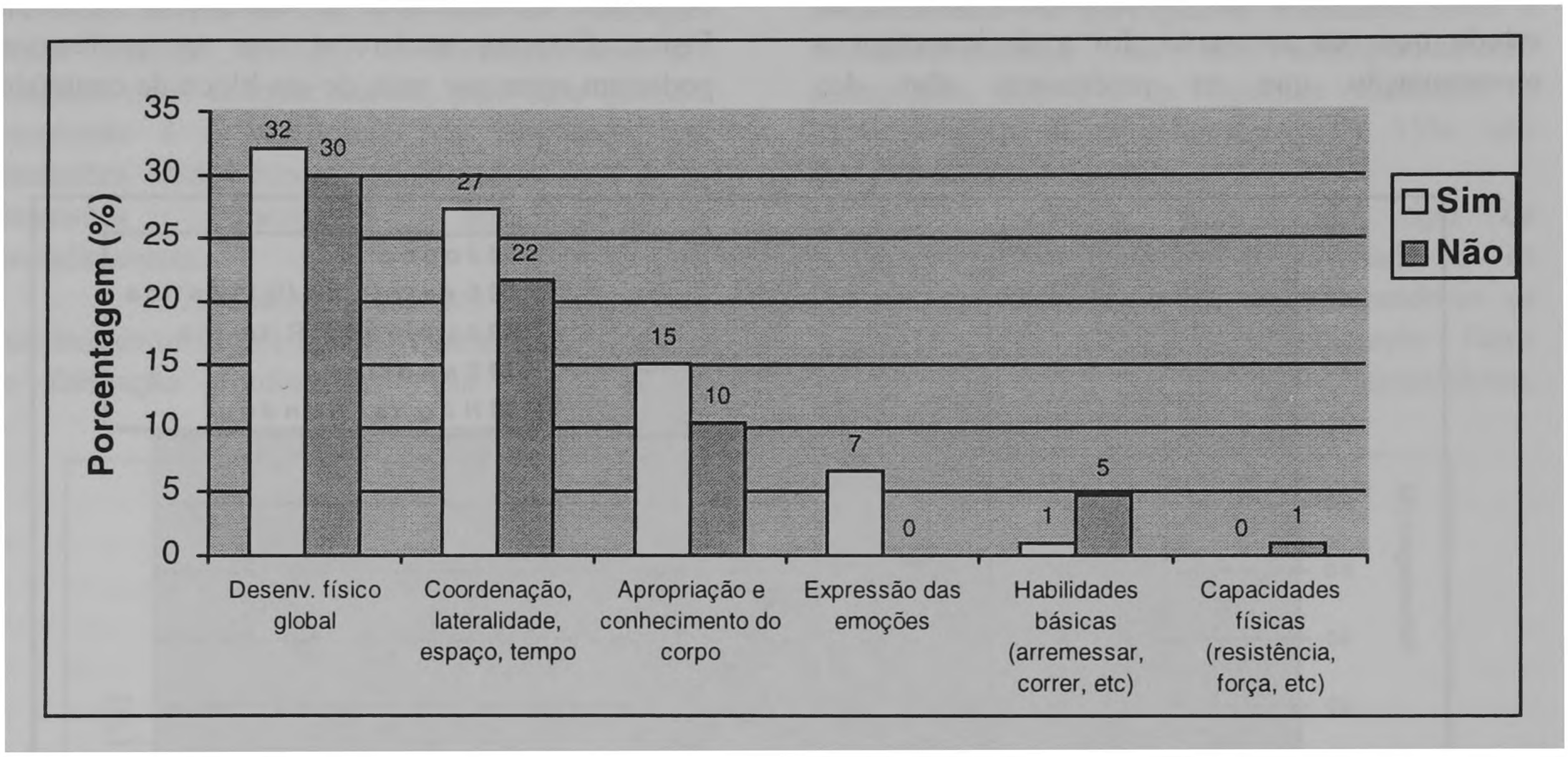


FIGURA 2 - Objetivos da educação física, em termos do domínio físico, segundo os professores que desenvolvem educação física regularmente e que não a desenvolvem.

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 nos 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.

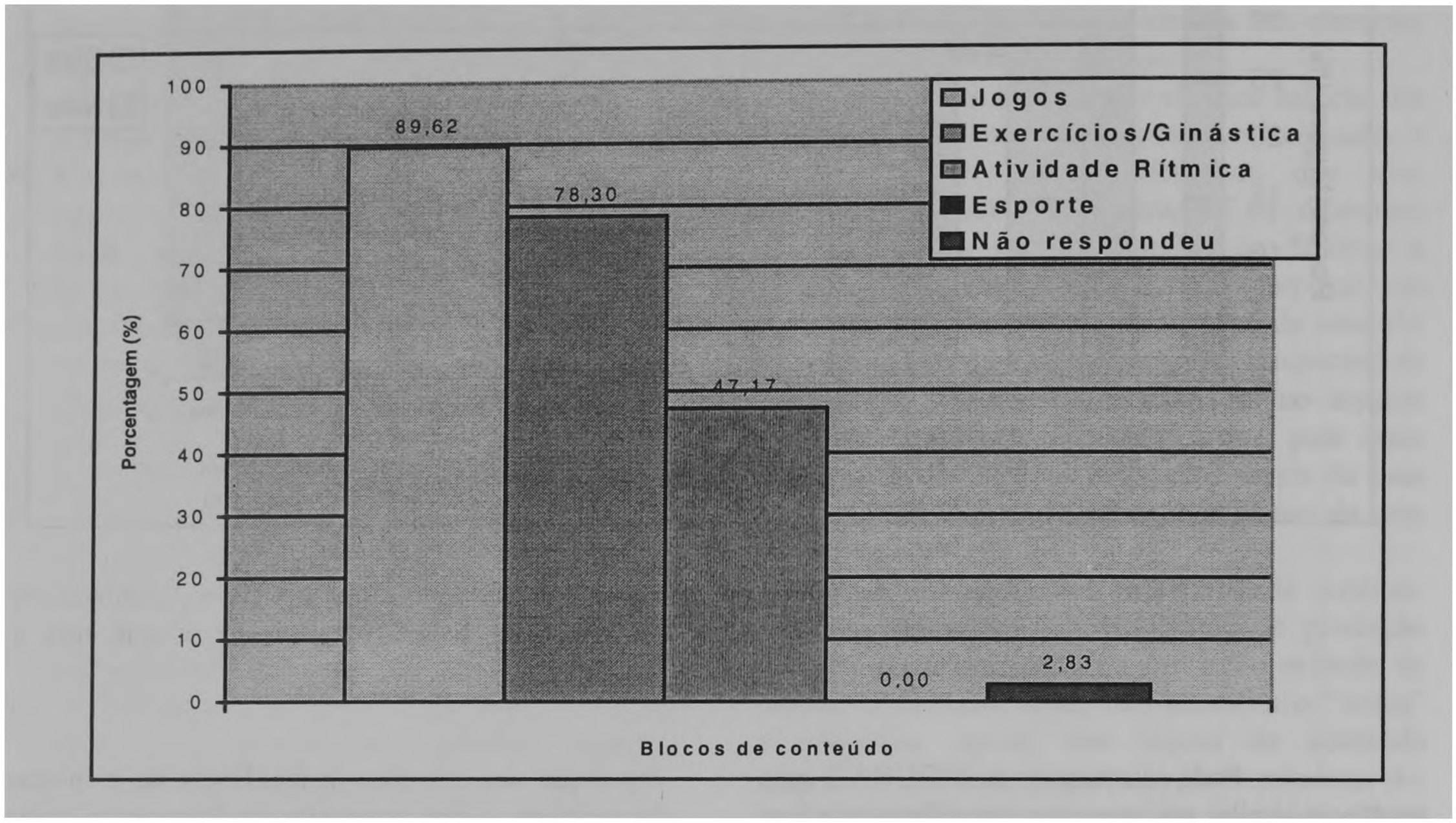


FIGURA 3 - Blocos de conteúdo apresentados por professores que desenvolvem educação física regularmente.

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.

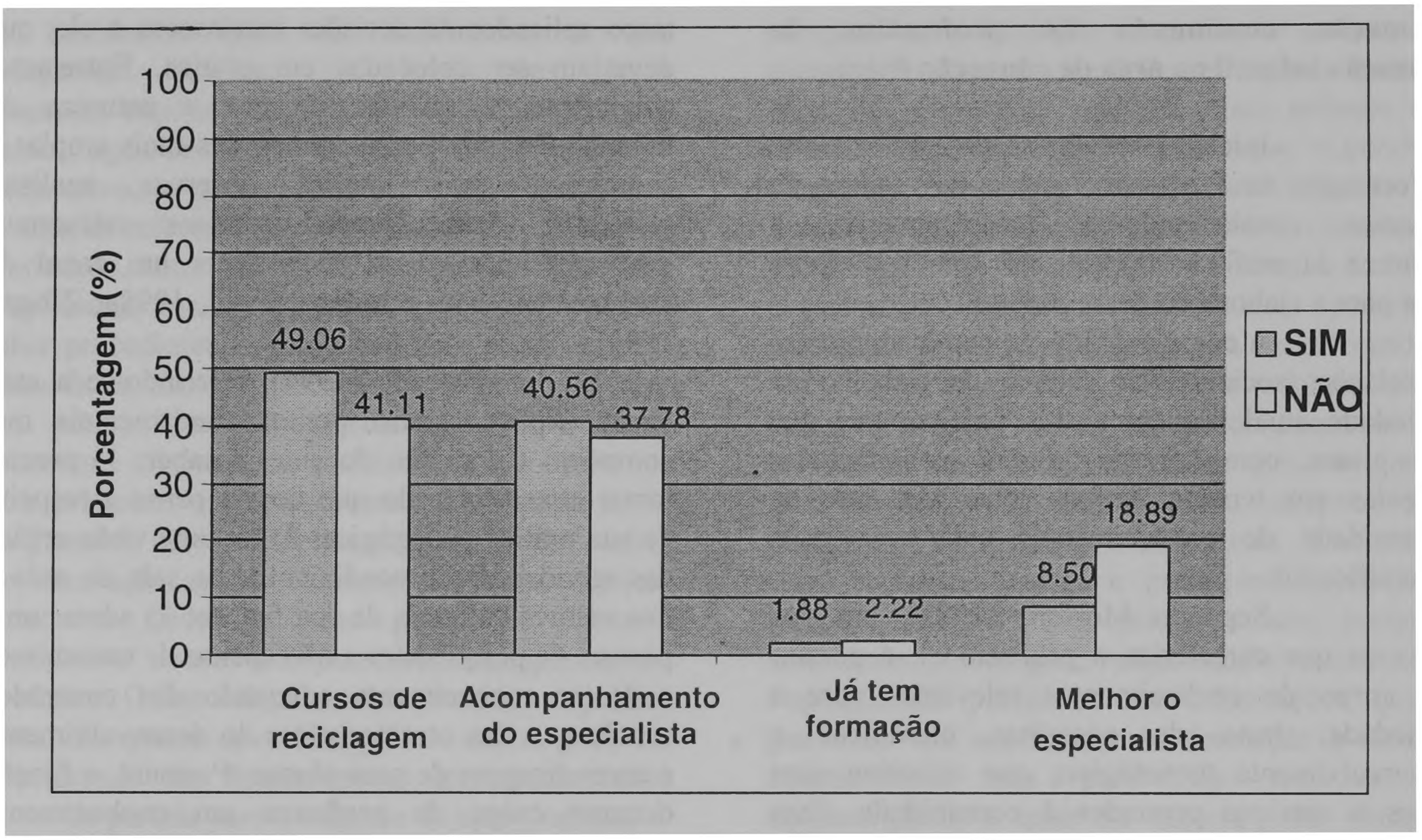


FIGURA 4 - Porcentagem de respostas referentes ao tipo de acompanhamento pedagógico, segundo os professores que desenvolvem Educação Física e os que não a desenvolvem.

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 possibilidade 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 conseqüência 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-a 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[3]

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 consequentemente 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 conseqüência 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 obtém 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[4]:

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 desecentração. 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. **Ensaios 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

CDD. 20.ed. 613.707

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO[1]

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 conseqüência, 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

*Escola 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. E preciso que exista um 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, Papirus, 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, Papirus, 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 emanente 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 Comprotamento Motor
Escola de Educação Física e Esporte – USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-900 – São Paulo – SP – BRASIL

RESUMOS DOS TEMAS LIVRES

PERCEPÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMPARADAS COM AS AULAS DOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES, NA OITAVA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, POR ESTUDANTES DE ESCOLA PARTICULAR

MARIZ DE OLIVEIRA, José Guilmar; JORGE, Laércio de Moura; CAGNONI, Savério Joaquim

Este estudo, com características exploratórias, foi desenvolvido com o objetivo de comparar determinados aspectos de aulas de Educação Física e de aulas dos demais componentes curriculares (Ciências, Educação Artística, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática), relacionados com a oitava série do ensino fundamental, percebidos por estudantes de uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Os dados necessários foram coletados no início do ano letivo de 2000, envolvendo, de forma aleatória, 44 alunas e 39 alunos, da primeira série do ensino médio, tendo-se como referência suas aulas na oitava série do ensino fundamental. Como técnica de pesquisa foi utilizado o diferencial semântico com a aplicação de um questionário elaborado especificamente para estudos desta natureza, denominado "Diferencial Semântico para a Educação Física na Educação Básica, Forma I", adaptado para os demais componentes curriculares do ensino fundamental, caracterizado
por um modelo métrico, constituído por sete escalas bipolares, com oito intervalos cada uma. Em razão da asserção radical apresentada "De modo geral, minhas aulas de Educação Física (e aulas dos demais componentes curriculares), na oitava série do ensino fundamental, foram:", cada escala contém nas extremidades, à esquerda e à direita respectivamente, os seguintes adjetivos opostos: desagradáveis, agradáveis; inúteis, úteis; dispensáveis; indispensáveis; desmotivantes, motivantes; repetidas, variadas; desinteressantes, interessantes; mal organizadas, bem organizadas. Cada estudante participante da pesquisa preencheu um questionário sobre um determinado componente curricular, indicado de forma randômica. Os dados obtidos foram analisados estatisticamente por meio de tratamento não paramétrico, com a utilização da Prova *U* de Mann-Whitney. Os resultados encontrados, considerado o nível 0,05 de significância, demonstraram que as aulas de Educação Física (1) não foram percebidas de forma diferenciada das aulas de Educação Artística, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática na análise das sete escalas consideradas; (2) foram consideradas mais repetidas, comparadas com as aulas de Ciências; (3) foram consideradas mais agradáveis, mais indispensáveis, mais motivantes e mais interessantes, comparadas com as aulas de Geografia; e (4) foram consideradas menos motivantes e mais repetidas, comparadas com as aulas de História. Tais resultados foram interpretados tendo-se como referência o objetivo e conteúdo da Educação Física fundamentados em aspectos específicos da cinesiologia humana.

NOVOS RUMOS E PERSPECTIVAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DA SILVA, Alexandre Soares;
SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos

A educação física escolar atravessou, assim como os outros componentes curriculares, momentos difíceis na sua história, tais como a adoção de métodos importados de outros países, conteúdos diversificados sem justificativa e uma série de outros fatores que tendem a colocar a educação física para o lado de fora do currículo escolar apresentando muitas incoerências por parte dos profissionais. Tal situação gerou-nos curiosidade em identificar diferentes propostas. Parece-nos que há uma certa falta de consenso entre os profissionais e acadêmicos da área, resultando em baixa qualidade de ensino nas escolas e, pensando na formação profissional oferecida em cursos superiores brasileiros, constatamos mais dúvidas do que certezas entre os alunos que estão saindo de sua graduação. Com a finalidade de compreender o estado atual das discussões acadêmicas sobre a educação física escolar, analisamos a bibliografia produzida por ocasião do 2o. e 3o. seminários de

educação física escolar promovidos pela EEFE – USP. Através deste estudo nossa intenção é verificar se estamos entrando em um consenso sobre o quê ensinar, como ensinar e porquê ensinar, nos orientando através das questões que nortearam tais seminários. Procedemos à analise elaborando uma tabela na qual os textos serão apresentados por autor agrupados segundo as categorias: objetivo, didática/metodologia de ensino e conteúdos. Analisando os textos dos autores podemos verificar que para a formação de um ser global, o trabalho de educação física deve avançar para além dos aspectos motores compreendendo os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Dos 23 autores estudados apenas um não mencionou o aspecto do comportamento motor, apenas um autor também não mencionou os aspectos cognitivos e dois autores não relacionam os aspectos sócio/afetivo como sendo primordiais. Com isto evidencia-se que as comparações realizadas até o momento entre os autores estão mais no âmbito do consenso do que da discordância, mesmo que determinado autor se demonstre mais preocupado com determinado aspecto do comportamento humano. Portanto a contribuição que a educação física deve oferecer no processo de formação humana, é o de garantir ao aluno o conhecimento de acordo com as categorias de conteúdos e a prática de inúmeras manifestações da cultura corporal, tais como, os jogos, lutas, danças, esportes, ginástica e brincadeiras populares respeitando-se as faixas etárias numa proposta de participação de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

AS ATIVIDADES DE MOVIMENTO NAS ROTINAS DIÁRIAS DE UMA CRECHE E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto;
BASSO, Itacy Salgado; MELLO, Maria Aparecida
UFSCar

A Educação Infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996), foi integrada à educação básica, imprimindo um caráter educacional às práticas desenvolvidas em instituições de crianças pequenas. Em função disso, muitas reformulações devem ocorrer com relação aos aspectos ligados à qualidade da educação infantil no país. O objetivo dessa pesquisa foi levantar e analisar as concepções das professoras de uma creche municipal sobre atividades de Movimento, identificando suas possíveis relações com a rotina diária. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com procedimentos de observação participativa das atividades diárias realizadas na creche com crianças de zero a seis anos. A coleta dos dados foi efetivada por intermédio de vídeo-gravações das atividades desenvolvidas pelas professoras. Tais filmagens totalizaram 12 fitas de vídeo de 30 minutos, gravadas no período da manhã e tarde, três vezes por semana, durante dois meses. Esta é uma análise inicial dos dados, os quais denotam a necessidade de formação das educadoras infantis no que diz respeito à reflexão e desenvolvimento de atividades educativas com crianças pequenas. Para as crianças de zero a dois anos (berçário), há uma grande preocupação com o "cuidar", assegurando-lhes aspectos como a higiene, a segurança e a alimentação. As atividades oferecidas à faixa etária de dois a três anos, ainda, são predominantes a visão assistencialista, entretanto, foram evidenciadas algumas atividades de cunho educativo. Para as crianças de quatro a seis anos, as atividades são opostas às demais, estando ligadas às questões escolares. As crianças permanecem em salas de aula, nas quais as ações das educadoras infantis parecem reproduzir uma visão escolarizante, centrada na transmissão de conteúdos descontextualizados da vida das crianças, com modelos escolares rígidos de disciplina, impondo determinados padrões de comportamento. Nas rotinas diárias do trabalho das pajens/professoras dessa creche, não observamos atividades educativas de Movimento, preparadas de forma intencional e dirigida, evidenciando a necessidade de implementação de processos de formação continuada que possam discutir o papel dessas pajens/professoras no desenvolvimento de atividades educativas para as crianças. Os dados coletados serão, posteriormente, analisados com maior profundidade, objetivando delinear as diretrizes gerais de um programa de educação continuada para as profissionais de creche, enfocando o desenvolvimento de atividades de Movimento com as crianças.

Auxílio financeiro: CAPES

ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

VANICOLA, Maria Claudia;
MENDES, Ester Francisca; MEIRELLES, Silvia

Desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) norteiam o ensino fundamental (crianças de sete a 14 anos) e o ensino médio (adolescentes de 15 a 17 anos) de toda a rede de ensino público do país. Neste período, as escolas têm procurado adaptar-se aos PCNs, utilizando-os como subsídios para a implantação de propostas pedagógicas próprias de cada estabelecimento de ensino. Com relação à Educação Física, verifica-se que os PCNs trazem diversas mudanças em relação à última diretriz curricular para a área. Os PCNs representam um instrumento curricular bastante abrangente, englobando aspectos de diferentes abordagens teóricas da Educação Física e situando-a, como as outras disciplinas, entre os temas transversais, constituídos pela Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, que por serem temas de caráter social, devem ser abordados por todas as áreas de conhecimento. Interessa-nos verificar o quanto estas mudanças trazidas pelos PCNs têm se refletido na abordagem adotada pelos professores de Educação Física. Um estudo piloto foi realizado utilizando-se dois questionários, um para o professor de Educação Física e outro para o Coordenador Pedagógico de uma Escola Municipal da cidade de São Paulo, que atende o ensino fundamental e que vem trabalhando a partir da proposta encontrada nos PCNs. Os resultados obtidos neste estudo piloto apontaram para o fato de que as mudanças nas aulas de Educação Física com a chegada dos PCNs não ocorreram, ou se ocorreram, ainda não estão muito bem estabelecidas.

A EVOLUÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E A VALORIZAÇÃO RECEBIDA HOJE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

OLIVEIRA JUNIOR, Juerlei Rafel de;
DORRIGUELLO, Neusa Maria de Oliveira;
BRITO, Carlos Alexandre Felício
UNISA

Este estudo analisará as mudanças ocorridas nas LDB's desde 1961, nos artigos referentes à Educação Física, e relacionará com o papel do professor nas escolas – como deveria acontecer e como acontece. Afinal, porque se modificou o grau de importância da Educação Física nas escolas com relação ao comportamento dos professores em função da evolução da lei que rege, quais disciplinas devem estar inseridas na formação educacional básica de um cidadão? Segundo Hurtado (1983, p.77), "o professor de educação física (...) tem a *função catalisadora de crítica e de formação de idéias e valores mais conscientes nos alunos*, justificando-se, então, ser considerado como elemento integrante e essencial do processo da educação e ficando perfeitamente caracterizada sua função de participar ativamente no processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social de seus alunos" Faria Júnior (1969) enumera e descreve as características necessárias para que o professor de educação física alcance os objetivos citados acima. A conclusão é que a Educação Física segue ainda seu papel de serva fiel do Estado para modificar a sociedade. O que difere, agora, é o modo como seus profissionais são vistos e a importância implicada nisso.

A ATIVIDADE MEDIADORA NOS PROCESSOS COLABORATIVOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado

Os processos de educação continuada de professores de Educação Infantil ainda são bastante incipientes no Brasil, talvez devido ao fato de ser recente a inclusão desse nível de ensino na educação básica. Este trabalho é o resultado de um

processo de educação continuada de professoras de pré-escola, no qual focalizei as suas aulas de Educação Física. O objetivo central da pesquisa foi analisar esse processo de educação continuada, destacando os processos de superação da visão de obviedade nas práticas pedagógicas das professoras e o desenvolvimento de ações mais intencionais, direcionadas pela homogeneização, característica da esfera não-cotidiana. Aprofundo a reflexão sobre o trabalho com professores em uma abordagem histórico-cultural de formação contínua que priorize as suas reais necessidades e a apropriação por eles de ações mais intencionais em sua prática pedagógica. Introduzo a discussão sobre a importância da *atividade mediadora* do pesquisador, na superação da visão de obviedade para o desenvolvimento de ações na esfera não-cotidiana. A metodologia utilizada foi a colaborativa, com duas professoras de creche. Os procedimentos metodológicos foram: levantamento das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica; leituras de textos que subsidiaram as discussões sobre o trabalho docente; discussões conjuntas dos vídeos produzidos nas aulas de ambas professoras; planejamento das atividades com as professoras; reuniões individuais com cada professora para discussão das dificuldades; acompanhamento das professoras nas atividades de Educação Física realizadas com as crianças. Os instrumentos utilizados foram: *entrevista com cada professora*; *gravações em vídeo das aulas*; *diário das professoras sobre as atividades desenvolvidas com as crianças*; *diário de campo*; *fitas de vídeo sobre aulas de Educação Física na pré-escola*. Durante a coleta a pesquisadora foi identificando a forma de mediação e a sua adequação, para que as professoras pudessem adquirir confiança suficiente em suas próprias possibilidades de mudança ao se relacionarem com as crianças. As professoras demonstraram haver superado a visão de obviedade em relação a determinadas concepções e situações. Entretanto, esse caminho tem de ser conquistado a cada dia, em cada ação realizada. Os resultados indicam que a mediação exercida pelo pesquisador nos processos colaborativos de educação continuada é fundamental para o processo de transformação das práticas pedagógicas das professoras. Nesse processo de construção da mediação, o pesquisador cria condições para que o professor realize as suas atividades de forma mais intencional.

Auxílio financeiro: FAPESP

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEU AMBIENTE DE REALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES "RECREACIONISTAS" À ESTA PRÁTICA.

BARTOLO, Daniela Maciel; DE MARCO, Ademir
FEF – UNICAMP

Antes de falar da prática da educação física na educação infantil, devemos considerar outros aspectos que são de grande importância para esta realidade como a sua presença ou, até mesmo, a sua ausência nesta fase de escolarização. Uma vez que estes aspectos são abordados, este trabalho deve ser considerado pois, a criança, é uma realidade que carrega consigo um potencial, desenvolvendo-se continuamente em um mundo onde lhe é atribuído um papel e um valor durante todo o seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo descrever o ambiente vivenciado pelas crianças que fazem parte da CRECHE – CAS (Creche Área da Saúde – Unicamp), que encontram-se entre cinco meses e quatro anos de idade, e verificar a existência ou não da educação física nesta instituição a partir da perspectiva das professoras-recreacionistas. Para tanto, o pesquisador (profissional da área), foi introduzido a esta realidade a fim de obter informações sobre os diversos ambientes vivenciados pelas crianças através de filmagens e, consequentemente, aplicar um questionário semi-estruturado, a princípio, às professoras-recreacionistas do berçário. Quanto aos resultados obtidos, foi observado que a preparação profissional destes professores-recreacionistas, é insuficiente para efetuar esta prática, mesmo que alguns apresentassem uma formação superior, e que não dispunham do conhecimento necessário e nem de uma proposta que valorizasse a educação física como conteúdo a ser trabalhado no maternal, no jardim, e principalmente no berçário. Além disso, foi possível observar que um ambiente amplo, bem estruturado para a faixa etária, com diversos recursos de materiais a serem explorados pelas crianças, possibilitando assim variações entre as atividades, não pode ser encontrado no espaço que está reservado àquela instituição, visto que, os únicos lugares que permitiam a criança vivenciar outros contextos ambientais como a piscina de areia ou o gramado foram desativados, onde a piscina está sempre coberta e o gramado, a pedido das professoras-recreacionistas, foi cimentado. Este

estudo ainda pretende continuar as suas investigação aplicando o mesmo questionário às outras professoras-recrecionistas, mas diante desta realidade apresentada, cabe a nós professores termos consciência de que devemos criar ou então estarmos presentes nestas instituições alertando os diversos profissionais que atuam com estas crianças sobre a importância da educação física quanto movimento durante o desenvolvimento da criança.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O POSSÍVEL REFLEXO DESSA FORMAÇÃO NA REGIÃO DO GRANDE ABC

MOREIRA, Evando Carlos;
TOJAL, João Batista Andreotti Gomes
UNICAMP

Visando contribuir para que a Educação Física possa agir como instrumento de desenvolvimento da cultura humanística e social, no sentido da melhoria da qualidade de vida da sociedade, principalmente os alunos da Educação Básica, pretende-se verificar com este estudo como acontece a formação profissional em cursos de Licenciatura em Educação Física, de maneira que sua atuação profissional tenha um efetivo compromisso no que diz respeito, a formar e capacitar de maneira criativa, consciente e crítica de crianças e jovens através do sistema de ensino mediante o componente curricular Educação Física. Para que este estudo elegi como universo de pesquisa cinco Instituições de Ensino Superior da Região do Grande ABC, que oferecem cursos de Licenciatura, tendo como foco de análise a grade curricular de seus cursos, planos de disciplinas, observando os seguintes pontos: o conteúdo existente e que acredito ser necessário para um plano de disciplina, tais como: ementas, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, métodos de avaliação e bibliografia básica. Considerando estes itens, estabeleci uma relação entre os mesmos com o tipo de curso oferecido. Verifiquei inicialmente que os cursos de Licenciatura em Educação Física não passam de pseudo cursos de Bacharelado, ou seja, contém características, ou melhor, algumas disciplinas (as pedagógicas), que são parte integrante de um curso de formação de professores, porém com uma carga elevada de disciplinas que não atentam a questão escolar. Notei ainda, que as mesmas não demonstram com clareza em seus planos disciplinares qual é o tipo de profissional que deseja formar. Mesmo ministrando um curso que legalmente forma professores, estas Instituições insistem em conteúdos que em nada ajudam na formação de um profissional que atue com o compromisso de formação do indivíduo. A partir do referencial teórico, observei que as instituições apresentam disciplinas com ementas e objetivos que não condizem com a formação de professores para atuarem com a Educação Física na Educação Básica, logo os conteúdos estão desvinculados entre si dentro do rol de disciplinas oferecidas em todo curso, os critérios de avaliação visam aferir conteúdos acumulados e não como o futuro professor pode transformá-los na sua prática cotidiana na qual será inserido, além de constatarmos cursos com mais de 30% de seus referenciais bibliográficos desatualizados. Mesmo sendo dados parciais, consideramos que, a formação recebida não atende as necessidades de uma atuação adequada no âmbito da Educação Física Escolar.

Auxílio Financeiro: FAPESP

SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

SILVEIRA, Sérgio Roberto

Buscando corrigir o fluxo de escolarização, caracterizado pela defasagem idade/série e priorizando a qualidade de ensino na rede pública estadual, medidas têm sido tomadas nos diversos segmentos educacionais, bem como, no envolvimento dos profissionais das diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a Secretaria do Estado da Educação implantou o projeto aceleração para alunos nas séries iniciais do ensino fundamental do ciclo I e, o projeto correção de fluxo para o ciclo II. Atuando na formação continuada dos docentes responsáveis por essas classes / alunos da Diretoria de Ensino da Região Sul 1, capacitamos os professores polivalentes e pedagogos das séries iniciais, os especialistas para com o trabalho a ser realizado no ciclo II e, irradiamos também a capacitação para os demais professores da rede pública do ensino regular interessados em conhecer o projeto na área de Educação Física. A proposta metodológica do projeto abarca uma sistemática compreendida em três momentos: fazer (prática), refletir (levantamento e comprovação de hipóteses acerca do conhecimento) e o registrar (sistematização

desse conhecimento por meio de habilidades que envolvam a leitura e a escrita). O conhecimento está organizado em três unidades temáticas, articulado por eixo temática "A criança em movimento"; sendo trabalhado a primeira unidade temática "Somos estruturados para nos mover", priorizando uma seleção de conteúdos que trata dos sistemas ósseo, muscular e nervoso para o movimento e as capacidades físicas e neuromotoras. Com o intuito de avaliarmos a compreensão desses conhecimentos discutidos, ao longo do ano com os alunos, aplicamos um instrumento, questionário, não paramétrico com respostas abertas, sobre o significado da Educação Física e sua importância para a vida. Os resultados encontrados desvelaram os seguintes dados: concepção de área relacionada com o "movimento humano presente o dia inteiro"; identificação das capacidades físicas nas diversas situações cotidianas, principalmente força muscular, coordenação motora e resistência; a função dos sistemas, principalmente o ósseo e o nervoso. Ressaltamos que esses dados conotam em igualdade de importância no saber escolar com os demais componentes curriculares e documentados em materiais escritos produzidos pelos próprios alunos. Assim, a busca do significado do entendimento da Educação Física na vida do ser humano, compreendido desde cedo na instituição escolar, mostrou-se relevante, numa situação de aula com os alunos em todas as séries do ensino fundamental, a partir da sistematização concepção de área e da organização didática do conhecimento a ser socializado numa situação do ensino formal.

FORMAÇÃO E INTERESSE DE FORMANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ÁREA ESCOLAR

LARIZZATTI, Marcos Fernando; MENEGON, Sandra Brihy; PLÁCIDO, Ramiro Guimarães

O estudo visa analisar os formandos (4o. ano) do curso de educação física de uma universidade particular de São Paulo, para analisar o que esses julgam serem os objetivos gerais de um trabalho de educação física escolar, e se têm interesse em atuar em escolas. Temos notado que grande parte dos alunos de graduação em educação física partem para outras áreas de trabalho, tais como academias, esporte competitivo, ginástica, etc, que não a escolar, e queremos saber como está a formação desses alunos quanto à educação física escolar. Dentre os mais de 300 alunos (quatro turmas), qual a porcentagem desses que pretendem trabalhar na área escolar? Sabem distinguir os objetivos específicos para as diferentes áreas de atuação de um professor numa escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio? Qual a definição de educação física para esses profissionais? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de educação física tiveram influência na formação desses novos profissionais? Assim, pretendemos traçar um perfil dos profissionais formados atualmente: se estão interessados e/ou adequadamente capacitados para o trabalho na área escolar. O método utilizado será por questionários, distribuídos a todos os formandos (quatro turmas) da Universidade, com questões abertas sobre os temas relacionados no início. Os primeiros resultados, demonstram que poucos têm interesse em trabalhar na área escolar, e que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm sido pouco estudado para orientar o trabalho na área escolar.

A UTILIZAÇÃO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CHELLES,Claudinei; CALABRESI,Carlos Augusto Mota; IIZUKA,Cristina Akiko; MACHADO, Afonso Antonio.
UNESP –Rio Claro

O Esporte pode ser pensado como um meio de educação, sempre que estiver estruturado e organizado em função das características da aula de Educação Física, em instituições de ensino, uma vez que trabalha intensamente os três canais de desenvolvimento do ser humano: o cognitivo, através da aprendizagem intelectual que se volta para as atitudes do pensamento; o canal motor, fazendo referências aos movimentos e às denominadas atitudes físicas e o canal sócio-emocional ou afetivo, que busca centrar na aprendizagem de regras éticas e de convivência, que tornam possíveis os relacionamentos e estimulam a cooperação, o aprimoramento do caráter e as atitudes volitivas. Após o término dos Jogos Olímpicos de 2000, e diante do "fracasso" da delegação brasileira não obter nenhuma medalha de ouro, observamos nos discursos mencionados na mídia, por parte dos profissionais envolvidos direta ou indiretamente no esporte, a necessidade de

estabelecer-se uma política de prática esportiva. O propósito desses discursos visa conquistas de medalhas nos próximos eventos. E, a partir da indignação, ao perceber citações sobre a aula de Educação Física como espaço para o surgimento de novos talentos para o esporte de alto nível, este estudo tem por meta discutir sobre a função da aula de Educação Física e o equívoco cometido, inclusive por profissionais da área. A discussão está baseada na literatura que aborda os objetivos da Educação Física Escolar. Nossas conclusões se fundamentam no princípio da inclusão.

A SALA, A QUADRA E A RUA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE UMA ESCOLA DE LONDRINA

GOMES, Cleomar Ferreira

Este trabalho é a uma descrição em moldes etnográficos de uma parte do cotidiano vivido por crianças e adultos de uma escola localizada num bairro de Londrina, no Paraná. Examina-se comparativamente os dados recolhidos da observação participante e de depoimentos e de fotoetnografia, para uma caracterização do comportamento lúdico das crianças, no dia a dia vivido no entorno da escola, por exemplo, em ruas e praças, no interior escolar, em momentos de aula nas salas e na quadra e em momentos de recreio, no pátio. Faz-se um levantamento dos brinquedos e brincadeiras presentes na vivência das crianças da comunidade e os modos prováveis de sua presença na escola, nos referidos espaços e momentos. Faz-se ainda, uma comparação entre a ludicidade presente nas memórias dos adultos e aquela referida pelas crianças da escola. Constata-se a existência de conflitos entre a ludicidade infantil vivida no bairro e a que é vivida na escola. Constata-se, principalmente, um contraste entre as referências dos adultos às brincadeiras das crianças fora da escola e as referências das próprias crianças às suas brincadeiras no bairro.

Auxílio financeiro: CAPES e Universidade Estadual de Londrina

O TEMA MOVIMENTO NOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA, INFORMÁTICA E INGLÊS

SANCHES NETO, Luiz
UNESP - Rio Claro

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Infantil apresentam temas para o trabalho integrado com várias áreas do conhecimento, em conformidade com o estágio de desenvolvimento global dos educandos, onde uma especialização ou aprofundamento poderia ser contraproducente. O *Movimento* é um desses temas, sugerindo-se sua elaboração pelos educadores, especialistas ou não, como algo voltado às generalizações, às conexões entre os saberes subjacentes. Nesse ínterim, questiona-se freqüentemente a pertinência do trabalho de profissionais de Educação Física nesse ciclo da Educação Básica, com ressalvas à especialização no imaginário infantil. Ao invés disso, alterna-se o trabalho em salas de aula com momentos de recreação programados, que não contemplam as amplas manifestações culturais possíveis à Educação Física. Como operacionalizar uma integração dos elementos conceituais, procedimentais e atitudinais propostos nos RCNs? Há uma multiplicidade de respostas possíveis, mas que dependem das condições concretas para sua efetivação no tempo/espaço pedagógico da instituição escolar. Neste trabalho, pretendeu-se abordar uma dessas possibilidades, integrando alguns elementos de áreas distintas do conhecimento (caracterizadas ulteriormente enquanto componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio), de modo geral e à luz do tema *Movimento*. Para viabilizar esse objetivo de conceituação da temática, por meio de vivências, simbolismos (signos lingüísticos relativos ao movimento) e representações fictícias (virtuais) e reais (factuais), propõe-se o uso de alguns ambientes (laboratório de informática; sala de aula; quadra ou *playground*) e alguns recursos didáticos (*softwares* educativos: *Illuminatus* e *Knowledge Adventure*). Explicitado o conteúdo (*Movimento*), as estratégias seriam orientadas à interação dos saberes simbólicos, lingüísticos e vivenciais pertinentes, sendo-os verificáveis enquanto competências apreendidas pelos educandos para

diferenciar e reproduzir as categorias de movimento (estabilização, manipulação e locomoção) em situações fictícias e factuais. Ressalta-se que essa seria uma meta próxima da Educação Física, além de outras (quanto ao caráter axiológico e semiótico) relacionadas aos símbolos lingüísticos e às formas de representação gráfica. Ao professor de Educação Física caberia vivenciar com os educandos os elementos comuns da temática, anteriormente discutidos com os outros educadores envolvidos. Nesse caso, conclui-se que seria fundamental a permanência dos professores nos mesmos ambientes durante um certo período, a fim de que se familiarizem com o ritmo de implementação da proposta; especialmente no laboratório de informática, onde o componente "imaginário" seria potencializado. As demais relações tenderiam a adquirir maior significância a partir desse componente, pois o "faz-de-conta" seria o elemento essencial para a apreensão das categorias concretas de movimento pelos educandos, bem como dos símbolos lingüísticos.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado;
NEIRA, Marcos Garcia

A Educação Física Escolar transportou para dentro da instituição Escola uma enorme bagagem de conhecimentos provindos da cultura corporal de movimento: o jogo, a dança, a ginástica e o esporte. Todavia, inserido num projeto maior, este componente curricular reúne dentro dos seus objetivos o compromisso com a inserção social do educando e a adoção de uma postura ativa no sentido da construção de novos conhecimentos através das práticas corporais propostas. Nesse sentido, pensamos que uma proposta adequada de Educação Física na Educação Infantil deve, obrigatoriamente, compreender uma prática pedagógica centrada na mobilização dos esquemas mentais por parte dos educandos levando-os a questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequações. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa de campo em uma escola da Rede Pública Municipal com duas intervenções pedagógicas semanais com crianças de seis e sete anos pertencentes. Orientando-nos por uma metodologia de ensino ativa que prestigia as hipóteses infantis para a solução dos problemas apresentados como conteúdos das aulas. Seguindo-se às intervenções, a análise dos dados coletados verificou que espécie de identidade há entre os elementos estruturantes das aulas de Educação Física e aqueles presentes nas demais disciplinas da sala de aula. Essa constatação desencadeou uma nova etapa da pesquisa (a atual) onde estão sendo entrevistados os familiares das crianças a fim de perceber de que forma o contexto cultural extra-escolar exerce influências no significado atribuído às aulas desse componente.

INTERRELAÇÕES ENTRE A LEITURA, A ESCRITA E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MATTOS, Mauro Gomes de;
NEIRA, Marcos Garcia

Buscando um sentido/significado para a inserção da Educação Física no Projeto Pedagógico da escola, foi realizada uma pesquisa de campo com intervenções pedagógicas centradas em atividades motoras com turmas de alfabetização de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A hipótese inicial é que a realização de atividades lúdicas, com significado maior para os educandos, transformar-se-iam em um forte instrumento para veiculação e utilização dos processos de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita. As atividades foram distribuídas em três blocos como segue: no primeiro grupo, atividades motoras que faziam uso da escrita no seu andamento; no segundo grupo, as atividades motoras que poderiam ser registradas conforme a proposta do professor e no terceiro, atividades que desenvolviam as mesmas habilidades perceptuais utilizadas na leitura e na escrita: discriminação visual e auditiva, estruturação espacial, lateralidade etc. Durante um semestre com duas intervenções semanais e com o acompanhamento da professora de sala de aula, foi possível constatar grandes avanços nas hipóteses de escrita dos alunos. Impossível diagnosticar as especificidades da contribuição dessa espécie de atividades uma vez que a aprendizagem do código se dá em diversas

situações sociais, no entanto, podemos inferir que a atribuição de um significado social diferenciado para a escrita e a leitura por meio das atividades motoras, por si só é uma considerável contribuição ao processo educativo.

COMPETIÇÃO: VILÃ OU VÍTIMA

RANGEL, Irene Conceição Andrade;
BENTO, Adalberto

A competição em Educação Física escolar tem sido vista, nos últimos anos, como vilã dentro do processo educativo, trazendo à tona, na discussão acadêmica, seus aspectos negativos. Tal fato tem, dentre outros aspectos, contribuído para que parte dos futuros profissionais de Educação Física ingressem no mercado de trabalho com uma visão destorcida sobre o tema, isto é, acreditando em competição e cooperação como elementos opostos ou, ainda, considerando o processo competitivo como algo inerentemente negativo. Neste sentido, este estudo procurou clarear, através de uma revisão de literatura, as posições de diferentes autores no que diz respeito às seguintes categorias: competição, cooperação e conflito. Pretendemos assim, através do aprofundamento das discussões relativas ao tema, contribuir para o tratamento mais adequado da competição no processo de educação escolar, desde que, aos alunos: seja esclarecido o seu conceito; haja a oportunidade de resolução de conflitos; haja a compreensão da utilização da cooperação junto à competição.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO ENVOLVENDO UM PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM LIMITAÇÕES MOTORAS CONSIDERÁVEIS

MARCHIORETO, Fábio

Referindo-se à escola como a instituição responsável pela socialização de instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento elaborado, considerado nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal e relacionados com que o aluno deve saber, saber fazer e ser, entendemos a educação física (movimento) como componente curricular do processo de escolarização, com o objetivo específico de viabilizar a aprendizagem relacionada a fatos, conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores, e atitudes referentes a conhecimentos sobre o movimento humano que permita, individual e intencionalmente, 1) a otimização de tarefa, são elas: a) as que não precisam de adaptações (tarefas de manipulação como agarrar, rebater, quicar, entre outras); b) as que necessitam de adaptação da forma de locomoção (engatinhar ao invés de correr); e c) as que por maior segurança precisam de espaço delimitado junto ao grupo, (brincadeiras e jogos). Todo esse processo é realizado com a cooperação do grupo que estudou o tema de forma genérica e da companheira de turma em especial, para entenderem e trabalharem formas de incluí-la no grupo. Neste processo a aluna demonstra a aprendizagem de conhecimentos conceituais e procedimentais de maneira satisfatória, além de relatar seu compromisso, relacionado ao conhecimento atitudinal, de colocar em prática seu conhecimento aprendido nas aulas de educação física sempre que oportuno, contando para isso com o apoio familiar que lhe possibilita o acesso a materiais e espaços necessários para o seu desenvolvimento.

RESUMOS DOS PAINÉIS

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

MELLO, Maria Aparecida
UFSCar

As pessoas engajadas na Educação Infantil percebem a necessidade das atividades de Movimento para as crianças, mas, quando são desenvolvidas nas escolas infantis, restringem-se a brincadeiras nos aparelhos do parque, jogos de correr, brincadeiras livres nos espaços internos e externos da escola e brincadeiras de rua, todas elas permeando o objetivo de recreação. A brincadeira é a atividade principal na idade pré-escolar e desencadeadora do desenvolvimento da criança e não pode resumir-se à visão de recreação. O objetivo desse artigo é discutir a importância do Movimento ou Educação Física na Educação Infantil e o papel do professor de Educação Física na educação de qualidade para as crianças pequenas. O Movimento não pode significar o desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele. Quando as crianças pulam corda não estão apenas desenvolvendo suas capacidades físicas, pois as relações de tempo e espaço se desenvolvem no cognitivo. Não basta ao professor identificar uma dificuldade. É necessário que ele tenha claro quais os procedimentos a adotar. O problema é a concepção de Movimento e de Educação Física adotada pelos professores, ou seja, Movimento é restrito a *movimentar o corpo* e um *corpo sem cabeça*. Os objetivos da Educação Física Escolar de educar a criança para a vida, desenvolver nela habilidades necessárias para a sua inserção nos diferentes ambientes da sociedade, não têm significado numa perspectiva de apenas "movimentar-se", pois não basta ampliar as possibilidades expressivas de movimento da criança ou utilizar gestos diversos nas suas brincadeiras, se ela não consegue associar essas atividades à sua vida, se não tem a oportunidade de refletir sobre as suas atividades de movimento. A Educação Física deve estar compondo os conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Infantil, mas para isso é necessário que sejam discutidos *como, para quê e com qual finalidade* eles devem ser desenvolvidos com as crianças pequenas. A ênfase extremada na escolarização das crianças tira-lhes a alegria e o prazer e, aos professores, impede de verem as reais necessidades e possibilidades das crianças. Quando tentamos enquadrá-las em padrões pré-estabelecidos, o prejuízo não se restringe apenas ao acadêmico, mas sim à sua própria vida, à sua relação com o saber, com o conhecimento. A Educação Infantil requer um componente curricular – Movimento ou Educação Física - que tenha como pressupostos o desenvolvimento da criança por inteiro.

Auxílio financeiro: FAPESP

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAOLILLO, Fernanda Rossi;
MELLO, Maria Aparecida

O movimento é um dos aspectos importantes do desenvolvimento e da cultura humana, por meio dele as crianças vão adquirindo maior controle sobre o próprio corpo, desenvolvendo novas formas de ação, conhecimento e interação consigo e com as outras pessoas. O movimento expressa sentimentos, emoções e pensamentos, constituindo uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico, ao mesmo tempo, é extremamente complexo, ao exercer a função de suporte de toda estruturação psíquica. Nesse contexto, o presente trabalho discute a importância do Professor de Educação Física na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada nas EMEIS de São Carlos com o intuito de levantar a opinião dos professores das classes de pré-escola a respeito da inclusão do professor de Educação Física na Educação Infantil e também, identificar como os professores de Educação Física avaliam sua prática com as crianças nessa faixa etária. Os participantes dessa pesquisa foram dez professores da rede pública municipal de ensino, sendo cinco professores de classes de pré-escola e cinco professores de Educação Física na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, tendo como instrumento de

coleta uma entrevista semi-estruturada para cada categoria de professores. Os resultados apontam que tanto os professores de classe quanto os professores de Educação Física consideram os alunos de forma dicotômica, corpo e raciocínio. As entrevistas demonstram que os professores de classe realizavam atividades mais diversificadas nas suas aulas de Educação Física, comparados às verbalizações dos professores de Educação Física. Embora a maioria dos professores de classe apresentou muitas dificuldades em ministrar essas aulas, em contrapartida, demonstraram possuir uma visão mais clara da prática pedagógica com as crianças de quatro a seis anos, em relação aos professores de Educação Física. Os professores de Educação Física levantaram muitas dificuldades em realizar atividades com crianças de pré-escola, enfatizando a falta de conhecimento sobre os conteúdos e estratégias mais adequadas de trabalho com essa faixa etária. Essa pesquisa demonstrou a necessidade de formação de professores de Educação Física para atuarem na Educação Infantil; a urgência de criação de espaços para discussão e reflexão sobre o papel da Educação Física nesse nível de ensino.

REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE DE UM PLANO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NICOLETTI, Lucas Portilho

Este trabalho tem como objetivo relatar e provocar inquietações quanto ao processo de construção e aplicação do plano de ensino baseado no referencial curricular nacional e nos parâmetros curriculares nacionais, (primeiro ciclo do Ensino Fundamental), no segmento escolar denominado Educação Infantil. Este processo deu-se na Escola Cooperativa Doutor Zerbini (COOPEN), localizada na cidade de São José do Rio Preto, São Paulo. Partindo da realidade singular desta instituição de Educação Básica e atentando-se às suas peculiaridades (uma aula semanal de cinqüenta minutos de duração, faixa etária, número de crianças por classe, horário de entrada e saída, espaço físico/material disponível), construi-se um documento que levou em conta os pressupostos teóricos oficiais, tentando alinhavá-lo às características da escola. O jogo simbólico mostrou-se um procedimento fantástico de desenvolvimento cognitivo e social. Os contestes contribuíram demasiadamente com o desenvolvimento físico e motor. As regras combinadas anteriormente ao início das brincadeiras tornaram possível a dinâmica educacional e eram revistas coletivamente sempre que necessário. O resultado do trabalho, segundo a avaliação institucional, foi ótimo. Importante salientar que o trabalho educacional, por ser contínuo, deveria dispor de instrumentos que entendessem e permitissem sua flexibilidade quando relacionada às expectativas de resultados a cada semestre ou ano. A visão das crianças quanto às aulas era repleta de entusiasmo, motivação, alegria e criatividade. O professor sentia relativa angústia e frustração, tendo em vista os vários momentos em que seu trabalho não era entendido, exigindo dele muita paciência e disposição para sanar dúvidas e manter o ambiente saudável. A reflexão constante sobre sua ação lhe mostrava falhas durante o processo educativo. Mesmo assim, ao levarmos em consideração a expectativa da direção e das crianças em relação à Educação Física, poderíamos afirmar que o trabalho desenvolvido foi excelente. Entretanto, partindo da reflexão do professor sobre a aplicabilidade do plano de curso elaborado, pode-se assumir que vários momentos não conseguiram ser atingidos satisfatoriamente, pois o plano exige a adoção de várias abordagens da Educação Física na escola; espaços e materiais adequados; pouca interferência de fatores externos durante as aulas e a capacidade de entendimento das professoras que a Educação Física é um componente curricular como outros e, portanto, tem sua especificidade. Assim, não se justifica a tentativa de interferência no trabalho do professor baseado na idéia que a Educação Física está na Educação Infantil apenas para ajudá-las no processo de socialização e alfabetização.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO SOCIAL: VERDADES E MENTIRAS

CALABRESI, Carlos Augusto Mota;
ISLER, Gustavo; IIZUKA, Cristina Akiko;
CAMPOS SILVEIRA, Marta Aurélia;
MACHADO, Afonso Antonio
UNESP - Rio Claro / ESEF - Jundiaí

O esporte, até mesmo o escolar, é uma atividade multifacetada, com inúmeros aspectos e ângulos que favorecem bons exames, diante dos aspectos sociais e pedagógicos a que se propõe. Um desses aspectos é a visão da facilitação social e agrupamento, que deve ser, antes de mais nada, de caráter formativo. A inclusão social de um indivíduo pressupõe relação social, convivência, adaptação institucional, aprendizagem de normas, leis e valores do grupo, tornando- se a socialização num processo interativo, no qual o indivíduo e a sociedade influenciam- se mutuamente, com avanços e recuos singulares. Mas isto acontece em nossas aulas de Educação Física Escolar? Tomados desta curiosidade, em pesquisa etnográfica, em oito escolas da periferia de Rio Claro, por meio de filmagens, coleta de depoimentos e entrevistas, coletamos elementos que, categorizados, permitiram elucidar que a falta de exemplos fortes, que a ausência de regras sociais, a ineficiência dos métodos de ensino e a inexistência de lideranças com propósitos sociais dificultam a inclusão social na evolução desta atividade que chega a ocupar a posição de formadora de entraves e cancros sociais, tal o nível de discriminação que se evidencia entre hábil e inábil, vencedor e derrotado, forte e fraco, homem e mulher. O estudo requer re-aplicação e ampliação de universo, para uma visão macro e mais rica em detalhes.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTATAÇÕES PSICOLÓGICAS

MACHADO, Afonso Antonio;
CALABRESI, Carlos Augusto Mota;
LICO, Flávio de Almeida Andrade
UNESP- Rio Claro / ESEF - Jundiaí

A motivação no esporte escolar, através de várias formas e modos, contribui para as percepções de auto- eficácia. Avaliar a auto- eficácia inclui não só uma afirmação do nível de capacidade mas também a certeza e convicção nessa crença. Esta pesquisa avaliou o nível de auto-eficácia em escolares, aprendizes de modalidades esportivas, verificando sua relação com a performance motora. Os instrumentos foram aplicados durante aulas ou treinamentos esportivos escolares, mediante instruções padronizadas, oferecidas por um pesquisador familiarizado com o material. Foram realizadas análises intra e inter grupos, com o objetivo de estabelecer as características e associações entre a auto-eficácia e as variáveis estudadas (tipo de esporte, auto- avaliação,...). Os dados foram tratados em função da precisão dos instrumentos e do nível de mensuração atingido, utilizando-se o pacote Statística 7.0, em sua análise. Constatou- se, preliminarmente, dentre outras coisas, que o nível de auto-conhecimento interfere fortemente na auto-eficácia, tanto como a insistência dos professores em suas ordens e informações, no decorrer das aulas. O desempenho compromete-se, a partir de exigências feitas aos iniciantes, e a manutenção do nível motivacional aumenta com o volume de assertividade, independendo da qualidade gestual.

CRECHES E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

CAVALLARO, Genny Aparecida
Unicsul

Um estudo exploratório iniciado em 2000, na região de São Miguel Paulista na cidade de São Paulo, para conhecer a dimensão dada para as atividades relacionadas à educação física infantil nas rotinas de creches, indicou que as crianças não recebem atividades orientadas. As atividades psicomotoras caracterizadas da educação física, que exploram habilidades de movimentos corporais com livre exploração do espaço e dimensionadas no tempo com o envolvimento planejado de desafios que levem à descoberta de possibilidades de movimentos são estimulados em menor intensidade. Os momentos livres das crianças com os brinquedos de parque da creches, recebem pouca ou nenhuma intervenção dos educadores. Há falta de aproveitamento das oportunidades que atuam em processos significativos da aprendizagem e construção do conhecimento pela criança o que beneficiaria seu desenvolvimento. O conhecimento de educação física não é fator de planejamento e

desenvolvimento de conteúdos articulados pelos educadores. O referencial curricular nacional para a educação infantil direciona princípios psico-pedagógicos para a escola planejar e intervir no desenvolvimento de crianças, na faixa etária de zero a seis anos, incluindo a prática de atividades psicomotoras diversificadas e integradas ao processo de aprendizagem. À criança deveria ser disponibilizadas situações, tempo e espaços que permitam a exploração de movimentos corporais relacionados com o brincar, representação de processos psicológicos que alteram de forma positiva os fatores de crescimento e desenvolvimento, facilitando os objetivos da educação infantil. A rotina das atividades observadas nas creches se fundamentam muito mais nos procedimentos relacionados ao desenvolvimento de saúde e educação com temas gerais (hábitos alimentares, de higiene e domínio do conhecimento para a pré-alfabetização) do que a integração com a educação física. A continuidade deste estudo, no segundo semestre de 2001, direcionada para 10 creches, compreendendo 20 turmas de crianças, tem como objetivo verificar, através da observação sistemática, as rotinas relacionadas às atividades psicomotoras características de um programa de educação física. Os referenciais das diretrizes curriculares para a educação infantil no Brasil orientarão a análise dos dados assim como serão relacionados os níveis de diversificação de habilidades psicomotoras praticadas pelas crianças. O estudo será dimensionado para elaboração de processos de formação continuada de educadores de creche, articulados com projetos da Universidade Cruzeiro do Sul na área de estágios supervisionados.

PROGRAMAÇÃO INFANTIL: SUA INFLUÊNCIA NO IMAGINÁRIO LÚDICO DA CRIANÇA

TAVARES, Rita de Cássia Santos

Este trabalho refere-se a um estudo de caso com base numa parte do cotidiano vivido por um grupo de alunos da Escola Estadual "José de Anchieta", localizada no município de Londrina, no Paraná. Observa-se a influência direta e indireta da programação televisiva infantil, na maneira de como as crianças adquirem seus brinquedos e/ou como organizam suas brincadeiras. Compara-se as crianças de ontem, que eram influenciadas pelas historinhas, contadas pelos adultos ou pelas festas populares e religiosas e outras manifestações culturais, com as crianças de hoje que têm uma influência mais direta da televisão. Com base em dados de observação *in loco* e depoimentais, intenta-se uma análise qualitativa de brinquedos e brincadeiras impressos em comportamentos, atitudes e outros elementos que envolvem as crianças, seja no interior da escola que elas freqüentam, principalmente em suas aulas de Educação Física ou no bairro que elas habitam. Este estudo pretende mostrar que o repertório de brinquedos e brincadeiras da criança tem uma estreita relação com todos os eventos culturais que ala mantêm contato e não só com o que ela vê na TV, como de hábito, costuma-se afirmar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIREITA E ESQUERDA, ESTÍMULO OU ABDICAÇÃO

MARTINS, Gizele de Cássia;
BARRETO, Selva Maria Guimarães

Passado/presente, bem/mal, em cima/em baixo, direita/esquerda. Estas denominações ambíguas e ao mesmo tempo cúmplices, constantemente encontradas em nosso vocabulário e em nosso dia-a-dia, assolaram, e ainda assolam, a vida e as decisões humanas, principalmente pelas suas manifestações (ir)regulares e (in)seguras. Contudo, diariamente, insistimos em não compreender as ambigüidades, tentando eliminá-las em nome da segurança e da praticidade. Dentro do campo ou áreas científicas, também é possível encontrar estudiosos buscando compreender e controlar ambigüidades, como por exemplo, o caso positivo/negativo e eficiente/não eficiente. Ao nos direcionarmos para o âmbito da Educação Física, talvez um dos aspectos que mais traga insegurança a muitos profissionais em suas aulas ou treinos, seja o foco ou direcionamento a ser tomado perante as lateralidades corporais (direita e esquerda) e como privilegiá-las, enfatizá-las e/ou estimulá-las, para as situações e momentos mais adequados. Com base nestes argumentos, este relato de experiência busca apresentar, por meio das aulas de Educação Física Infantil, um programa de incentivo ao uso de ambos os membros superiores (braços) na execução de movimentos como o lançar e a utilização de ambos os membros inferiores (pernas) na execução do chutar. Para tanto, participaram das atividades crianças na faixa etária de três à seis

anos (n=40), de uma escola de Educação Infantil da cidade de São Carlos. Após a aplicação das atividades e observação assistemática dos resultados, pudemos notar que as crianças participantes não apresentaram qualquer dificuldade perceptível em aprender e executar as habilidades chutar e lançar com ambos os membros (direito e esquerdo).

MOTRICIDADE INFANTIL NA ESCOLA

PEREIRA, Edson Scardovelli
SME-SP

Esse trabalho é fruto de uma experiência ocorrida junto aos profissionais das Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de São Paulo, no período de 1993 a 2000. O projeto em questão entitulou-se "Educação Motora na Educação Infantil". A preocupação era discutir com os educadores de Educação Infantil um repensar e um redimensionar suas práticas educativas. As EMEIs, apesar de seus espaços privilegiados (espaços diversificados com área livre), desenvolveram um excesso de pedagogismo dentro de um ensino conteudísta, extremamente formal, dando um enfoque maior à alfabetização no sentido restrito. Sugerimos, com o projeto, uma mudança de postura pedagógica, a partir da análise profunda das características do aluno dessa faixa etária, pois consideramos que ele é o maior protagonista do projeto escolar. Todo o trabalho deverá estar voltado às suas necessidades e interesses. Com os estudos feitos, concluímos que a criança é ativa. Sua principal linguagem é a corporal. Estruturando-se bem essa linguagem, todas as outras serão favorecidas (oral, gráfica, etc.). A criança é curiosa, está descobrindo o mundo. Possibilitando a busca dessa descoberta, ela poderá chegar à criação; A criança é egocentrada. Dependendo de como acontecerem suas relações sociais, ela poderá descentrar-se no momento certo; A criança é um ser simbólico. Ela imagina, sonha. Tem a capacidade de representar, não no sentido da reprodução, mas na criação. A escola é um espaço de aprendizagem. Para se aprender, o objeto de conhecimento tem que ser significante, ou seja, deverá despertar o interesse do educando, para que ele dê significado para o mesmo. O lúdico, a brincadeira, são os melhores e o maiores instrumentos para o aprendizado. "É brincando que a criança entende o seu mundo." É necessário ter o conhecimento do corpo, saber de suas possibilidades, de sua riqueza, pelos antagonismos e alternâncias. Saber de sua ludicidade. "Corpo instrumento de movimento, da mesma forma que brinquedo é instrumento de brincadeira." A Educação Motora sugere o "movimento" como objeto de estudo da "Educação Física Infantil". Movimento como um processo, no sentido mais amplo da motricidade humana, considerando o desenvolvimento nas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social. Ter a Educação Infantil respeitando o pensamento intuitivo, a possibilidade da construção simbólica a partir do "agir sobre", favorecendo o processo da criação na perspectiva artística. "Que o gesto seja a linguagem metafórica do corpo" Educação Infantil transformadora, vislumbrando a alfabetização de corpo todo. Os resultados obtidos estão registrados nos projetos pedagógicos das escolas.

ÍNDICE DOS AUTORES - RESUMOS

BARRETO, S.M.G., 128
BARTOLO. D.M., 119
BASSO, I.S., 117-18
BENTO, A., 124
BRITO, C.A.F., 118
CAGNONI, S.J., 116
CALABRESI, C.A.M., 121, 127
CAMPOS SILVEIRA, M.A., 127
CAVALLARO, G.A., 127
CHELLES, C., 121
DA SILVA, A.S., 116
DE MARCO, A., 119
DORRIGUELLO, N.M.O., 118
GOMES, C.F., 122
IIZUKA, C.A., 121, 127
ISLER, G., 127
IZA, D.F.V., 117
JORGE, L.M., 116
LARIZZATTI, M.F., 121
LICO, F.A.A., 127
MACHADO, A.A., 121, 127
MARCHIORETO, F., 124
MARIZ DE OLIVEIRA, J.G., 116
MARTINS, G.C., 128
MATTOS, M.G., 123
MEIRELLES, S., 118
MELLO, M.A., 117-18, 125
MENDES, E.F., 118
MENEGON, S.B., 121
MOREIRA, E.C., 120
NEIRA, M.G., 123
NICOLAU, M.L.M., 123
NICOLETTI, L.P., 126
OLIVEIRA JUNIOR, J.R., 118
PAOLILLO, F.R., 125
PEREIRA, E.S., 129
PLÁCIDO, R.G., 121
RANGEL, I.C.A., 124
SANCHES NETO, L., 122
SILVA, S.A.P.S., 116
SILVEIRA, S.R., 120
TAVARES, R.C.S., 128
TOJAL, J.B.A.G., 120
VANICOLA, M.C., 118

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A Revista Paulista de Educação Física é uma publicação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, que tem por objetivo publicar pesquisas que contribuam para o avanço do conhecimento acerca do movimento humano relacionado à Educação Física e Esporte. Serão considerados para publicação investigações originais sob condição de serem contribuições exclusivas para esta Revista, ou seja, que não tenha sido, nem venham a ser publicadas em outros locais.
2. O processo de revisão duplo-cego é usado na análise do trabalho.
3. A Revista Paulista de Educação Física requer que todos os procedimentos apropriados para obtenção do consentimento dos sujeitos para participação no estudo tenham sido adotados. Não há necessidade de especificar os procedimentos, mas deve ser indicado no texto que o consentimento foi obtido. Estudos que envolvem experimentos com animais devem conter uma declaração na seção "Método", que os experimentos foram realizados em conformidade com a regulamentação sobre o assunto adotada no país.
4. Os originais deverão conter de 15 a 40 laudas, incluindo resumo, tabelas, ilustrações e referências bibliográficas. Deverão ser enviados o original e duas cópias completas, datilografadas em espaço duplo, com 24 linhas de 65 caracteres cada. O formato do papel deverá ser A4.
5. A página-título deverá conter apenas o título, o(s) nome(s), o(s) da(s) instituição(ões) e endereço para correspondência. Autores múltiplos devem ser listados em ordem de proporcionalidade do envolvimento no estudo. A página-resumo deverá conter um resumo com não mais de 20 linhas de 65 caracteres cada, num único parágrafo, especificando o objetivo do trabalho, uma breve descrição da metodologia, os principais achados e as conclusões. A página de "abstract" deverá conter a versão do título e do resumo em inglês, observando-se as mesmas orientações para o resumo em português. Os unitermos também deverão ser traduzidos. As notas de rodapé deverão ser evitadas; quando necessárias, que sejam colocadas no final do texto, antes das referências bibliográficas.
6. O sistema de medidas básico a ser utilizado na Revista deverá ser o "Système International d'Unités. Como regra geral, só deverão ser utilizadas abreviaturas e símbolos padronizados. Se abreviações não padronizadas forem utilizadas, recomenda-se a definição das mesmas no momento da primeira aparição no texto.
7. As páginas deverão ser numeradas no canto superior, a começar da página-título e deverão estar arrumadas na seguinte ordem: página-título, página-resumo (incluindo os unitermos), texto, página de "abstract" (incluindo os "uniterms"), referências bibliográficas, títulos e legendas de tabelas e ilustrações originais.
8. As ilustrações deverão ser numeradas com algarismos arábicos na ordem que são inseridas no texto e apresentadas em folhas separadas. O mesmo procedimento deverá ser observado quanto às tabelas que receberão numeração independente. Os números deverão aparecer também nas costas de todos os originas e cópias para melhor identificação. Legendas para as ilustrações e tabelas deverão ser datilografadas em espaço duplo, em uma página separada, colocada após a lista de referências que segue o texto. A posição de cada ilustração ou tabela no texto, deverá ser indicada na margem esquerda do trabalho. As fotografias deverão ser em branco e preto e em papel brilhante, com dimensões mínimas de 12 x 17 cm e máxima de 17 x 22 cm. Apenas um conjunto de fotografias originais e mais dois conjuntos de cópias serão suficientes. Todas as ilustrações devem ser profissionalmente preparadas. Não serão aceitas letras manuscritas.
9. Algarismos arábicos deverão ser usados para numeração de todas as tabelas. Cada tabela deverá ter um cabeçalho breve e os títulos das colunas deverão, sempre que possível, ser abreviados. As tabelas não deverão duplicar material do texto ou das ilustrações. Casas decimais não signifigicativas deverão ser omitidas. Linhas horizontais deverão ser traçadas acima das tabelas, logo abaixo dos títulos das colunas e abaixo da tabela. Não deverão ser usadas linhas verticais. Se necessário, espaços entre as colunas deverão ser usados, ao invés de linhas verticais. Anotações nas tabelas deverão ser indicadas por asteriscos. Para atender às necessidades de diagramação e paginação, todas as ilustrações poderão reduzidas.
10. Referências bibliográficas: as condições exigidas para fazer referências às publicações mencionadas no trabalho serão estabelecidas segundo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), expressas na norma NB-66 (NBR 6023). Indicar todos os autores (não utilizar "et alii"). Colocar os títulos dos periódicos por extenso.
11. O original, as duas cópias completas e o disquete deverão ser enviados ao Diretor Responsável da Revista Paulista de Educação Física, Av. Prof. Mello Moraes, 65, CEP 05508-900, Butantã, São Paulo - SP.

