UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CAMPUS DE MARÍLIA

"Educação Física no Ciclo Básico: O Jogo Como Proposta de Conteúdo."

JOSÉ MILTON DE LIMA

MARÍLIA

1995

JOSÉ MILTON DE LIMA

"EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO BÁSICO: O JOGO COMO PROPOSTA DE CONTEÚDO."

Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - "UNESP" , como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre.

Área de concentração: "Ensino na Educação Brasileira".

Orientadora: **Profª. Doutora Helena Faria de Barros**

MARÍLIA

1995

Ficha Catalográfica

Lima, José Milton de
L698e Educação Física na Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo. Marília, FFC / UNESP, 1995, 229p.
Dissertação apresentada à C.P.G. em Educação da FFC / UNESP, para obtenção do título de mestre.
1. Educação Física - Estudo e ensino. I. T.

CDD (18ª ed.) - 796.07

Dissertação defendida e aprovada, em 10 de novembro de 1995, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Prof.a. Dra. Helena Faria de Barros - Orientadora

_____

Prof. Dr. João Batista Freire da Silva

_____

Prof.a. Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan

AGRADECIMENTOS

À professora Helena Faria de Barros, pelo respeito, dedicação, paciência e competência com que me orientou na elaboração deste estudo;

Aos professores: Maria Aparecida Trevisan Zamberlan e João Batista Freire da Silva pelas criteriosas e valiosas observações apresentadas no Exame de Qualificação;

Aos meus pais que me deram tudo que podiam para que eu tivesse as oportunidades que eles não tiveram;

Aos meus irmãos, familiares e amigos pelo afeto e apoio;

À Márcia, minha esposa e à Beatriz, minha filha, pela ternura, compreensão, carinho e convivência, fundamentais, para que eu pudesse superar mais esta etapa;

Aos meus sobrinhos: Janaína, Juliane e Lucas com os quais eu pude entender que brincar é carinho, interação, crescimento;

A todos os alunos e professores que se transformaram em incentivo para elaboração deste trabalho;

Aos professores de Educação Física que com disponibilidade e consideração contribuíram com suas experiências e idéias para a realização deste estudo;

Aos professores: Gilza Maria Z. Garms, Paulo César de Almeida Raboni, Pedro Angelo Pagni e Vera Lúcia Canhoto pela leitura crítica e pelas importantes contribuições;

À profª Stela Miller pela gentileza da revisão redacional;

A todos os professores, colegas do Curso de Pós-graduação e funcionários da UNESP de Marília com quem tive a oportunidade de conviver e crescer como pessoa.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO.....11
CAPÍTULO 1- METODOLOGIA.....16
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....19
2.1 -Concepção de Educação.....25
2.2 - Conceituação e o Papel Social da Educação Física 27
2.3 - Educação Física: Diferentes Concepções.....32
2.3.1 - Concepção Tradicional - Visão Dualista de Homem.....32
2.3.2 - Concepção Modernizadora - homem visto como unidade, mas desvinculado da sociedade.....35
2.3.3 - Educação Física Transformadora - homem visto na dimensão individual e social.....39
2.4 - O Corpo na Sociedade Moderna.....41
CAPÍTULO 3 - O JOGO: BUSCA DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA.....54
3.1 - O que é jogo ou brinquedo?.....54
3.2 - Tendências de Pesquisa sobre o Jogo.....59
3.3 - O Jogo como Recurso Pedagógico.....62
3.4 - Teorias sobre o Jogo: Gênese, Conceituação, Características, Importância, Evolução e considerações importantes para a prática.....64
3.4.1 - O Jogo na Perspectiva de Johan Huizinga.....65
3.4.2 - Busca de Explicação na História sobre o Envelhecimento da Civilização. A Diferença entre Jogo e Esporte.....71
3.4.2.1 - O Jogo na Sociedade Pré- Industrial.....72
3.4.2.2 - O Jogo na Sociedade Industrial.....73
3.4.2.3 - O Jogo na Sociedade Pós-Industrial.....76
3.4.3 - Teoria do Jogo: Vygotsky e Leontiev.....80
3.4.4 - Teoria do Jogo: Jean Piaget.....88
3.4.4.1 - Nascimento do Jogo e Jogo de Exercício.....88
3.4.4.2 - Jogo Simbólico.....90

3.4.4.3 - O Jogo de Regras.....94
3.4.4.4 - Evolução da Prática e da Consciência das regras.....96
3.4.5 - Jogos e Brinquedos na Visão de Walter Benjamin.....101
3.4.6 - Conceito, Função e Importância do Jogar ou do Brincar nas Perspectivas de outros Autores.....110
3.4.7 - O Jogo como Recurso Pedagógico: na Perspectiva dos Documentos da SE/CENP.....113
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO BÁSICO.....118
4.1 - Implantação do Ciclo Básico.....118
4.2 - Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico.....120
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....125
5.1 - Dados Obtidos Mediante Questionários.....125
5.1.1 - Caracterização dos Professores Pesquisados.....125
5.2 - Dados Obtidos Mediante Entrevistas.....132
5.2.1 - O Professor de Educação Física e a Análise de Aspectos relacionados com a Prática Educativa no Ciclo Básico.....132
5.2.2 - Análise da Formação Profissional e Teorias Norteadoras da Prática Educativa.....135
5.2.3 - O Professor de Ed. Física. e a Ação Pedagógica 151
5.2.4 - Outras Considerações dos Professores sobre as Aulas de Educação Física no CB 177
5.3 - Observações do Pesquisador.....181
CAPÍTULO 6: O JOGO COMO PROPOSTA DE CONTEÚDO..... ...205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....216
ABSTRACT.....224
REFFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....225
ANEXOS.....229

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Professores de Ed. Física do CB pesquisados. Delegacia de Ensino de Pres. Prudente -1994.....126

Quadro 2 - Professores de Ed. Física Pesquisados e a Formação Acadêmica Delegacia de Ensino de Pres. Prudente -1994.....130

Quadro 3 - Professor de Educação Física e a Prática Educativa no CB Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....133

Quadro 4 - Formação Universitária do Professor e o Ciclo Básico Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....136

Quadro 5 - Professor de Educação Física e a Superação da Formação Acadêmica Deficitária. Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....139

Quadro 6 - Professor de Ed. Física e a Teoria que Orienta a Prática Educativa no CB Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....145

Quadro 7 - Professor de Ed. Física do CB e os Documentos Publicados pela SE/CENP Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....148

Quadro 8 - Professor de Ed. Física e as Finalidades da Educação Física no Ciclo Básico Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....151

Quadro 9 - Professor de Ed. Física e o Plano de Trabalho e de Aula para o Ciclo Básico Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....157

Quadro 10 - Professor de Ed. Física e o Conteúdo Trabalhado no CB Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....161

Quadro 11 - Professor de Ed. Física e a Predominância Metodológica Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....166

Quadro 12 - Professor de Ed. Física e a Avaliação no CB Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....170

Quadro 13 - Professor de Ed. Física do CB e sua Interação com Alunos e outros Profissionais Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....173

Quadro 14 - Professor de Ed. Física e as Principais Dificuldades na Prática Educativa no CB Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....175

Quadro 15 - Professor de Ed. Física e a Prática Educativa Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....177

Quadro 16 - Professor de Educação Física e quem deve Ministrar Aulas de Ed. Física no CB Delegacia de Ensino de Pres. Prudente - 1994.....180

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - "Pegador americano".....180

FIGURA 2 - "O caçador, os animais e a jaula".....180

FIGURA 3 - "Pular corda".....180

FIGURA 4 - "Pegador corrente".....180

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Levantamento do quadro de professores de Educação Física da rede pública de ensino - Delegacia de Ensino de Presidente Prudente .- 1994 229

ANEXO 2 - Roteiro de Entrevistas - Questões Abertas.....230

ANEXO 3 - Ficha de Avaliação do Desempenho do Aluno do Ciclo Básico.....233

ANEXO 4 - Avaliação do Aluno "E" - Aulas de Educação Física.....234

ANEXO 5 - Avaliação do Aluno "A" - Aulas de Educação Física.....235

ANEXO 6 - Avaliação da Aluna "C" - Aulas de Educação Física.....236

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade fazer uma discussão do jogo, enquanto promissora alternativa de aquisição/transmissão do conteúdo de Educação Física no Ciclo Básico. Estabelecemos como referencial básico para realização desse trabalho as conquistas científicas disponíveis e vivências práticas do autor, primeiro, quando exercia a função de Monitor de Educação Física na Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente e participou do processo de implantação da Jornada Única Discente e Docente na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo em 1988. Depois, quando a partir de 1990, começou a ministrar aulas de Educação Física no Ciclo Básico, na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Padre Emílio Becker.

A pesquisa contou com a participação de vinte professores de Educação Física que ministram ou ministraram aulas deste componente curricular no Ciclo Básico na Cidade de Presidente Prudente, dos quais foram colhidas informações através de questionários e entrevistas. Por último, destacaríamos também, a valiosa contribuição dos momentos de discussão e troca de informações nos vários cursos e encontros, que ministramos ou dos quais participamos, onde tivemos a oportunidade de entrar em contato com profissionais, de diferentes realidades e que ministravam aulas de Educação Física Infantil na rede estadual de ensino, na municipal ou na particular. Esses momentos constituíram-se para nós, em ocasião de observação e de coletas de dados.

Constatamos no estudo que o jogo é o conteúdo predominante das aulas de Educação Física no Ciclo Básico. Porém, é utilizado de forma empírica, sem fundamentação teórica consistente. O estudo procurou, considerando o referencial acima, apresentar uma proposta com base filosófico-científica, resultante da vivência do autor, na prática educativa da Educação Física no Ciclo Básico.

INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar um trabalho de pesquisa, que abordasse o jogo como uma das possibilidades de conteúdo a ser utilizado pela Educação Física no Ciclo Básico, era sentida desde quando exercíamos a função de Monitor de Educação Física na Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente. O início dessa inquietação pode ser localizado na implantação, através do Decreto nº 28.170 de 21 de Janeiro de 1988, da Jornada Única Discente e Docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Esta nova medida permitiu que o professor de Educação Física ministrasse aulas no Ciclo Básico (SÃO PAULO,1990:28).

A crise instalada entre os professores de Educação Física a partir da nova situação fez com que considerássemos a Educação Física no Ciclo Básico (CB) como prioritária e recebesse, de nossa parte, atenção e dedicação quase que exclusivas. Organizamos, na DRE de Presidente Prudente, encontros de orientação técnica, palestras, cursos com Professores de Educação Física, com Coordenadores do Ciclo Básico e Supervisores de Ensino. A Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente (DRE/PP) abrange as Delegacias de Ensino de Adamantina, Dracena, Mirante do Paranapanema, Osvaldo Cruz, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó e de Santo Anastácio. Esses eventos constituíram-se em oportunidade ímpar de conhecermos e compartilharmos das mais diferentes dificuldades dos professores e, também, de contribuirmos na busca de alternativas de soluções que ajudassem no processo de construção da prática educativa dos professores de Educação Física nas suas diferentes realidades. Convém lembrar que esses professores tinham formação acadêmica e propostas de trabalho distintas.

Os profissionais da área alegavam, num primeiro momento, que a formação acadêmica não os havia preparado para atuar com a clientela do CB (Ciclo Básico), justificavam que foram *preparados* e estavam habituados a trabalhar com alunos a partir da 5ª Série, portanto, não se sentiam aptos para lidar com crianças de 7 e 8 anos.

O período inicial de implantação da nova medida foi de turbulência, de crise e, em alguns casos, até de certo desespero. Visto que, ministrar aulas para as classes do Ciclo Básico não era opcional e todos tinham que completar sua jornada, caso fosse necessário, na escola-sede com aulas para essas turmas.

Exercendo a função de Monitor de Educação Física tínhamos a responsabilidade de contribuir para superação desse momento de crise e procurávamos, da forma que podíamos, deixar disponível aos professores materiais didático-pedagógicos conhecidos, documentos publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a escassa bibliografia que abordava o tema, além de alguns textos com propostas de atividades elaborados por nós. Se não era o ideal, naquele momento era o possível.

Os pesquisadores das universidades públicas paulistas também voltaram-se para o problema e, mediante publicações, com diferentes abordagens, contribuíram muito para a discussão. Destacamos, de modo especial, os trabalhos dos professores Go Tani da USP e João Batista Freire da UNICAMP que além dos livros: "Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista" (TANI,1989) e "Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física" (FREIRE,1989), cooperaram junto à Secretaria de Educação mediante assessorias, publicações, cursos e palestras, trazendo apontamentos teóricos que podiam nortear a prática educativa dos professores. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), elaborou e enviou aos

professores, via Divisão Regional de Ensino, Delegacias de Ensino e Unidades Escolares, diversos documentos que serviam como propostas teóricas e sugestões práticas para aulas de Educação Física no CB.

Ministrar aulas de Educação Física nas séries iniciais do 1º grau era uma reivindicação antiga dos professores de Educação Física do Estado de São Paulo. Diversos movimentos reivindicatórios haviam sido realizados para conseguir esse espaço de trabalho, porém o fato do professor ter ou não competência para realizar tal tarefa não foi objeto de preocupação. A *conquista* que veio com a implantação da Jornada Única Discente e Docente, não foi resultante de nenhum movimento reivindicatório, pelo contrário, considerando o momento em que surgiu e o modo abrupto como foi tomada, consistiu numa decisão unilateral do grupo que elaborou a nova proposta educacional.

A implantação súbita, a formação deficitária dos professores, a falta de bibliografia específica e as novas medidas pedagógicas e administrativas que ocorreram em função da Implantação da Jornada Única Discente e Docente, mexeram com toda a estrutura escolar e esta teve que se adaptar em termos de tempo, espaço, novos profissionais, enfim, encontrar outra e nova organização. Os docentes do Ciclo Básico, isto é, os professores I polivalentes, junto com professores de Educação Artística e de Educação Física, orientados por um Coordenador de Ciclo Básico, tiveram horas de trabalho pedagógico (HTP) para estudarem e discutirem temas diversos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

A Resolução SE nº 230, de 11 de novembro de 1990, alterou a legislação que regulamentava a atribuição de aulas. O artigo 22 estabeleceu que o docente afastado, nos termos do inciso II do artigo 64 da LC nº 444/85, poderia ministrar até 4

(quatro) horas-aulas semanais na rede estadual de ensino (SÃO PAULO,1990:85). Tais alterações permitiram que ministrássemos aulas para classes do Ciclo Básico, mesmo estando exercendo a função de Monitor de Educação Física na Divisão Regional de Ensino de Presidente Prudente.

Voltamos à prática educativa acreditando que como docente no CB não teríamos grandes dificuldades, pois durante os anos de 1988, 1989 e 1990 havíamos feito vários cursos, participado de encontros, palestras, momentos de reflexão. Tínhamos, ainda, estudado a maior parte das publicações da CENP que tratavam do Ciclo Básico e lido, também, os estudos de alguns autores que abordavam o tema educação física infantil, pois tais tarefas faziam parte também do nosso trabalho. De certa forma, recebemos o preparo que todos tinham desejado para lecionar no CB. Na prática educativa, porém, constatamos o quanto estávamos enganados. A construção de um trabalho pedagógico, voltado para a clientela do CB, era muito mais complexa, ultrapassando em muito as nossas expectativas. Se antes realizávamos discussões, reflexões e estudávamos sobre a Educação Física nas séries iniciais do 1º grau, agora, no entanto, as situações ora imaginadas, eram reais e, como não poderia ser diferente, desequilibravam-nos e desvelavam mais real e intensamente os problemas de formação acadêmica deficitária e a base teórica inconsistente que possuíamos. As dificuldades e solicitações da prática constituíram-se em fatores decisivos, que nos motivaram à elaboração de um estudo de maior profundidade do tema: *Educação Física no Ciclo Básico*.

No ano de 1991, iniciamos o Curso de Mestrado da Unesp de Marília tendo como meta o desenvolvimento desse tema. Devido à dimensão e complexidade do mesmo, voltamos os nossos estudos para o *jogo como uma possibilidade de conteúdo*

educativo na disciplina Educação Física no Ciclo Básico. A escolha deu-se em razão das hipóteses que tínhamos levantado nos diversos encontros e cursos realizados com os professores de Educação Física que atuavam no Ciclo Básico. Primeira hipótese: o jogo era o conteúdo predominante no trabalho dos professores que atuavam com essa clientela. Segunda hipótese: o jogo era realizado de forma empírica, sem uma base teórica consistente.

O *presente estudo tem por objetivo* buscar elementos - na teoria e no trabalho cotidiano de professores - que subsidiem a construção da prática educativa da Educação Física no Ciclo Básico, tendo o jogo como principal recurso pedagógico. Acreditamos que o jogo, se utilizado na forma e na proporção devidas, oferece alternativas e amplia as possibilidades de superação das dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física, concorrendo, assim, para a melhoria da qualidade de ensino desse componente curricular.

As reflexões presentes neste estudo são resultantes de um processo lento de aquisição e construção pelo qual passamos e que nos deixou impregnados da intenção de acertar e de não passar pelo mundo apenas como um *estrangeiro* ou *visitante*, mas como alguém que também quer, mesmo de forma simples, ser sujeito no processo histórico e contribuir na construção de um mundo melhor. Sabemos que, para tanto, precisamos cada vez mais buscar uma compreensão melhor do mundo, o que nos possibilitará, nele, uma ação mais efetiva. Estamos conscientes da complexidade do processo de *apreensão do mundo* e que tal propósito sempre acontecerá por aproximação e de forma coletiva. Nunca essa busca cessará e jamais poderá ser feita sem a estreita contribuição de vários outros *Sujeitos*.

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA

Este estudo teve no pesquisador seu principal instrumento de coleta de dados. Inserido na realidade, vivenciando problemas e dificuldades, procuramos captar as informações mais importantes e buscamos aprender cada vez mais sobre o problema estudado. Pretendemos, portanto, a partir dos princípios teóricos selecionados e vivenciados, mencionar aqueles que acreditamos poder contribuir na construção de uma prática educativa competente de Educação Física no Ciclo Básico.

Dadas as características deste estudo, podemos classificá-lo como pesquisa qualitativa, configurando uma abordagem de estudo de caso. Segundo LÜDKE & ANDRÉ, estudo de caso consiste em um estudo que tem como preocupação central a compreensão de uma realidade singular. Isso significa que o objeto estudado se apresenta e é tratado como único, como uma representação especial da realidade, que é multidimensional e historicamente situada. Mencionada de outro modo, é a forma de pesquisa que visa estudar uma "unidade dentro de um sistema mais amplo" (1986:17). Optamos por este tipo de abordagem, por permitir ela, ao pesquisador, o acompanhamento direto do fluxo dos acontecimentos do problema estudado. A natureza flexível, deste tipo de pesquisa, favorece o surgimento de novas suposições no seu decorrer, tendo como pressuposto básico que o conhecimento elaborado pode ser reconstruído com base em outros critérios e princípios.

Seguimos, no desenvolvimento da pesquisa, três fases: a primeira, de caráter exploratório, a segunda, com a perspectiva de delimitação mais rigorosa do objeto da

pesquisa e, a terceira, de análise sistemática dos dados recolhidos que compuseram o relatório final.

Na fase exploratória, levantamos contornos aproximados do problema, isto é, da prática docente da Educação Física no Ciclo Básico. Procuramos detectar pontos críticos e questões relevantes da prática educativa da Educação Física valendo-nos de informações obtidas através do contato direto e da observação sistemática das classes do Ciclo Básico, nas quais ministrávamos aulas, registrando os fatos relevantes no *diário de observações*. Iniciamos também o exame e estudo da bibliografia pertinente.

Na segunda fase, a de delimitação do estudo, estabelecemos, de forma mais sistemática, os focos principais e as questões mais relevantes da investigação pretendida. A principal fonte de informações, neste estágio, foi a nossa própria prática docente, construída e fundamentada em princípios básicos elaborados e sistematizados a partir da bibliografia e dos aspectos críticos levantados. O planejamento e a construção da prática, norteados por princípios teóricos, forneceram elementos para testar a validade desses princípios, considerando o interesse, o desempenho, a participação e o desenvolvimento dos alunos no transcorrer das aulas.

Na terceira etapa, aplicamos questionários e fizemos entrevistas junto a 20 professores de Educação Física que trabalhavam com turmas do Ciclo Básico na Delegacia de Ensino de Presidente Prudente (São Paulo), no período de março a junho de 1994. O questionário visava coletar dados pessoais, características de formação do professor de Educação Física, seu preparo para trabalhar no CB e tempo de magistério. (vide Anexo 1)

As entrevistas visavam colher informações mais profundas sobre aspectos relacionados com a prática educativa do professor de Educação Física no CB. (vide Anexo 2)

Os questionários e as entrevistas foram tabulados e analisados. As afirmações de alguns professores foram apresentadas na íntegra para melhor interpretação dos dados dada a relevância que atribuímos a elas.

Utilizamos, também, como instrumentos para coleta de dados, as anotações das observações (diário de pesquisa), fotos das crianças e informações obtidas a partir das análises das avaliações escritas pelos alunos pesquisados sobre o trabalho desenvolvido (Vide Anexos: 4,5,6).

A última etapa foi de organização, sistematização e análise dos dados, culminando com a elaboração do relatório final. O relatório do estudo contém os elementos vivenciados e analisados ao longo do processo.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O estudo, conforme afirmamos, teve por objetivo buscar fundamentos teóricos a partir da relação dialética entre teoria e prática, que norteiem o trabalho do professor de Educação Física que atua no Ciclo Básico, tendo o jogo como conteúdo principal.

Neste capítulo retomaremos uma discussão que permeou toda a década de oitenta, na qual os intelectuais da área defendiam e questionavam diferentes correntes teóricas, procurando desvelar a natureza da Educação Física como disciplina educativa e nortear a prática educativa dos professores. Acreditamos que talvez dentro das universidades essa discussão já esteja sendo considerada como secundária e por alguns até mesmo superada, porém, pudemos constatar através da nossa pesquisa que ela ainda não chegou até os professores que atuam na rede pública, nas escolas de 1º e 2º graus.

Compreendemos que é importante insistir nessa discussão e ampliá-la com estudos recentemente publicados, pois a interpretação crítica dos diferentes apontamentos teóricos, apresentados pelos autores, contribuem na elucidação dos diferentes condicionantes e contradições implícitos na prática educativa, sendo eles, portanto, de grande relevância para a elaboração deste estudo e acreditamos, também, importantes para a construção de outras práticas educativas alternativas.

Tomando como referência a nossa realidade, podemos afirmar que, sem um compromisso efetivo com a clientela que freqüenta a escola pública, seja ele de qualquer natureza: político, religioso, de dedicação ao próximo, não importa, é impossível compreender e suportar o descaso com que vêm sendo tratados os

profissionais de educação nos últimos anos, em especial no Estado de São Paulo. No que diz respeito aos apontamentos dos teóricos analisados, neste capítulo, podemos enunciar que eles contribuem para despertar no educador o compromisso político.

Os professores pesquisados, que atuam na rede pública de ensino, na sua grande maioria, afirmaram que não têm acesso às informações, ao desenvolvimento teórico-científico, produzidos principalmente nas universidades. Outros, porém, afirmaram que, mesmo quando se apropriam de tais informações, não conseguem relacioná-las com a sua prática, prevalecendo o discurso desmobilizador, tantas vezes utilizado, de que a teoria é uma coisa, mas, a prática é outra completamente diferente.

O processo de utilização, de negação e de superação das diferentes abordagens de uma matéria de ensino, na prática, é muito lento, não ocorrendo na mesma velocidade que tem ocorrido dentro dos muros das universidades. Existe um enorme abismo que separa a produção teórica responsável e comprometida com uma efetiva mudança social e a apropriação dessa pelos professores.

Acreditamos ser fundamental a socialização da enorme e rica produção teórica existente, pois o domínio dela contribuirá, de maneira significativa, para melhoria da qualidade de ensino no primeiro e segundo graus e também para a superação da visão dicotômica e dualista, característica da prática educativa brasileira, que escamoteia a relação dialética entre teoria e prática, corpo-mente, e homem-sociedade. Enquanto não se conseguem avanços na superação da segmentação do conhecimento produzido, em grande parte, nas universidades públicas e a contribuição dessa produção teórica para a prática dos professores de primeiro e segundo graus, o maior prejudicado, com toda certeza, é o aluno que acaba recebendo um ensino de baixa qualidade, desvinculado da

sua realidade social e bio-psicológica, não contribuindo para a sua formação e emancipação humana.

Este estudo tem como proposta buscar suportes teóricos que alicercem a prática educativa, tendo em vista, apresentar avanços na superação das dicotomias: teoria e prática, corpo e mente, homem e sociedade.

A escola é uma instituição condicionada pelo sistema sócio-político e econômico hegemônico do país. Acontecimentos considerados corriqueiros são, quase sempre, o reflexo da ideologia dominante. A instituição escolar existe na sociedade capitalista para preparar o educando para se adaptar a essa sociedade. Qualquer tentativa de mudança que vai contra a normalidade é tida como subversiva, inadequada, utópica, fora da realidade. Entretanto, MEDINA afirma que: em qualquer instituição existem "brechas para a transformação social" (1990:44). Nós, que trabalhamos na escola pública, vemos com nitidez a existência de "brechas" nessa instituição, para implantação de propostas de trabalho que almejem o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando vinculado a um projeto de transformação social. Visto que, no ambiente escolar, as mudanças podem acontecer graças à ação docente em sala de aula, pois nenhuma reforma se faz à revelia do professor, mas sim, necessita de professores com eficiência técnico-profissional e com consciência e comprometimento político, de modo a empenharem-se tendo em vista contribuir para as mudanças requeridas pela sociedade brasileira atual. Por várias vezes no estudo estaremos nos referindo aos objetivos: humanização do aluno ou desenvolvimento das potencialidades humanas do educando e transformação social ou construção de uma nova sociedade, sendo imprescindível, portanto, esclarecermos o significado dessas finalidades. Entendemos que um profissional de educação realmente comprometido com tais objetivos não pode ter como

meta na sua prática educativa apenas que o aluno acumule uma quantidade de conhecimentos ou adquira certas habilidades motoras sem significado e importância, mas sim deve almejar que os conhecimentos, as habilidades e atitudes resultantes do processo ensino-aprendizagem contribuam, verdadeiramente, para a formação de personalidades autônomas que sejam solidárias com os outros homens e com a natureza.

O homem, na nossa sociedade, segundo MARCELLINO (1995), é considerado apenas como um instrumento de produção e consumo, impulsionado por valores imediatistas e utilitaristas. Os valores e princípios que regem a nossa sociedade, dos quais, entre outros: a exacerbação da razão, da produção, do lucro, da competição e também o individualismo, o consumismo, o desequilíbrio, a insatisfação, etc, impedem a possibilidade de auto-realização do homem. A construção de uma prática educativa alicerçada por valores, dos quais, entre outros, destacaríamos: o prazer, a alegria, a criatividade, a capacidade de transformação, a curiosidade, a fantasia, a harmonia entre o homem e a natureza, a cooperação, o respeito mútuo entre os sujeitos, etc, pode contribuir para que nos desvencilhemos da couraça que nos impede de almejarmos a auto-realização e a felicidade.

Acreditamos que grandes focos de resistência à transformação estão presentes dentro da própria escola, são formados por nós, professores, que ainda não nos conscientizamos de que somos sujeitos do processo histórico, que construímos a realidade na qual vivemos e que podemos contribuir ou não, por nossa ação, para a transformação social. Tomando por base os apontamentos de GHIRALDELLI (1988), podemos afirmar que a tendência histórica que concebe a realidade de forma linear ou circular, tem sido predominante entre nós e impedido que nos situemos como sujeitos do processo histórico, sabedores de que no processo de luta das sociedades de classes,

como a nossa, ocorrem avanços e recuos. O quadro que se apresenta parece refletir que estamos alheios, apáticos, desanimados, resignados ou então iludidos pela ingenuidade. Há uma atitude de indiferença, de rotina, um apego excessivo ao instituído, à forma, ao convencional. Há mesmo uma desistência de inovar, uma resistência ao criar, uma atitude de omissão.

Qual a causa para tais posturas? Poderíamos enumerar diversas: má formação acadêmica, incompetência filosófico-científica, baixos salários, condições precárias de trabalho, as características sócio-culturais dos alunos, hoje, que julgamos desinteressados ou rebeldes, as lutas sem sucesso, as greves fracassadas, as reivindicações inócuas. Com predominância maior de um ou outro aspecto, esses fatores nos têm nocauteado, levando-nos à lona. "Companheiros", alertava uma colega de trabalho, "precisamos recuperar a *alma*, encontrar a vida, a esperança; é necessário que voltemos a acreditar, o sonho não acabou!"

Quando surge alguém tentando despertar o grupo, instalar a crise na instituição escolar, levantar o ânimo, aparece sempre um experiente, que BENJAMIN considera como aquele indivíduo que "já experimentou tudo: juventude, ideais, esperanças, a mulher." E nos diz que "tudo foi ilusão" (1984:23). Esta figura, afirma o autor, nos deixa quase sempre intimidados ou amargurados, pois ainda somos jovens, não experimentamos quase nada.

Esses pedagogos "...cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de 'juventude'; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida." Subestimam, desvalorizam, destroem nossos anos, convertem-nos, segundo o autor,

> "em época de doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. E, cada vez mais, somos tomados pela sensação que nossa juventude não passa de uma curta noite (viva-a plenamente com êxtase!); depois vem a grande 'experiência', anos de compromisso, pobreza de idéias e monotonia" (Ibid.,p.23).

Conclui BENJAMIN, que "o jovem vivenciará o espírito, e que quanto mais difícil lhe seja conquistar algo grandioso, mais facilmente encontrará o espírito em sua caminhada e em todos os homens" (p.25).

Somos, assim, levados a concordar que a coisa mais urgente, mais importante, no momento, é que não podemos deixar sucumbir o "jovem" que está dentro de nós, precisamos salvá-lo e deixá-lo nos conduzir na difícil caminhada que empreendemos como formadores de nós mesmos e de outros. Se por acaso não conseguirmos vitalizar o jovem, em nós, qual será o sentido da nossa jornada ou da nossa existência? Por que e para que trabalhamos?

2.1 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO:

Para GONÇALVES (1994), não podemos perder a dimensão utópica da educação. Onde existir a sociedade humana estará presente a educação. A educação é um fenômeno inerente, necessário à sociedade humana e situada historicamente, no sentido de que assume as características de cada cultura. A existência desse fenômeno justifica-se pela necessidade das gerações mais antigas preparar e formar as gerações mais novas, transmitindo seus conhecimentos, valores, crenças, hábitos, habilidades e atitudes. O próprio conceito e as finalidades da educação estão relacionados "nas formas concretas de existir e pensar das diferentes épocas" (p.118).

SUCHODOLSKI [1] define o pensamento pedagógico de nossa época em duas tendências: de um lado uma tendência que pretende "unir educação e vida de modo que não seja necessário um ideal" e por outro lado, "definir um ideal de tal modo que a vida real não seja necessária". Para esse autor, afirma GONÇALVES, o pensamento pedagógico falha quando escolhe uma dessas alternativas e, também, quando tenta unir os dois princípios em função das condições históricas existentes. O único critério válido para a Educação, segundo SUCHODOLSKI, é a realidade futura, pois essa é que permite ultrapassar os compromissos da pedagogia burguesa. Na determinação dessa realidade futura, coincidem "a necessidade histórica e a realização de nosso ideal". (Apud GONÇALVES,1994:120) O caráter utópico da educação está, assim, segundo a autora, como um fim a ser atingido em uma realização futura, um fim que nunca será atingido plenamente, mas que estará sempre presente orientando a prática e permeando de sentido as ações educativas (p.120).

Ao discutir e apontar fundamentos e condições para a educação transformadora, GONÇALVES (1994) afirma que o homem é um ser no mundo e não se pode pensá-lo fora de sua relação com o mundo. Conseqüentemente, a educação não pode conceber o indivíduo fora ou separado da sociedade. Os conceitos de Educação que consideram indivíduo e sociedade de forma estanque trazem, no seu bojo, visões antropológicas fragmentárias e mascaram as verdadeiras relações de poder que permeiam a sociedade capitalista. Do mesmo modo, as correntes educacionais que buscam adaptar o homem à sociedade ignoram o caráter crítico e criador da educação, negando a necessidade de transformação da sociedade ou apoiando-se em crenças que essas transformações ocorrerão sem a interferência do homem.

[1] SUCHODOLSKY, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

Segundo FIORI [2], a civilização atual necessita de uma educação que "seja um esforço de uma permanente desadaptação" (Apud GONÇALVES,1994:124). As dimensões pessoal e social da educação integram-se na unidade da práxis e não podem ser pensadas separadamente, no prisma do individualismo, pois corre o risco de perder sua força educativa.

> "A sociedade atual, portanto, necessita de uma educação que não pretenda adaptar o indivíduo à realidade existente, nem busque o desenvolvimento de sua personalidade de forma dissociada da vida social. Ao contrário, na nossa civilização desumana e cheia de contradições, a educação deve orientar seus objetivos para a vida real, concreta em que o desenvolvimento da personalidade se dê de forma integrada com o projeto de transformação da sociedade" (GONÇALVES,1994:125).

LUCKESI (1991) nos alerta que "a educação, por si só, nem redime, nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade, que pode ser conservador ou transformador" (p.48).

2.2 - CONCEITUAÇÃO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

MEDINA traz, na introdução do livro: "O brasileiro e seu corpo", dados de uma pesquisa oficial coordenada pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais do Rio de Janeiro e constata que:

[2] FIORI, Ernani Maria. "Conscientização e educação". Educação e realidade, Porto Alegre, 11(I):3-10, Jan./jun.1986.

> "a sociedade brasileira se caracteriza pela maior discrepância existente no mundo entre seus indicadores econômicos e seus indicadores sociais. Aqueles, situando o Brasil como a oitava potência econômica do mundo ocidental, aproximam-se dos níveis dos países industrializados da Europa, enquanto os indicadores sociais se aproximam do nível dos países menos desenvolvidos do mundo afro-asiático. Cerca de 1/3 das famílias brasileiras vive em nível de miséria e cerca de 1/4 em nível de estrita pobreza, o que situa cerca de 65% da população, incluídos os sem rendimentos, numa faixa que se estende da mais absoluta miséria a um nível de estrita pobreza. Este quadro é particularmente agravado no nordeste, em que 74,1% da população se encontra naquela faixa, e nas grandes metrópoles, onde cerca de 1/4 da população é economicamente marginal" (MEDINA,1990:24).

Considerando os dados da pesquisa, o autor afirma que se formou no Brasil uma inviável e insustentável dicotomia entre uma parte minoritária da população, que opera e usufrui dos aparatos da sociedade moderna, com capacidade produtiva, tecnológica e gerencial igual ou superior à de muitos países desenvolvidos, e outra parte, constituída pela parcela majoritária da população, tanto rural como urbana, que vegeta à margem dos benefícios dessa sociedade industrial, em condições miseráveis ou de extrema pobreza. Em países com este perfil, de graves injustiças, o papel de qualquer prática social que tenha por meta construir uma sociedade mais digna, não pode ser outro, segundo o autor, senão o de se solidarizar e se engajar nas lutas de emancipação das classes trabalhadoras e despossuídas. A Educação Física, enquanto área do conhecimento e ramo da Educação "envolvida com o movimento humano, não pode se alienar em suas especificidades motoras, perdendo de vista a sua ação pedagógica (e política) de apoio e colaboração às transformações sociais" (Ibid., p.25).

A visão crítica da realidade dá sentido e significado aos nossos ideais, por isso a Educação Física deve buscar descobrir o enorme potencial educativo que existe por trás

de suas práticas e colocá-los a serviço da construção de um homem novo e de uma sociedade mais humana e digna.

Para GONÇALVES (1994), Educação Física é sobretudo educação, envolve o homem como uma unidade que se relaciona de maneira dialética com a realidade social. Este componente curricular tem a sua especificidade, e é definido pela autora como um conjunto de,

> "práticas sistêmicas de atividades físicas, desportivas ou lúdicas no âmbito educacional, prática que se encontra em relação dialética com um campo de conhecimentos advindos de diferentes ciências como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Biomecânica entre outras" (Ibid., p.118).

A concepção da autora vai ao encontro das posições de CASTELLANI(1988) e SOARES(1992). Para CASTELLANI,

> "(...) a compreensão da Educação Física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade - ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, desta forma, no fazer pelo fazer - explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar (...) enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente..." (1988:12).

O autor reivindica que o referido componente curricular seja tratado como *disciplina* - que significa estabelecer o processo de aprendizagem predominantemente alicerçado por conhecimentos sistematizados, que seria o fazer aliado a uma reflexão teórica, sem a qual não se atingiria o objetivo da formação integral do educando.

SOARES et al. (1992), consideram que a perspectiva da Educação Física que toma este componente curricular somente como atividade está reforçando o caráter acrítico da mesma, não questionando e nem contribuindo para a transformação da sociedade. Defendem os autores a perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, vista como aquela que:

> "(...) busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (p.38).

A compreensão da gênese e da evolução da historicidade da motricidade humana é fundamental para que o professor de Educação Física se conscientize como sujeito do processo histórico e, por meio da sua práxis pedagógica, contribua na formação de alunos conscientes do papel de cidadãos e engajados na transformação estrutural dessa sociedade injusta e elitista, onde somente um grupo minoritário tem direito a tudo, enquanto a grande maioria não tem direito nem sequer ao básico que lhe garanta a sua sobrevivência.

A Educação Física desempenhou e continua a desempenhar diferentes papéis na história da sociedade moderna. Diversos autores contribuíram, de modo significativo, ao analisarem e ao tentarem explicitar os diferentes papéis representados pela Educação Física considerando os aspectos históricos e filosóficos. Entre outros, destacamos: BRACHT(1989), BRUHNS(1991-1993), CASTELLANI(1988), GHIRALDELLI(1989), GONÇALVES(1994), MEDINA(1986-1990), SOARES et alii. (1992).

MEDINA já alertava para a necessidade da Educação Física entrar em crise. A crise, é vista pelo autor, como um "instante decisivo" que desvela todos os males que afetam "um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa" (1986:19). Ela instiga os envolvidos e comprometidos com o processo a uma nova tomada de posição ante o fenômeno, com maior embasamento, maior criticidade, superando suas deficiências e ineficácias.

Segundo MEDINA(1986), é fundamental pensar a questão do corpo, pois os problemas relacionados à educação e ao comportamento humano estão ligados ao sentido humano que é dado ao corpo. A sociedade moderna tem hipervalorizado o pensamento e desvalorizado, tomado como secundária, a questão corporal. O homem não pode ser mais visto de forma fragmentada, é preciso entendê-lo em todas as suas dimensões e aspectos. Tal atitude em relação ao fenômeno não compete só aos profissionais da Educação Física, mas necessita da efetiva participação de todos aqueles que estão realmente comprometidos com a emancipação humana. As instituições só mudarão se as pessoas que as constituem mudarem e assumirem o papel de sujeitos históricos. A chave da mudança está na capacidade de transcendência que só o homem tem, e este aspecto é que diferencia o homem dos outros seres vivos. A racionalidade do homem lhe dá a capacidade de transcender, de ultrapassar o determinismo biológico característico dos outros seres.

Educação é uma prática, como já vimos, construída pela ação e reflexão, utilizada pela sociedade humana para atuar sistematicamente na formação da personalidade dos indivíduos e possibilitar a participação dos mesmos de forma ativa num projeto de construção de uma nova sociedade. A Educação Física é parte da educação e se utiliza dos seus conteúdos, dos seus métodos e dos seus objetivos, como também do suporte teórico de outras ciências e da filosofia para contribuir na formação do homem não só na sua dimensão individual, mas também na sua dimensão social. Acreditamos que a Educação Física pode fazer mais do que vem fazendo e dar uma contribuição mais efetiva no processo de transformação da nossa sociedade.

Os diferentes suportes teóricos que orientam a prática atual deste componente currricular não estão aí por acaso, mas são frutos do nosso processo histórico, social e

político que condiciona não só essa prática social, mas todas as outras, cujos profissionais ainda não conseguiram uma certa criticidade e autonomia as quais, mesmo limitadas, já lhes possibilitam uma atuação mais elaborada e coerente com a formação e construção de nova sociedade. Para entendermos a nossa problemática atual, é necessário buscar, nos antecedentes históricos, apontamentos que nos auxiliem a elucidar o fenômeno. Ressaltamos, porém, que o tratamento rigoroso deste tema não é o escopo desta dissertação, para tanto recorremos a outros estudos que fizeram uma análise mais profunda e rigorosa do assunto, com destaque especial para os trabalhos teóricos de: MEDINA (1986), CASTELLANI (1988), GHIRALDELLI (1989) e GONÇALVES (1994).

2.3 - EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENTES CONCEPÇÕES.

As concepções de Educação Física, em suas trajetórias, têm expressado diferentes visões de homem e de mundo. O estudo dessas concepções tem por objetivo trazer apontamentos que contribuem para a superação de práticas espontaneístas e para a superação das tendências de Educação Física vinculadas à ideologia dominante, que concebem o homem como ser fragmentado e desvinculado do mundo. Tomando por fundamento o estudo de MEDINA (1986), procuraremos relacionar os diferentes paradigmas com o nível de consciência alcançado pelo professor dessa área de conhecimento, considerando a sua prática pedagógica .

2.3.1 - CONCEPÇÃO TRADICIONAL - VISÃO DUALISTA DE HOMEM.

Os defensores e seguidores desta tendência definem a Educação Física como "(...) um conjunto de conhecimentos e atividades específicas que visam o aprimoramento físico das pessoas" (MEDINA,1986:78). O objetivo primordial da Educação Física é a educação do físico, do movimento, a manutenção da saúde corporal, a aquisição de aptidão física e a formação desportiva. Os outros aspectos do ser humano, o cognitivo e o social ocupam um lugar secundário, ou até mesmo são considerados irrelevantes. A preocupação principal é com o biológico. A Educação Física tem a função de treino e se distancia do conceito de Educação. Na prática, ela se revela em atividades de adestramento, nas quais os alunos realizam exercícios e fundamentos esportivos de forma mecânica, destituídos de significado. O professor fornece o modelo e os alunos procuram incorporá-lo, através da repetição e da imitação, da maneira mais fiel possível. Os alunos mais aptos destacam-se e são tratados de forma privilegiada, os menos dotados de capacidade física acabam se distanciando das práticas e adquirindo aversão pela Educação Física. Formam um autoconceito negativo por sentirem-se diminuídos e não corresponderem às expectativas do professor e dos colegas.

A concepção antropológica de homem, segundo MEDINA, que está por trás da Educação Física tradicional é um profundo dualismo entre corpo e mente (1986:77). Busca, sobretudo, a educação do corpo, considerando-o como instrumento da alma. O homem não é visto como unidade, os movimentos são realizados de forma mecânica, destituídos de sensibilidade e afetividade. A metodologia é diretiva e a avaliação considera exclusivamente os aspectos quantitativos do processo. O professor classifica

os alunos e os avalia considerando a quantidade de movimentos incorporados de fora para dentro, tempo despendido na execução e perfeição dos movimentos.

De acordo com GONÇALVES,

> "essa concepção tem suas raízes históricas no processo da divisão técnica do trabalho em trabalho manual e intelectual, que surgiu com a ascensão do sistema de produção capitalista, e no processo histórico do pensamento ocidental que, separando espírito e matéria como substâncias distintas e irreconciliáveis, gerou a concepção de um corpo autônomo, desprovido de subjetividade, por um lado, e, por outro, de um espírito autônomo, do qual o corpo não era senão um instrumento e o mundo, mera representação" (1994:136).

Afirma ainda a autora, que essa tendência concebe o homem e o mundo como realidades estanques, sem uma relação de mutualidade. No que se refere ao ato de conhecimento, a apreensão é feita de forma passiva, adequando seu pensamento à realidade.

A psicologia behaviorista, segundo GONÇALVES, fundamentou e reforçou a visão antropológica fragmentária de homem. Essa concepção psicológica traz no seu bojo os princípios do positivismo, para o qual só pode ser considerado científico aquilo que é passível de ser medido e comprovado. Elimina-se no homem o sentimento, a subjetividade e a liberdade, pois não podem ser tratados cientificamente. Caso se considerassem esses aspectos humanos, eles interfeririam prejudicando a razão, impedindo o sujeito de agir corretamente (Cf.1994:137).

Considerando o exposto, é possível concluir que o professor que tem em sua prática os fundamentos dessa concepção não pode conceber o aluno na sua realidade existencial e, portanto, considera o aluno como um indivíduo passível de ser manipulado.

Tomando como referencial os estudos de Paulo Freire, analisados por CRITELLI e FLEURI [3], MEDINA destaca que os profissionais, que mesmo com os avanços da ciência e da pedagogia continuam realizando a sua prática pedagógica norteados pelos fundamentos dessa concepção, possuem um "grau baixo de consciência", denominada de "Consciência Intransitiva" (1986:79). Para o autor, os professores que se encontram nesse estágio de consciência são:

> "(...)incapazes de percepções além daquelas que lhes são biologicamente vitais. Vivem praticamente sintonizados no atendimento básico de suas necessidades de sobrevivência, como: alimentação, relacionamento sexual, trabalho e repouso" (MEDINA,1986:25).

O professor está, portanto, a mercê do mundo, não consegue situar-se enquanto sujeito do processo histórico.

2.3.2 - CONCEPÇÃO MODERNIZADORA - HOMEM VISTO COMO UNIDADE, MAS DESVINCULADO DA SOCIEDADE.

Os professores que orientam a sua prática educativa pelos pressupostos da tendência modernizadora definem, segundo MEDINA, a Educação Física como a disciplina que, através do movimento, cuida do corpo e da mente (1986:80). Esta concepção avança em relação à anterior, não se preocupa apenas com o físico ou o biológico, mas também com o psicológico. O homem é visto como unidade, porém sem engajamento na transformação social.

Os professores que atuam sob os paradigmas dessa concepção têm por finalidade a formação global do educando em todos os aspectos do comportamento: no cognitivo,

---

[3]- CRITELLI, Dulce Mara. Educação e Dominação Cultural. São Paulo: PUC, 1978. Tese de Mestrado.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Consciência Crítica e Universidade. São Paulo: PUC, 1978. Tese de Mestrado.

no afetivo-social e no motor. Todavia o desenvolvimento desses aspectos são vistos sob a ótica individual.

A realidade e o homem são vistos de forma desvinculada, não existe compromisso de transformação social. O objetivo da Educação é adaptar o educando à sociedade. CASTELLANI denomina essa tendência de psico-pedagogizante, explicando que ela apresenta uma visão "a-histórica" de homem, como se ele existisse em si mesmo, não sofrendo "influências das relações sociais" nas sociedades em que se encontra inserido. Conclui o autor, "fortemente 'molhada' por uma teoria e prática tecnicista, traz em si uma influência da filosofia neopositivista que a faz portadora de posturas identificadas com a idéia da neutralidade científica" (1988:218-219).

Através do movimento, da atividade física, dos jogos e dos esportes formam-se homens com autonomia, cooperação, iniciativa, espírito de liderança, sociabilidade. As gerações mais novas são preparadas para "aceitar as regras do convívio democrático, para o altruísmo, o culto das riquezas nacionais, etc". Esta tendência, segundo o autor, ganha força no período pós-guerra e está impregnada das teorias psicopedagógicas escolanovistas de Dewey e da sociologia de Durkheim (GHIRALDELLI,1989:19)

Os autores citados concordam em dois aspectos, no que se refere a essa concepção. Primeiro, consideram que ela avança se comparada com a tendência biológica; segundo, avaliam que o dualismo continua presente, que o homem é visto de forma separada do mundo e a realidade social não tem natureza histórica e dinâmica. Tecendo críticas ao paradigma da tendência modernizadora, MEDINA declara que ela promove "uma falsa democracia, sustentando o privilégio dos que podem, mascarando as desigualdades entre os homens" (1986:80). Os profissionais adeptos dessa concepção, mesmo apresentando um avanço e tendo uma visão mais ampla do que os

profissionais da concepção convencional, não conseguem compreender com profundidade as causas dos problemas que afetam a sociedade. Apresentam conclusões e argumentações frágeis, simplistas, superficiais e inconsistentes. "Suas consciências se pautam pela ingenuidade", afirma o autor. Portando uma Consciência Transitiva Ingênua são capazes de ultrapassar os seus limites vegetativos ou biológicos, apresentam, porém, argumentos inconsistentes. Não têm posições claramente definidas e não conseguem explicar a realidade em que vivem, acabam, por isso, constituindo-se em "objetos do mundo" sem intenção e sem condições para alterá-la (Ibid., p.81).

Para MEDINA (1986), que teve como base os dados recolhidos no seu estudo, a concepção modernizadora parece ser a que mais prevalece entre as pessoas mais ligadas à área. Não concordamos com o autor, neste aspecto, tomando como referência a nossa realidade, a cidade de Presidente Prudente, pois temos observado que os professores de formação mais recente, salvo exceções, têm apresentado uma prática de qualidade inferior ao que chamamos de prática tradicional. Na verdade, explicam a Educação Física utilizando-se nos seus argumentos a fundamentação teórica da concepção pedagogicista ou modernizadora, porém, na prática tentam imitar os professores de prática considerada tradicional. Ao invés de construírem a sua prática pedagógica, na relação dialética entre teoria e prática, optam pelo modelo, pela prática imitativa sem qualquer consistência teórica.

Outros, porém, sem nenhum escrúpulo, caem no espontaneísmo, que é o caminho mais comprometedor. E observa-se que não existe nenhuma intenção, por parte desse professor, em realizar qualquer tipo de trabalho consistente. O propósito é de, até mesmo, ludibriar os alunos e o sistema. Grande parte dos alunos acaba aceitando este tipo de prática por ignorância ou conveniência, pois também deles não se exige nada,

nem mesmo a avaliação que é formal. O controle da aula fica entregue aos alunos mais influentes entre os pares que organizam as atividades de acordo com seus interesses. Tal professor não se sente obrigado nem mesmo ao cumprimento do horário e aproveita o tempo e o espaço para criar um clima 'amigável' com os alunos que freqüentam as aulas. Alguns alunos que, por diversas razões, querem ficar livres do compromisso de ir à escola em outro horário ou desejam se desvencilhar de atividades inócuas, apresentam atestados, quando exigidos: de cursos de computação, aulas de inglês, piano, escolinhas esportivas, datilografia, etc, solicitando dispensa das aulas de Educação Física.

Quando, porém, os alunos que passaram por esse tipo de situação começam a participar de aulas com fundamentação teórico-científica, de qualidade superior, reconhecem o tempo que perderam e demonstram que, mesmo de forma elementar, sabem discernir e avaliar aquilo que é feito em favor deles com seriedade e respeito.

Não queremos aqui considerar o professor como o grande responsável pela situação de caos e abandono em que se encontra a rede pública de ensino. Entretanto, esses fatos são esclarecedores, pois ajudam a comprovar que sem compromisso político e uma sólida formação filosófico-científica o professor torna-se presa fácil do sistema, não suportando, na maioria das vezes, o enorme desrespeito e tratamento indigno que vem recebendo. Acaba, portanto, reproduzindo para o aluno o que o sistema faz com ele. Quando realizamos um trabalho de qualidade em prol formação dos alunos, recebemos em troca demonstrações de respeito e consideração.

SAVIANI (1988) indica uma bandeira de luta para os educadores que atuam na escola pública:

> "do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes" (p.36).

Considerando o apontamento do autor, podemos concluir que as propostas de Educação Física analisadas, que têm como parâmetro a seletividade, a acriticidade e o rebaixamento da qualidade de ensino, precisam ser superadas e substituídas por tendências que têm um maior comprometimento com os alunos que freqüentam as escolas públicas.

2.3.3 - EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA. - HOMEM VISTO NA DIMENSÃO INDIVIDUAL E SOCIAL

Ao abordar as tendências convencional e modernizadora é possível constatar, através do estudo de suas características, que os dualismos corpo-mente, homem-sociedade são pontos que permeiam tais concepções, restringindo a visão de totalidade por parte do professor. Isto significa que a Educação Física, enquanto parte da Educação, é considerada, pelos seguidores de tais concepções, como um fenômeno isolado, desvinculado do processo histórico-social. Preocupam-se com a formação do homem considerando apenas a sua dimensão pessoal. No que se refere ao aspecto social têm por finalidade adaptar o indivíduo à sociedade. Tais concepções acríticas de Educação Física concebem o homem e sociedade de forma estanque e são fundamentadas por visões antropológicas fragmentárias que não desvelam e desnudam

as relações de poder que permeiam a sociedade capitalista e nem cogitam a possibilidade de superação dessa sociedade.

A superação de tais concepções, segundo MEDINA, só será possível "(...) através de uma verdadeira revolução capaz de mudar as consciências e buscar subsídios novos para as transformações de nossas ações práticas, utilizando-se de uma metodologia questionadora, crítica, combativa". A elevação do nível de consciência dos profissionais da área é condição indispensável para a construção de uma nova Educação Física. Tão somente ao construir a "consciência transitiva crítica", afirma o autor, o professor poderá "(...) transcender a superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, e agindo pela práxis, em favor da transformação no seu sentido mais humano" (MEDINA,1986:82-83).

Não existe proposta pronta; o professor que está esperando o nascimento de uma proposta que traga soluções para resolver os seus problemas cotidianos demonstra, com esta postura, uma consciência acrítica, pois não compreendeu, ainda, que é sujeito do processo histórico e que um projeto que pretenda mudanças na prática e na sociedade depende do trabalho de cada um, do engajamento e do comprometimento coletivo, da crítica constante e do diálogo contínuo.

MEDINA define a Educação Física revolucionária como :

> "a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre" (1986:82).

As práticas acríticas são consideradas por GHIRALDELLI (1989:52) como "práticas cegas" e poderão ser alteradas quando o professor de Educação Física se convencendo do seu papel de intelectual, reestruturar e transformar a sua prática, a

partir da "re-flexão" e explicitação dos diversos condicionantes que no decorrer da história impediram que este componente se transformasse "(...) num real complexo educacional capaz de desenvolver as tão proclamadas potencialidades humanas" (p.59).

2.4 - O CORPO NA SOCIEDADE MODERNA

GONÇALVES (1994) aprofunda as idéias anteriores e apresenta outras que contribuem para o entendimento da concepção e do tratamento que o corpo recebe na sociedade capitalista. Segundo a autora, o corpo do indivíduo revela não só sua singularidade pessoal, mas expressa a história acumulada de uma determinada sociedade, que marca nesse corpo seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social (Cf., p.13). A relação que o homem trava com a realidade, porém, é dialética, pois ao mesmo tempo que esta marca o homem, ele, por sua vez, atua sobre ela, transformando-a.

Baseando-se nos Estudos da História da Cultura e Antropologia Cultural, a autora afirma que, ao longo da história humana, o homem apresenta variações não só na concepção de corpo, mas na maneira de tratá-lo e de utilizá-lo.

Nas sociedades estruturalmente mais simples, o homem, para sobreviver, para se expressar, para se comunicar, dependia diretamente da "acuidade dos sentidos, da agilidade dos seus movimentos e da rapidez de suas reações corporais". O corpo expressava e vivenciava todos os acontecimentos importantes da vida comunitária e da natureza. A relação do homem primitivo com a natureza era diferente da do homem moderno; havia uma identificação profunda, que fazia com que ele lhe atribuísse qualidades humanas. O domínio da natureza era limitado à observação de suas regularidades rítmicas (estações do ano, período de caça e plantio, etc.), e a retirada do

necessário para a sua subsistência. A relação do homem com a natureza era harmoniosa e esta última se constituía na base da organização da vida social (GONÇALVES,1994:15).

Fundamentando-se em CAPRA [4], GONÇALVES argumenta que, mesmo na sociedade moderna, a relação do homem ocidental com sua corporeidade difere da do homem oriental. A experiência do corpo, com base nas tradições místicas do pensamento oriental, é considerada como a "chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O conhecimento do mundo baseia-se na intuição direta da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível". A civilização ocidental, segundo a autora, com suas raízes na antigüidade grega, tem em seu cerne a tendência de uma visão dualista do homem como corpo e espírito. O processo de evolução do conhecimento, nessa civilização, tem se caracterizado, considerando as oscilações históricas, "por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentido, e do universal em detrimento do particular" (1994:16).

Os estudos de Norbert Elias[5], Foucault[6] e Zur Lippe[7], segundo a autora, apontam para um processo de "descorporalização" do homem. Descorporalização é definido como o processo pelo qual o homem vai cada vez mais tornando-se o mais independente possível da "comunicação empática do seu corpo com o mundo". Não desenvolve a capacidade de percepção sensorial e, simultaneamente, vai, aos poucos,

[4] CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo. Cultrix, 1986.

[5] ELIAS, Norbert. Ueber den Prozess der Zivilitation. Frankfurt, Suhrkamp, 1976.

[6] FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987.

[7] ZUR LIPPE, Rudolf. Naturbeherrshung am Menschen I. Frankfurt, Syndikat, 1981.

lançando mão de mecanismos para reprimir as suas emoções, "transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados" (1994:17)

> "A crescente diferenciação de funções na sociedade e, conseqüentemente, o crescimento da interdependência entre as pessoas geraram uma teia de entrelaçamentos funcionais e institucionais, na qual o indivíduo é cada vez mais ameaçado em sua existência social, necessitando, por isso, prever e calcular os efeitos de suas ações e reações sobre os outros, aprendendo a reprimir seus afetos e a postergar a satisfação de suas necessidades. As necessidades, na sociedade industrial, crescem constantemente e expandem-se, o homem perde de vista os fins de sua ação e, ante as permanentes ameaças que enfrenta, reprime suas necessidades e, com isso, suas chances de satisfação e gratificação. (GONÇALVES,1994:17).

A tensão e a paixão, que antes eram aliviadas e descarregadas por meio da luta, da caça e do movimento corporal, foram reprimidas e interiorizadas, transformando-se em tensão interna constante, que aparece, no homem moderno, em forma de ansiedade difusa, estresse, insatisfação e doenças psicossomáticas. "Suas tendências e seus impulsos, muitas vezes, encontram satisfação somente na forma de fantasia alienada, ou em ver e ouvir passivamente ao invés de participar" (Ibid.,p.23).

Nas sociedades pré-industriais, o corpo tinha grande significação para a identificação e interação do homem e igualmente para o próprio funcionamento da sociedade. Segundo OMMO GRUPE [8], descorporalização também significa que, "ao longo do processo de civilização, identidade, interação, hierarquia social e funcionamento do sistema social foram tornando-se independente das habilidades corporais e da aparência do corpo" (Apud GONÇALVES,1994:18). Mesmo na Idade Média, as ações do homem, no seu cotidiano, estavam ligadas diretamente a sua corporalidade, o que fazia com que o corpo estivesse no centro das atenções.

[8] GRUPE, Ommo. Sport und Sportunterricht. Schorndorf, Hofmann, 1980.

A expansão e a solidificação do modo de produção capitalista e o crescente domínio da natureza, por meio da técnica e da ciência, modificaram progressivamente as relações do homem com sua corporalidade (GONÇALVES,1994:19). Com o acelerado progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme as suas necessidades. A razão passa a ser o único instrumento válido de conhecimento, o homem distancia-se de seu corpo e o considera como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Segundo KOSIK(1985), "a imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e, em seu absoluto exclusivismo, deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas" (Apud GONÇALVES,1994:20).

Enquanto nas sociedades pré-capitalistas, o trabalho do homem estava ligado às necessidades concretas e vitais, no sistema capitalista, o trabalho transformou-se em trabalho abstrato, pois o homem não o realiza para a satisfação de suas necessidades básicas imediatas, mas para vendê-lo como uma mercadoria. Com a expansão do modo de produção capitalista e com o desenvolvimento da tecnologia, os movimentos corporais no trabalho transformaram-se em movimentos instrumentalizados e dissociados, cuja finalidade principal é o aumento da produção. (Cf., Ibid.,p.21)

A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é uma característica marcante na história da civilização ocidental. O primeiro, na antigüidade, estava a cargo dos escravos e os servos assumiram essa função, na sociedade medieval. Esse tipo de trabalho sempre ocupou um lugar inferior na hierarquia social da civilização ocidental, pois toda a sua realização se dava sob o jugo de classes dominantes. Os artesãos da Idade Média e mesmo da época do Renascimento, afirma GONÇALVES, ainda tinham

uma ligação viva com o seu trabalho, no qual imprimiam seu ser total. O operário moderno perdeu a ligação afetiva com o produto produzido pelas suas mãos e a tarefa imposta tornou-se mecânica.

> "A abstração inerente ao modo de produção capitalista trouxe, assim, a ruptura das relações imediatas do homem com seu corpo e com a natureza. A redução do trabalho humano à força de trabalho, no sentido fisiológico, trouxe consigo uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e a força fisiológica corporal, gerando um corpo autônomo, desprovido de subjetividade" (Ibid.,p.22)

O corpo do trabalhador passou a ser objeto de manipulação e opressão na sociedade capitalista. A classe privilegiada, para se diferenciar, distanciava-se de tudo que era forma de trabalho manual e adotava formas de condutas que se constituíam em uma mistura do comportamento da aristocracia e da nova classe dominante (Cf. Ibid.,p.22).

As análises teóricas de FOUCAULT [9] revelam a existência de um poder disciplinar vinculado ao Estado e ao modo de produção capitalista que age sobre os corpos dos indivíduos disciplinando-os, oprimindo-os. O objetivo dessa força de poder seria de tornar os homens mais eficientes como força de trabalho e de diminuir a sua capacidade de revolta e resistência, tornando-os dóceis em termos políticos (Apud GONÇALVES,1994:23).

É possível constatar, tomando como referência estes breves destaques, que no processo histórico da civilização ocidental, por um lado, ocorreu uma crescente ação de poder para atuar sobre o corpo, diminuindo suas potencialidades de comunicação e empatia, impondo, paralelamente, formas de comportamento específicas. Por outro lado, evidenciando a contradição que permeia as relações sociais, o avanço técnico-científico

[9] FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987.

abriu possibilidades de aperfeiçoamento e conservação da saúde desse corpo, prolongando a sua vida.

Não pretendemos cair no reducionismo e no irracionalismo de negar a importância dos avanços técnicos-científicos para a evolução da humanidade e concordamos com CASSIRER[10], ao afirmar que "a ciência é o último passo no desenvolvimento espiritual do homem e pode ser considerada como a mais alta e mais característica conquista da cultura humana" (Apud GONÇALVES,1994:25). No entanto, esse desenvolvimento é acompanhado pela destruição acelerada e irreversível do meio ambiente e por condições sócio-econômicas que não permitem, à grande parte da humanidade, a satisfação de suas necessidades básicas. O homem moderno se vê muitas vezes ameaçado por inúmeras formas de destruição: guerra nuclear, desastres ecológicos, etc. (Cf. Ibid.,p.25)

A sociedade moderna, segundo MARCUSE[11], cria no indivíduo "falsas necessidades" que fogem ao controle do mesmo, passando estas a integrar a estrutura da sua personalidade, extirpando do homem suas raízes históricas, garantindo a permanência do indivíduo no trabalho alienado e gerando violência e miséria (Apud GONÇALVES, 1994:26). Juntamente com os problemas de saúde física e mental, com os quais se defronta o homem contemporâneo, estão os inúmeros problemas sociais, como a fome, a violência, o uso de drogas, a superpopulação, as guerras, etc.

A razão, segundo GONÇALVES, que em seu bojo traz a esperança de libertação do homem, melhorando suas condições de vida e fornecendo-lhe meios para que este possa se sobrepor, em certas circunstâncias, às determinações ambientais, transformou-se, no decorrer de seu percurso histórico, "em razão instrumental, que, na sua

[10] CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica. São Paulo, Mestre Jou, s.a.

unidimensionalidade, perdeu a visão de totalidade do homem e da vida social, gerando a ciência e a técnica alienadas, que estão na raiz das contradições do mundo moderno" (1994:26). A ciência e a técnica, conclui a autora, perderam seu sentido de libertar a humanidade da ignorância e do sofrimento, pois dissociadas de julgamento de valor, tornaram-se, ao mesmo tempo, "uma expressão da capacidade espiritual e criativa do homem e um instrumento de sua dominação e opressão" (Ibid., p.27).

O homem contemporâneo, cada vez mais, torna-se mais dependente de muitos produtos da moderna tecnologia, essa dependência, segundo a autora, acentua-lhe a pobreza de vivências em que ele participa de forma imediata, como ser corporal e motriz. "A poderosa indústria dos meios de comunicação, ao mesmo tempo que traz ao homem inúmeras possibilidades de aquisição de conhecimentos e novas perspectivas, afasta-o de experiências sensíveis imediatas com o mundo que o cerca" (1994:28).

Explica MOUNIER[12], que "os moles prazeres do conforto foram progressivamente substituindo as paixões pelas aventuras, e o bem mecânico, impessoal, distribuidor de um prazer regular, sem excesso nem perigo, o prazer da conquista" (Apud GONÇALVES,1994:28).

As produções da civilização moderna enveredou pelas "vias da facilidade inumana" e cada vez mais fabrica a 'inércia tranqüila' que traz no seu bojo a pobreza de movimentos e de experiências sensoriais. Um número reduzido de atletas, transformados em ídolos com a ajuda da publicidade, levam milhares de pessoas a assistirem os "espetáculos" e a consumirem diversos produtos, julgando-se atletas. A organização do espaço físico nas grandes cidades, segundo Gonçalves, coopera e acentua essa 'inércia tranqüila', pois o homem está cada vez mais distante de um contato

[11] MARCUSE, Herbert. Ideologia da Sociedade Industrial. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

maior com a natureza e com os avanços da tecnologia sua necessidade de movimentos e experiências sensoriais está sendo limitada e reduzida. E assim, à medida que o homem necessita menos da sua participação corporal, "ele vai perdendo sua ligação viva e afetiva com a natureza e o mundo social". (Ibid.,p.28)

A moderna tecnologia, com a possibilidade de produção em massa e com o poderoso mecanismo de comunicação, segundo a autora, ao mesmo tempo que propicia essa 'inércia tranqüila', impõe, também, "a padronização de gostos e hábitos - a homogeneização dos indivíduos e das consciências -, que se revela no comportamento corporal, na concepção e tratamento do corpo". Isso pode ser observado, segundo a autora, nos modismos relativos a vestir e a tratar o corpo. (Cf., Ibid., p.28).

RIGAUER[13] aponta o esporte institucionalizado como constituído por padrões de movimentos e ações (técnicas e táticas) que são predominantemente orientados para o resultado e o produto. (Apud GONÇALVES,1994:29)

> "Nesse contexto todos os movimentos que se desviam das normas desportivas são considerados como não desportivos e desvalorizados e só são permitidos quando capazes de aumentar as habilidades e as capacidades desportivas. Esse modelo de corporalidade reflete as relações políticas e econômicas da moderna sociedade industrial, orientada para a produção, na qual toda ação humana tende a ser medida e valorizada por meio dos seus resultados" (Ibid.,p.29).

Segundo MANUEL SÉRGIO[14], o desporto profissional, em nível da alta competição é um fator político a serviço da publicidade ou da propaganda e tem como objetivos estabilizar e refletir "as taras da sociedade capitalista industrial: o rendimento, o recorde, a medida, a hierarquia; a competição" (Apud GONÇALVES,1994:29).

---

[12] MOUNIER, Emmanuel. Manifesto a serviço do personalismo. Lisboa, Livraria Morais, 1967.

[13] RIGAUER, Bero. "Bewegen, Erinnern, Enfalten". In: Juergen Funke, Sportunterricht als Koerpererfahrung. Hamburgo, Rowohlt, 1983.

[14] SÉRGIO, Manuel. A prática e a Educação Física. Lisboa, Compedium, 1982.

O capitalismo, segundo GONÇALVES, com sua visão hierarquizada e individualista de sociedade, com sua lógica própria para justificar os fatos, "deu origem a uma compreensão de desporto tão somente como atividade corpórea, mais próxima da mecanização do que da humanização, uma atividade em que se revela a visão dualista do homem em corpo e espírito" (1994,29-30).

Para a autora, "não só o processo de produção aliena o corpo; também o faz o processo de consumo. Enquanto nas sociedades tradicionais equacionavam a produção conforme as necessidades do consumo, a sociedade moderna faz exatamente o oposto, subordinando o consumo à produção" (Ibid., p.30).

Nota-se, em diversas publicidades, o uso constante e excessivo do corpo saudável e do corpo erotizado como protagonistas principais, como promotores de vendas. Procurando captar o que está por trás do uso do corpo para fins publicitários, GONÇALVES supõe que esse "fenômeno oculta em sua manifestação uma carência do homem contemporâneo, de vivências em que ele participe como unidade existencial de corpo e espírito numa relação próxima com o mundo da natureza". Todo um aparato publicitário é usado na tentativa de "humanizar" a produção procurando relacioná-la com um corpo vivo e participante, distante da dicotomização entre corpo e espírito inerente ao modo de produção capitalista. (1994:31)

O princípio valor de troca, segundo GONÇALVES, está presente em todas as instâncias da vida humana. Mesmo "nas relações pessoais, é privilegiado um sistema de trocas em que o outro perde a sua originalidade pessoal para tornar-se um meio, um portador de possibilidades para o prazer alienado, dissociado de real afeto, e para a aquisição de vantagens pessoais" (Ibid., p.30).

As relações do homem contemporâneo com a sua corporalidade são, segundo a autora, uma conseqüência histórica da concepção dualista de corpo e espírito, e o processo de organização e de relações na sociedade capitalista tendem a perpetuar essa dicotomia (Cf., Ibid.,p.32).

Ao discutir o controle do corpo na escola, a autora afirma que a escola é uma instituição social que se encontra dialeticamente relacionada com a sociedade e da mesma maneira que reproduz as relações de dominação, pode se constituir, também, em espaço de luta para as transformações sociais (Ibid., p.32).

Segundo RUMPF[15], "as práticas escolares tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na hipervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta". Para esse autor, constata GONÇALVES, "a escola, nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as idéias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo" (Apud GONÇALVES, 1994:33).

Observa BOERNEMAN[16]que, na maior parte das vezes, a aprendizagem na escola não se dá como elaboração de experiências sensoriais, mas sim como um acumular de conhecimentos abstratos e sem sentido, que são aprendidos por meio da repetição de palavras, fixação de fotografias, números e fórmulas, com pouca participação corporal, originando uma cinética reprimida e frustrada. Esse autor, segundo GONÇALVES,

[15] RUMPF, Horst. Die uebergangene Sinnlichkeit. Munique, Juventa Verlag, 1981.

[16] BORNEMAN, Ernest. Leibfeindliches Lernen. Westermans, Paed. Beitraege, Juni, 1981.

> "examina há vinte anos, o material escrito pelos alunos nas paredes e nas classes da escola e observou que, nos últimos oito anos, aumentou o número de escritos cheios de ódio e impregnados de angústias sexuais. Ele conclui que a agressividade e a violência crescente com que se confronta a escola têm a ver com a didática alienada, a aprendizagem abstrata, desligada da experiência dos sentidos, e as absurdas exigências da memória" (Apud GONÇALVES,1994:34-35).

O conhecimento do mundo realizado de maneira abstrata, por meio de discursos teóricos e fórmulas matemáticas, sem envolver a participação afetiva e corporal do aluno, leva-o a uma indiferença em relação à natureza. "Esse aspecto torna-se grave", afirma a autora, "quando se constata que, lado a lado com o distanciamento da natureza, caminha a destruição do meio ambiente" (Ibid., p.35).

A Educação Física deveria ser uma disciplina que, por sua natureza e especificidade, responsável na instituição escolar em lidar com a corporeidade humana, se diferenciasse das demais disciplinas, justamente no que se refere à concepção e ao tratamento do corpo. Porém, concordamos com GONÇALVES ao afirmar que, ao invés das aulas de Educação Física se constituírem em autênticas experiências de movimento, onde o ser humano se expressa como totalidade, tornam-se, infelizmente, em mais um mecanismo de desumanização. As atividades são realizadas, por um lado, de forma mecânica, repetitiva, sem sentido para o aluno, desconsiderando a sua afetividade e subjetividade, presas a padrões estereotipados, onde os comandos de movimentos e as explorações de tempo, espaço e objetos são determinados pelo professor. Busca-se o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras de forma unilateral, utilizando unicamente critérios de desempenho e produtividade, ignorando a globalidade do homem. Tal postura gera uma Educação Física alienada, que ajuda a acentuar a visão dicotômica de corpo e espírito do homem contemporâneo.

Por outro lado, existem também aqueles tipos de aulas nas quais o professor não oferece qualquer oportunidade de experiência corporal para o aluno, nem mesmo as consideradas como mecânicas e estereotipadas, pois ele próprio considera o movimento, o corpo, como coisas secundárias, sem muita importância para o desenvolvimento das potencialidades humanas, reforçando, com esse tipo de atitude, a visão discriminatória da sociedade em relação ao corpo e à Educação Física.

Acreditamos que as considerações apresentadas contribuirão para uma tomada de posição em relação às diferentes concepções que buscam justificar e nortear a prática educativa do professor de Educação Física. Parafraseando MEDINA(1986), diríamos que o homem é um ser de racionalidade que tem a capacidade de escolher o seu caminho. Nós professores, que exercemos na sociedade a função de intelectuais, temos aliado ao direito de escolha, também, o peso da responsabilidade, pois essa refletirá não apenas nas nossas vidas, mas na vida de um grande número de pessoas diretamente ligadas a nós. Não conseguiremos, com certeza, concretizar plenamente nossos objetivos, mas devemos considerá-los como motivo que nos orientam e nos estimulam na complexidade de construção da prática educativa.

No capítulo seguinte, procuraremos compreender o jogo como possibilidade de conteúdo a ser utilizado pela Educação Física no CB buscando elucidar o potencial desse elemento não só para a formação global do educando, mas também como espaço de aprendizagem, de produção e intercâmbio cultural, de vivência e questionamento de valores. A análise do jogo como meio na prática educativa estará alicerçada, portanto, pelos princípios que analisamos neste capítulo e que nos orientam na perspectiva de contribuirmos para superação de dicotomias: corpo-mente, homem-sociedade, teoria-prática, isto é, o homem considerado como totalidade e sujeito do processo histórico.

CAPÍTULO 3 - O JOGO: BUSCA DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA.

Os diferentes apontamentos teóricos sobre o jogo ou brinquedo aprofundam e enriquecem a fundamentação teórica iniciada no capítulo anterior onde analisamos as tendências da Educação Física e o corpo na sociedade moderna.

3.1 - O que é jogo ou brinquedo?

Jogo é definido por FERREIRA (Dicionário Aurélio), como uma "atividade física e mental fundada num sistema de regras que definem perda ou ganho" (1986:377).

Brinquedo: "objeto para as crianças brincarem. Divertimento, brincadeira."

Brincar significa, "divertir-se infantilmente."

Brincadeira: "Divertimento, entretenimento, gracejo" (FERREIRA, 1986:105).

Podemos notar, pelas definições das palavras acima, que jogo e brinquedo são tratados com uma certa diferenciação. O primeiro é considerado como uma atividade mais complexa e regrada, que envolve outros participantes em busca de resultado. Por outro lado, brincadeira é entretenimento, passa a idéia de atividade espontânea não atrelada a regras complexas e a resultados, sendo considerada como algo divertido, na qual o riso e o cômico estão presentes. No inglês há dois substantivos: '*play*' e '*game*' que diferenciam as atividades lúdicas pelo grau de complexidade. '*Play*' (brincadeira) designa atividades mais espontâneas, na qual o praticante prende-se ao processo e a grande motivação é o prazer que a própria realização da atividade proporciona,

enquanto '*game*' (jogo) refere-se às atividades regradas com o envolvimento de outros participantes preocupados com o produto, com o resultado final. Contudo, esse idioma apresenta apenas o verbo '*to play*" que tem o mesmo sentido para ambas as atividades (BETTELHEIM,1988:158).

Afirma BOMTEMPO, tomando como referência ROSAMILHA(1979), que, diferentemente da língua portuguesa, várias línguas utilizam um só termo para designar jogo e brincadeira, indistintamente, citando como exemplo os termos: '*spielen*' do alemão, '*jouer*' do francês, '*juguete*' do espanhol, '*gioco*' do italiano, '*asobi*' do japonês e por último '*igra*' do russo. Conclui a autora, que não só na língua portuguesa, mas também em outros idiomas "há dificuldades de encontrar-se uma definição do comportamento de brincar a partir dos próprios termos 'jogo' e 'brinquedo' " (1986:18).

Devido à dificuldade de definição dos termos "jogo" e "brinquedo", adotaremos uma regra que é comum em vários trabalhos de pesquisa e produções teóricas que tratam desses temas. Tais estudos consideram jogo, brincadeira, brinquedo, como termos não distintos, respeitando, contudo, o contexto no qual os autores os empregaram. (Conforme BOMTEMPO 1986, OLIVEIRA 1986, BONAMIGO 1991, entre outros.)

Além de jogo, brinquedo e brincadeira acrescentaremos neste estudo, o termo atividade lúdica, como sinônimo de jogo, pois este foi muito utilizado entre os professores entrevistados, estando presente na proposta curricular de Educação Física - 1º Grau (São PAULO:SE/CENP,1991), como também nos estudos de LEONTIEV (VYGOTSKY,1988) e BRUHNS(1993). BRUHNS justifica a utilização de atividade lúdica para eliminar qualquer tipo de confusão entre esporte e jogo. Considera o primeiro como um fenômeno que sofre restrições em razão das imposições de regras

universais, rendimentos, esquemas, modelos, técnicos, juizes, etc. O segundo, caracteriza-se como uma atividade que "apresenta componentes como a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade, etc, com características culturais próprias" (1993:45).

FREIRE, porém, diverge do ponto de vista de BRUHNS, afirmando que não há diferença dos significados dos termos: brinquedo, jogo e esporte; o que difere uma atividade da outra, é que o jogo se caracteriza pela existência de regras, enquanto o esporte é uma prática sistemática (Cf.1989:116).

No cotidiano, os termos "jogo" e "brincadeira" e outros considerados como sinônimos são usados sem muito rigor. Observamos inúmeras vezes pessoas afirmando que "a vida é um jogo" e que "tudo é jogo". A utilização do termo de forma genérica acaba por descaracterizá-lo, fazendo-o perder a sua especificidade. Em nossa concepção, o educador que pretender utilizar o jogo como elemento importante de seu trabalho pedagógico deve ter muito claro para si as características e a dimensão do mesmo. OLIVEIRA resgata outras expressões de linguagem que aliam o jogo à inconseqüência, à futilidade, à coisa não séria e lista algumas dessas expressões que apresentam uma conotação depreciativa do brinquedo ou do jogo. Em diversas circunstâncias as pessoas utilizam-se da expressão: "você está brincando" para referir-se ou justificar-se por uma informação inaceitável. A asserção: "é só uma brincadeira" é utilizada para pedir desculpas ou para justificar-se por algo que contrariou alguém. Acrescenta o autor que algumas teorias fisiológicas ou biológicas que procuram explicar o jogo apresentam uma visão muito simplista, reduzindo-o à função de gasto de energia excedente (Teoria de Herbert Spencer), ou de recapitulação da espécie (Teoria de

Stanley Hall), segundo a qual a criança reproduz em seus jogos a evolução da espécie humana (Cf.1986:16-17).

A nossa intenção ao realizarmos um estudo sobre o jogo ou brinquedo é, principalmente, a de demonstrar a importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento infantil e fazer com que os educadores, de maneira geral, convencidos do valor dessas atividades, preocupem-se em garantir condições para que as crianças não percam o gosto por jogos, que além do aspecto lúdico, constituem grande potencial de desenvolvimento individual e social.

Estamos convencidos de que a postura do educador perante o jogo é de fundamental importância, pois a forma como concebe ou demonstra o seu interesse pelo brinquedo vai influenciar negativamente ou positivamente a criança. BETTELHEIM ao analisar a importância da brincadeira, esclarece que não basta só respeito e tolerância do adulto em relação às atividades lúdicas da criança, mas é fundamental o interesse pessoal (interação e intervenção). Tal postura do adulto propicia à criança uma base sólida sobre a qual esta pode desenvolver sua relação com o adulto e, posteriormente, com o mundo (Cf.1988:156). Muitas vezes, nós adultos, somos interpelados por crianças sobre as suas brincadeiras, dentro ou fora da sala de aula e por desconsiderá-la demonstramos automaticamente um interesse artificial, da 'boca para fora'. Esse tipo de postura não é indiferente à criança; com certeza passamos o nosso descaso em relação a sua atividade, evidenciando a dificuldade que temos em nos relacionarmos efetivamente com elas e o enorme abismo que foi criado historicamente entre o mundo adulto e o infantil.

ARIÈS afirma que na sociedade antiga os jogos eram partilhados, ao mesmo tempo, por crianças e adultos e também por pessoas de todas as classes sociais, porém

foram, gradativamente, rompendo-se e se transformando em formas irreconhecíveis de jogos, chamados de "esporte", adotados pela burguesia (Cf. 1981:124).

BETTELHEIM concorda com ARIÈS, ao concluir que a

> "separação do mundo da criança do mundo do adulto é um desenvolvimento relativamente recente da história humana, que demorou a chegar. Até o século XVIII, e até mais recentemente, em grande parte do mundo, crianças e adultos brincavam dos mesmos jogos, quase sempre juntos. Assim, havia uma compreensão imediata entre adulto e criança não só enquanto brincavam juntos, mas enquanto se observavam mutuamente participando de uma coisa que era pessoalmente significativa para ambos" (1988:157).

Em razão do exposto podemos afirmar que o brinquedo ou jogo utilizado para fins pedagógicos só vai realmente atender as suas finalidades pedagógicas se o considerarmos na sua essência, convencidos da sua importância e significação.

3.2 - TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE O JOGO

Para CARNEIRO (1990), o interesse pelas atividades lúdicas vem se intensificando cada vez mais. Aumenta significativamente o número de pesquisadores e educadores interessados no assunto. Ninguém mais questiona a importância do brincar ou do jogar como forma essencial de vivência e desenvolvimento global da criança.(Cf. p.45). Inúmeras pesquisas tomaram o jogo como preocupação e podem, segundo a autora, ser divididas em três diferentes tendências: a sociológica, a psicológica e a pedagógica.

3.2.1 - Do ponto de vista sociológico, HUIZINGA foi o pioneiro no assunto. Sua obra, 'Homo Ludens' teve como objetivo averiguar até que ponto a cultura tem o caráter de jogo. Considerou o lúdico ou o jogo como essencial para a natureza humana. Cita outros autores que se interessaram pelo tema, nessa mesma abordagem, arrolando os trabalhos de Callois, Fernandes, Salles de Oliveira, etc. O último procurou estudar a relação entre o brinquedo e a indústria cultural, mostrando a influência daquele na consciência da criança (CARNEIRO,1990:45).

3.2.2 - Do ponto de vista psicológico os estudos do lúdico apresentam três diferentes abordagens: a psicanalítica, a behaviorista e a cognitivista.

A psicanalítica enfoca "a função simbólica do brinquedo e o seu papel nas fantasias infantis, daí sua preocupação com o jogo livre da criança". Alguns dos autores que representam esta tendência são: Freud, Klein, Erikson, Winnicott, Aberastury e Bettelheim (Ibid.,p.46).

Dentro da abordagem behaviorista podem ser encontrados os trabalhos de Bomtempo, Rosamilha, Hussein e outros. Procuram "observar a relação existente entre o brinquedo e o comportamento da criança" (Ibid.,p.46).

Na linha cognitivista destacaram-se, entre outros, afirma a autora, os estudos de Piaget, Vygotsky, Bruner, Elkonin. Tais estudos se preocuparam em investigar a função e a importância do jogo no desenvolvimento mental do ser humano (Cf. p.46).

3.2.3- Do ponto de vista pedagógico, destaca os trabalhos de Ferran, Uemura, Oliveira, Pinazza. Estas pesquisas procuraram estudar o jogo dentro do contexto educacional. Contudo, afirma CARNEIRO, apesar dos avanços das pesquisas, observa-

se, ainda, uma série de resistências entre os educadores, não só na compreensão da importância do brincar para a criança, como também na concretização e implementação do jogo na prática pedagógica (Cf.1990:47).

É fundamental compreender por que os educadores são tão resistentes aos jogos. Recorrendo às etimologias das palavras, a autora apresenta parte dos esclarecimentos que explicam essa resistência. A origem da palavra "jogo" é latina, vem de "*iocus, iocari*", originário de "*ludus, ludere*", e expressa o sentido de movimento aliado à idéia de não sério. No que se refere à palavra educação, CARNEIRO conclui que ela acentua o que foi discutido no parágrafo anterior, e reforça o porquê da não consideração do jogo no contexto educacional. Visto que educar vem de "*duco, ducere*", que significa 'conduzir', 'levar', 'amamentar'. As propostas pedagógicas mais tradicionais dão importância, no processo ensino-aprendizagem, à transmissão de conteúdos, ao acúmulo de conhecimento, não considerando como fundamentais, no processo, a interação e a construção do conhecimento. Portanto, o jogo nessa concepção torna-se perigoso, pois tira a criança do "domínio", do "jugo" do adulto. O processo educativo está mais próximo do ato de ensinar do que de aprender, afirma a autora. O professor, considerado como o único responsável pela aprendizagem, adotando uma metodologia diretiva, é quem determina o que o aluno tem que fazer. Para garantir o programa estabelecido, acaba castrando a criatividade, a curiosidade e a motricidade infantil. Um outro aspecto abordado pela autora, é a não superação da concepção de criança como um adulto em miniatura, fazendo com que profissionais e educadores desconsiderem as características peculiares da criança e seu processo de desenvolvimento. Como conseqüências dessa visão, durante um certo período a produção de brinquedos ficou limitada à produção de objetos de adultos em miniatura e a interpretação dada a esses elementos era a de que

eles constituíam-se apenas num preparo para a vida adulta. Finalizando, a autora destaca um outro ponto que acentua a desvalorização do jogo: é o fato deste ser considerado como atividade não ligada à produção, oposto ao trabalho, vista como "passatempo", "divertimento", ou "brincadeira" (1990:47-48).

Mesmo considerando válidas as contribuições de CARNEIRO (1990), no intuito de desvelar as causas para o descaso do educador em relação à utilização do jogo na escola, acreditamos que as causas mais profundas estão relacionadas aos aspectos apresentados no capítulo anterior, quando tomamos como referência os apontamentos de GONÇALVES (1994), para entendermos as diversas concepções de corpo. Fazendo um paralelo, poderíamos afirmar que a evolução do pensamento ocidental, cujas raízes estão na Grécia antiga, vem acentuando gradativamente o profundo dualismo entre corpo e mente, valorizando tudo que se relaciona com a mente e secundarizando as coisas ligadas ao corpo. Somado a isso, a ascensão do modo de produção capitalista acentuou o processo histórico da divisão técnica do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual. Trabalho manual se transforma em atividade de menor valor social, desvalorizado em relação ao intelectual. O jogo, pelas suas características, está relacionado com aquilo que é material, corpóreo, tem no seu interior características de trabalho manual. Portanto, são essas, segundo a nossa ótica, as principais causas que têm levado o jogo a ser tratado na sociedade e na escola como uma atividade de alcance menor.

3.3 - O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

COSTA, ao analisar o jogo no currículo da pré-escola, afirma que a utilização deste enquanto recurso pedagógico tem suas raízes na Revolução Francesa, quando o formalismo e a rigidez da sociedade do século XVIII foi contestada (1991:24). Questionando a crueldade e os sacrifícios que eram impostos à criança no processo educacional da época, ROUSSEAU sugere que a escola deveria dar à criança liberdade para agir e explorar o ambiente natural. Ao professor caberia o papel de estar ao lado da criança respondendo a seus questionamentos e curiosidades. O brinquedo começou a ser considerado como um elemento que contribui para o desenvolvimento global da criança. Porém, afirma a autora, quem primeiro desenvolveu uma teoria abordando a importância do brinquedo na aprendizagem da criança, foi FRÖEBEL (1826). O pedagogo considerava que o brinquedo não "era uma atividade livre, um passatempo, e as atividades, nos jardins da infância, deveriam ser organizadas de maneira lúdica e agradável" (Ibid.,p.21).

A conceituação e utilização do jogo dentro do contexto escolar estão vinculadas à concepção de educação que permeia o trabalho pedagógico:

- Na escola tradicional, que privilegia a memorização, o jogo tem a função de descanso, de recuperação ou descarga de energia, afrouxamento da disciplina, período de liberdade, fuga do jugo do adulto, momento em que a criança pode criar, pular, esticar-se, movimentar-se, enfim, pensar, sentir e agir de corpo inteiro.

- Na abordagem tecnicista, quando a educação, segundo COSTA, é conceituada como engenharia, por influências das técnicas industriais de produção (Bobbitt, 1924; Cubbely, 1909; Thorndike, 1930), a criança é vista como matéria prima a ser modelada através da utilização de meios e técnicas mais eficazes, segundo objetivos pré-

determinados. Os conteúdos de ensino são conceitos científicos e informações estabelecidas e sistematizados em uma seqüência lógica e psicológica por especialistas. O professor é o elo de ligação entre a produção científica e o aluno. Nesta abordagem educacional, segundo a autora, o brinquedo é inviável, pois ocorre uma rígida distinção entre o brincar e o trabalhar, prevalecendo os objetivos instrucionais e o controle dos educandos para obtenção dos comportamentos desejados (Cf. COSTA,1991:26).

- Nas correntes educacionais norteadas pela teoria desenvolvimentista com base psicológica e epistemológica (Kant, Leibinitz, Dewey, e Piaget), que consideram a mente da criança como algo a ser construído não pelo professor, mas pela interação da criança com o objeto, de forma ativa e consciente, o brinquedo passa a ter uma função educacional importante (Cf. COSTA,1991:26-27).

Para DONMOYER[17], porém, a decisão de incorporar "experiências de brincar como estratégia curricular", ultrapassa os limites da questão pedagógica, e se transforma numa "decisão política, pois, envolve conflito de orientação de valores e perspectivas". Brinquedo, para o autor, "é uma experiência que traz prazer aos participantes; a participação ocorre por causa da satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes (...)" (Apud COSTA,1991:26).

3.4 - TEORIAS SOBRE O JOGO: GÊNESE, CONCEITUAÇÃO, CARACTERÍSTICAS, IMPORTÂNCIA, EVOLUÇÃO E CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA A PRÁTICA.

Há um grande número de autores que apresentam distintas teorias sobre o jogo (Piaget, Vygotsky, Chateau, Huizinga, Erikson, Spencer, Hall, Groos, etc.), não sendo possível e nem necessário a análise de todas. Destacamos aquelas produções que achamos fundamentais para embasar teoricamente o estudo e também consideradas, por nós, como imprescindíveis para a construção da prática educativa da Educação Física no CB. Não estamos falando em manuais de atividades ou de procedimentos pedagógicos, mas sim, em estudos teóricos que dão fundamentação filosófico-científica ao professor, para que esse, ao optar por um determinado caminho, tenha claro para si, que tipo de homem e de mundo deseja construir. E, partindo dos pressupostos assimilados, terá amplas condições de sistematizar a sua prática pedagógica, selecionando objetivos, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação, que sejam coerentes com a sua concepção educativa.

Sabemos que diferentes princípios dão sustentação às diferentes teorias, mas estamos convencidos de que cada tendência teórica tem explorado aspectos específicos não conseguindo responder a toda complexidade da prática educativa, sendo, portanto, necessária uma seleção criteriosa de diferentes aspectos das diversas teorias, para elaborarmos uma síntese (no sentido dialético do termo, que difere do sentido eclético), que contribua para a construção de uma prática educativa compromissada com o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando e com a construção de uma

---

[17] DONMOYER, R. The politics of play: Ideological and Organizational constraints on the inclusion of play experiences in the School Curriculum. Journal of Research and Development in Education, Georgia, 14 (3): 11-18, 1981.

nova sociedade mais justa e mais digna. É nesse sentido que examinamos o jogo nas diferentes perspectivas dos diversos autores.

3.4.1 - O JOGO NA PERSPECTIVA DE JOHAN HUIZINGA.

O livro: "Homo Ludens", de JOHAN HUIZINGA é considerado um clássico e de leitura imprescindível para todos aqueles que se debruçam sobre o estudo do jogo ou sobre a aplicação deste em qualquer setor da sociedade.

O autor aborda o jogo, enquanto fenômeno social, considerando essa forma de jogo como a mais elevada.

Esclarece HUIZINGA que os animais não aprenderam a jogar com os homens, portanto, o jogo é anterior à cultura, pois esta pressupõe a existência da sociedade humana. Se observarmos os jogos de animais, afirma o autor, de cachorros, por exemplo, notaremos pelas suas características que não diferem muito dos jogos humanos. Há todo um ritual, eles se convidam para jogar, divertem-se, respeitam as "regras" e não buscam resultados enquanto brincam. Para o autor, existe no jogo aspectos que não são passíveis de serem explicados logicamente, mas pode-se afirmar que, na sua essência, o jogo apresenta algo que não é material e ultrapassa os limites do reflexo psicológico ou da determinação biológica. A sociedade humana não acrescentou nenhuma característica fundamental ao jogo, conclui o autor (1990:3).

A característica primordial do jogo ou a essência do jogar está no divertimento, na fascinação, na distração, na excitação, na tensão, na alegria e no arrebatamento que o jogo provoca. Existe no jogo um significado que transcende as necessidades imediatas da vida e lhe confere um sentido à ação.

Como características fundamentais do jogo, HUIZINGA aponta, entre outras, as seguintes:

- o jogo é uma atividade livre, se for sujeito a ordens, deixa de ser jogo e passa a ser tarefa;

- o jogo não se situa na vida comum, não está ligado à satisfação imediata das necessidades ou dos desejos, mas interrompe esse mecanismo;

- a satisfação está relacionada com a própria atividade; o jogo não é imposto por deveres físicos e morais. Liga-se às noções de obrigação e dever moral somente quando se relaciona ao culto e ao ritual;

- animais e crianças brincam porque gostam; para o adulto, o jogo não é uma atividade imprescindível, transformando-se em necessidade pelo prazer que proporciona;

- o jogo é uma evasão da vida real. Distingue-se da vida comum pelo lugar e duração que ocupa. Os espaços são temporários e criados no mundo habitual. Ligado ao fator tempo, o jogo apresenta uma outra característica importante: pela repetição, ele se transforma em tradição e é transmitido de geração a geração preservando a sua magia;

- o jogo é praticado dentro de certa ordem e, se o respeito a essa ordem for rompido, ocorre a destruição do mundo do jogo;

- um elemento que está sempre presente no jogo é a tensão; ela lhe dá um caráter de 'incerteza', de dúvida; quanto mais acirrada for a competição mais acentuada será a tensão;

- o jogo promove a formação de grupos por meio de segredos e disfarces os quais diferenciam os participantes do restante do mundo (Ibid.,p.10-16).

Apesar das dificuldades em conceituar o jogo, o autor apresenta uma definição que acredita ser satisfatória, afirmando que:

> "o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana" (Ibid.,p33).

É partindo dessas características que o jogo deve ser compreendido e analisado, afirma o autor.

O elemento lúdico, segundo HUIZINGA, esteve presente, em toda a parte, desde o início da civilização, desempenhando um papel extremamente importante, criando cultura e permitindo ao homem desenvolver, em toda a sua plenitude, as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax, etc (1990:84-85).

O jogo situa-se, de acordo com o autor, em uma esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. E justifica a importância dada a esse fenômeno, explicando que o jogo dá beleza e ornamenta à vida, ampliando-a e, por isso, torna-se importante para o indivíduo e para a sociedade devido ao sentido que encerra (Ibid.,p.12).

Antes de relacionar o jogo com os diversos processos culturais, o autor esclarece que a presença do elemento lúdico na cultura não quer dizer que ao jogo é conferido um lugar de primeiro plano, entre as diversas atividades humanas, nem que se pretenda afirmar que a cultura teve sua origem no jogo. A concepção apresentada é a de que a cultura, em suas formas primitivas, era como que "jogada". Mesmo as atividades que visavam suprir as necessidades básicas do indivíduo, como por exemplo a caça nas sociedades arcaicas, assumiam formas lúdicas (Cf. Ibid.,p.54).

Na civilização antiga, explica o autor, o jogo tinha um caráter primário e estava presente em todos os processos culturais: podia-se visualizá-lo na guerra, no conhecimento, na arte, na música, na poesia, na filosofia, no direito, na religião, etc.

Entre vários povos a guerra, por exemplo, era considerada como qualquer outra forma de disputa, tal como jogar a sorte, consultar o oráculo, ou mesmo participar de um concurso de enigmas. Os antagônicos se consideravam como iguais e o objetivo era vencer, sem, no entanto, haver necessidade de massacre (Ibid.,p.103).

Para o homem primitivo, afirma HUIZINGA, as proezas físicas eram fonte de poder, mas o conhecimento era fonte de poder mágico.(Cf.1990:119). Os concursos de enigmas eram usados durante os sacrifícios. Quem dominava os enigmas era considerado sábio e os que se propusessem a respondê-los e errassem pagavam pelo erro com a própria vida. Existia uma afinidade grande entre a música e o jogo, tanto que, em algumas línguas, uma mesma palavra designa os dois elementos.

A poesia e o jogo têm características semelhantes. Estão presentes em ambos, a liberdade, a criação, a capacidade de ser diferente do comum, não visar lucro, transformar-se em arte e divertimento. A função do poeta, afirma o autor, ainda continua situada na esfera lúdica (Cf., p.133).

Na filosofia, o autor destaca a figura do sofista grego, que tinha o mesmo status do atleta. Era um acontecimento quando um sofista famoso passava em alguma cidade, todos queriam vê-lo e ouvi-lo. Neles estavam presentes os dois fatores essenciais do jogo na sociedade arcaica: o exibicionismo e a aspiração agonística (Ibid.,p.163).

O autor mostra, em seu livro "Homo Ludens", a presença extremamente marcante do fator lúdico, em todos os processos culturais, como criador de muitas formas fundamentais da vida social. O ritual teve sua origem no jogo sagrado, a poesia

nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Podemos então afirmar que, em suas fases mais primitivas, a cultura é como que "jogada". "Ela surge no jogo, enquanto jogo, para nunca mais perder este caráter" (1990:193).

Segundo HUIZINGA, o impulso agonístico, isto é, a necessidade de jogar, de ser o primeiro, é inata no homem; caso o impulso não esteja integrado ao espírito de ludicidade, este poderá conduzi-lo "a inacreditáveis extremos de cegueira e megalomania desenfreada" (1990:114).

Analisando o elemento lúdico na cultura contemporânea, o autor expõe que a presença do elemento lúdico nos diferentes processos culturais entrou em decadência no século XVIII, "época em que florescia plenamente" (Ibid.,p.229). Com a sedimentação do modo de produção burguês, as conquistas da Revolução Industrial, o domínio da tecnologia e a mudança na concepção de vida fundadas, agora, no utilitarismo, no individualismo, na eficiência prosaica e no ideal burguês de bem estar social, alteraram substancialmente a organização social. "Trabalho e produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestiu roupa de trabalho. Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico" (p.212-213).

Todas as grandes correntes de pensamento do século XIX, eram contrárias à presença do fator lúdico na vida social.

> "Nem o liberalismo e nem o socialismo contribuíram para ele em alguma coisa. A ciência analítica e experimental, a filosofia, o reformismo, a igreja e o estado, a economia, tudo se revestia da mais extrema seriedade (...). Jamais se tomou uma época tão a sério, e a cultura deixou de ter alguma coisa a ver com o jogo" (Ibid.,p.212-213).

Considerando as conclusões do autor, podemos afirmar que o elemento lúdico, o autêntico jogo, foi gradativamente desaparecendo, até chegarmos ao estágio em que nos encontramos na civilização atual, o qual, "mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo" (Ibid.,p.229).

3.4.2 - BUSCA DE EXPLICAÇÃO NA HISTÓRIA SOBRE: "O ENVELHECIMENTO DA CIVILIZAÇÃO" E "A DIFERENÇA ENTRE ESPORTE E JOGO".

O livro "O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário", de BRUHNS(1993), tem como tema central a análise e a diferenciação do jogo e do esporte profissional, partindo de pressupostos teórico-históricos. No quarto capítulo, a autora analisa os dois fenômenos sociais, buscando explicitar as suas características nos diversos períodos históricos e constata mudanças ocasionadas em razão das alterações das relações no processo de produção. A divisão do processo histórico em três períodos, pré-industrial, industrial e pós-industrial se deu em função de acentuadas mudanças nos "comportamentos, usos e costumes de acordo com os valores" que foram sendo alterados na sociedade nos diferentes estágios históricos, marcando a prática e a concepção de jogo. A compreensão dessas alterações será fundamental para o entendimento da asserção de HUIZINGA (1990), que constata o "envelhecimento da Civilização Moderna", e também subsidiará a discussão de uma nova proposta de jogo a ser implantada na prática educativa dos professores de Educação Física que atuam no Ciclo Básico.

3.4.2.1 - O JOGO NA SOCIEDADE PRÉ-INDUSTRIAL

Segundo BRUHNS, os processos culturais, trabalho e jogo, relacionavam-se de forma integrada. Eram considerados atividades da mesma 'natureza' e o aspecto lúdico estava presente em ambos. O jogo não era um processo secundário, nem tomado como descanso ou recuperação do trabalho, mas expressava uma concepção de mundo, na qual o 'ser' predominava sobre o 'ter'. Através dos jogos, das festas, das cerimônias religiosas, as pessoas, sem distinção de classe e idade, reuniam-se para relembrar ou aguardar um evento histórico. O trabalho era um processo como os demais e não tomava a maior parte do tempo. Trabalhavam para garantir a subsistência e mantinham uma relação harmônica com a natureza, diferentemente do que vemos na sociedade atual, na qual o trabalho é considerado como o elemento primordial e a natureza é explorada de forma destrutiva. Quando não estamos trabalhando, ficamos com a sensação de que estamos perdendo tempo. Não precisamos só nos manter, o ideal é acumular o máximo possível ou, então, podemos concluir que, a liberdade, a espontaneidade, o arrebatamento que o jogo provoca virou privilégio de alguns.

Para ARIÈS,

> "na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir reunida" (1981:94).

BRUHNS, fundamentando-se em WEBER[18] afirma, que "o jogo no contexto da sociedade medieval tinha um caráter sério e importante, contrapondo-se a qualquer

[18] WEBER, Max. Economia y sociedad. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1969.

racionalidade econômica, pois esta última fecha a ele qualquer oportunidade de acesso" (1993:75).

Apesar do jogo, nesse período histórico, representar para a maioria das pessoas um processo cultural muito importante, "uma minoria de cultos e moralistas poderosos", condenava quase todos os tipos de jogos, "alegando imoralidade," afirma BRUHNS (1993:75).

3.4.2.2 - O JOGO NA SOCIEDADE INDUSTRIAL

A implantação da sociedade burguesa e a exigência de novos valores impostos pela nova ordem, intensificou a condenação dos jogos. Os comportamentos descompromissados, espontâneos, divertidos eram antagônicos às exigências puritanas e ascéticas que deviam orientar o novo modo de vida. O lúdico é caracterizado como improdutivo e é relegado à criança e ao povo. Enquanto na França, a classe dominante abandona os jogos, na Inglaterra, porém, estes são transformados em atividades esportivas. O esporte não só visava a atender às necessidades de lazer da classe privilegiada, como também as suas transformações de forma e de conteúdo permitiram ao mesmo tempo atender aos interesses educacionais da formação do "gentleman", elemento pertencente a uma classe aristocrática que se supunha superior aos outros vinculados às classes menos favorecidas (BRUHNS,1993:79).

No século XIX, ainda observava-se uma certa espontaneidade e descompromisso na prática do esporte, porém, com o avanço técnico-científico, isso começa a desaparecer.

Para diferenciar e não misturar as classes sociais, durante as práticas do esporte, criam-se categorias diferenciadas. Em 1866, segundo ROUYER[19] surge o "amadorismo". "É amador aquele que não é nem operário, nem artífice, nem assalariado" (Apud BRUHNS,1993:79-80).

O esporte profissional surge em 1893, por pressão dos operários que exigiam prática do esporte nos clubes, reembolso de despesas de transporte e não desconto das horas de trabalho perdidas. O esporte torna-se fonte de renda e trabalho para o operário.

Tomando como referência o estudo de ROUYER, BRUHNS afirma que a Inglaterra foi o primeiro país a implantar o esporte profissional. Foi uma substituição ao modo de vida cavalheiresco do sistema feudal. O desporto e suas novas finalidades desvinculam o homem do seu contexto cultural e das práticas lúdicas ligadas ao cotidiano e à natureza. Os objetivos se voltam para "entidades abstratas: a motricidade, a atividade corporal" (Apud, Ibid.,p.81).

O valor principal na sociedade moderna passa a ser o trabalho, e o corpo torna-se instrumento de produção. O esporte incorpora esses novos valores, e o lúdico, conseqüentemente, passa a ser visto como algo não sério, ligado às pessoas sem influência e que não formam opinião. Vimos no período anterior, que trabalho e jogo eram importantes processos sócio-culturais; na sociedade moderna, porém, além do trabalho transformar-se no fator mais importante, condiciona todas as outras atividades. Perdeu o seu aspecto lúdico e se transformou em prática alienada, controlada pelo dono dos meios de produção. O lazer passa a ser definido em contraposição ao trabalho e nem sempre o lúdico está presente no próprio lazer.

[19] ROUYER, Jacques. Pesquisa sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres. In: Jacques Rouyer, et alli. Desporto e desenvolvimento humano. Portugal, Seara Nova, 1977.

O avanço científico vai gradativamente afastando o homem da "fantasia", da criatividade, para coisas mais "manejáveis e exeqüíveis" (Ibid.,p.85).

> "Se antes, na sociedade pré-industrial, o lúdico se adequava às necessidades e características dela e encontrava o elemento possibilitador para a sua realização, na sociedade industrial vai perdendo terreno, transformando-se gradativamente e agora não encontra mais condições para expressar-se livremente, pois sua característica básica entra em conflito e contradição cada vez mais com os princípios básicos dessa nova sociedade, na qual o homem justifica-se pela sua produção e consumo" (Ibid.,p.86).

O jogo nesse contexto é contrário aos valores da sociedade moderna, fundamentada no utilitarismo, no lucro e na produção.

Para HUIZINGA (1990), o jogo perde a liberdade, a espontaneidade, para se enquadrar nas exigências do sistema. Talvez os únicos aspectos que resistiram e permanecem no esporte são a tensão e a alegria.

A necessidade da vitória a qualquer custo leva progressivamente o esporte a se transformar em alvo da corrupção e o caráter anti-lúdico, segundo MAGNANE[20], transforma-o no direito do mais forte (Apud BRUHNS,1993:81).

Impulsionado pelo lucro, tomado como meio de manipulação, o esporte divulgado e explorado pelos meios de comunicação cada vez mais se fortalece.

> "Os praticantes transformam-se em profissionais e as equipes em empresas. Essas empresas vendem os espetáculos e os praticantes convertem-se em artigos negociáveis (ambos tornam-se mercadoria). Por outro lado, os torcedores vão ser os consumidores, sujeitos às mais diversas pressões e controles, bem como sofrer um processo de identificação imediata, automática e inconsciente ('mimetismo') aos ídolos (atletas e clubes)" (Ibid.,p.88).

[20] MAGNANE, Georges. Sociologia do esporte. São Paulo. Perspectiva, 1969.

Assim, como havia afirmado HUIZINGA (1990), a sociedade industrial vai ficando cada vez mais séria, o autêntico jogo desaparece. Impulsionada pelo valor do trabalho ela vai tornando-se cada vez menos unida, fantasiosa, alegre e lúdica.

3.4.2.3 - O JOGO NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL

Com base em DUMAZEDIER[21], BRUHNS define a sociedade pós-industrial, utilizando-se de diversos adjetivos, como: "cibernética, neotécnica, programada, eletrônica," etc. O homem é identificado por números e cifras em cartões perfurados para algum programa (1993:91).

O período Pós-2ª Guerra Mundial é considerado por JAMESON[22] como marco do surgimento dessa "nova sociedade" (Apud, Ibid.,p.92).

Se na sociedade industrial houve o impacto da "substituição da atividade humana pela máquina", processo de "automatização", agora observamos, afirma a autora, o processo de "automação", que é a "substituição do raciocínio humano, ou a sua velocidade, pelos poderes da computação". Tomando como referência os estudos de DORFLES[23], BRUHNS afirma que a alienação no trabalho não se verifica só no resultado final do produto, mas também, no processo de elaboração do objeto que agora está a cargo da precisão da máquina eletrônica (1993:92).

Nessa sociedade, segundo FLUSSER[24] a indústria e a agricultura são predominantemente aparelhizadas (Apud BRUNHS,1993:92). A sociedade pós-industrial apresenta como outra característica básica, a urbanização, com acentuado

---

[21] DUMAZEDIER, Joffre. Valores e conteúdos culturais do lazer. Biblioteca Científica SESC, São Paulo, Série Lazer 3.

[22] JAMESON, Fredic. Pós-modernidade e sociedade de consumo. São Paulo, Novos Estudos, Cebrap, nº 12, 1985.

[23] DORFLES, Gillo. Novos ritos, novos mitos. Lisboa, Edições 70, s/d.

[24] FLUSSER, Vilém. Pós-história. São Paulo, Duas Cidades, 1983.

desenvolvimento das "forças produtivas". As lutas dos operários e a implantação da moderna tecnologia reduziu gradativamente a jornada de trabalho. Isso nota-se, de forma mais evidenciada, nos países desenvolvidos. O aumento do tempo livre fez com que se investisse em atividades para que o trabalhador se recuperasse do trabalho desgastante e também para que as pessoas preenchessem o seu tempo livre. "Cria-se todo um aparato industrial destinado a produzir bens para ser consumidos nesse espaço, bem como são incentivadas práticas que se associem ao incremento desse consumo". Até mesmo o corpo, pelo seu potencial de consumo, é "valorizado" (Ibid.,p.95).

Tendo como referência os estudos de MORAIS [25], BRUHNS destaca que a base social coletiva do período pré-industrial foi sendo destruída gradativamente pelo individualismo do período industrial, resultando num homem, na sociedade pós-industrial, desprovido e desengajado de suas "dimensões sociais", preocupado apenas com o seu "eu" (1993:96).

O esporte não escapou da lógica moderna. Basta observarmos os avanços no que se refere à evolução dos atletas, tendo como principais fatores: o avanço tecnológico na produção de materiais para a prática desportiva, os novos conhecimentos no campo do treinamento esportivo e a utilização do computador em todos os setores, até mesmo para controle do atleta. O atleta perde sua condição humana e se transforma gradativamente em máquina para produzir, mesmo que para isso sofra conseqüências prejudiciais e irreversíveis para sua saúde. A estética, a criatividade, a alegria, características fundamentais do jogo, no esporte são secundárias, prevalecendo a técnica, os sistemas táticos rígidos e a vitória a qualquer preço. A lógica que orienta o esporte é "fundamentada no crescimento econômico e no desenvolvimento industrial, bem

[25] MORAIS, Régis de. Ciência e tecnologia. 4ª ed., São Paulo, Papirus, 1983.

diferente do lúdico", que surgiu em períodos anteriores como elemento criador de cultura e de socialização (Ibid.,p.101).

Para BRUHNS, os avanços da informática foram também aplicados ao lúdico. Surgiram micro-computadores, video-games, brinquedos eletrônicos e um número grande de programas de jogos, vendidos e divulgados pela propaganda. Constata-se, porém, que para o praticante conseguir a vitória nesses jogos é fundamental que ele se submeta totalmente à lógica da máquina e do programa. Aquele que conseguir responder melhor ao proposto pela máquina, alcançará maior sucesso. "Apesar da sensação de se estar dirigindo o jogo, a pessoa está subordinada ao programa pré-estabelecido" (1993:100). Alguns criticam esses jogos, pelo fato das crianças ficarem absorvidas, durante longos períodos, em uma atividade na qual inexiste a interação social e a exigência motriz é mínima; utiliza-se dos movimentos de dedos, mãos e olhos, predominantemente. Outros, contudo, defendem a utilização dos mesmos pelo seu potencial de desenvolvimento intelectual. O que realmente está por detrás desta contradição é o tipo de homem que queremos formar, o sujeito 'inteligente' ou o homem mais humano.

Os avanços tecnológicos têm, teoricamente, possibilitado ao homem melhores condições de vida. Porém, para a autora, marcas fundamentais da singularidade humana estão desaparecendo, tais como, "o brincar, o simular, o divertir-se, o fantasiar...", substituídos por outros aspectos impostos pela racionalidade exacerbada e a pressão econômica. O "jogo" do adulto influencia o jogo da criança, que acaba utilizando-o como modelo. Um aspecto considerado pela autora, e também por nós, como prejudicial e que descaracteriza e desencoraja a criança para a prática do jogo, é a pedagogização deste fenômeno, na qual o educador, sem os conhecimentos básicos, sacrifica a essência

do jogar em função da produção escolar. O jogo, nessa perspectiva, perde suas características fundamentais de espontaneidade, liberdade, arrebatamento, fascinação e se transforma em mais um tipo de atividade sem sentido e significado. Conclui BRUHNS, fundamentando-se em LEIF e BRUNELLE [26]: os adultos estão querendo cada vez mais "confiscar a liberdade lúdica da criança, pedagogizando o jogo. Por isso, não é suficiente dar o direito ao jogo, mas mais importante é despertar e manter o desejo pelo jogo" (1993:102).

Segundo ALVES [27], a liberdade é fundamental. E no espaço lúdico talvez possamos reencontrá-la, pois nesse espaço as pessoas relacionam-se com a realidade, vivenciando-a a seu modo. Ressalta o autor que, através do lúdico, não se está pretendendo uma evasão ou fuga da realidade, "mas, ao contrário, procura-se construir e recriar essa realidade, desistindo da lógica dominante do presente estado de coisas e tornar-se criativo" (Apud BRUHNS,1993:102).

3.4.3 - TEORIA DO JOGO: VYGOTSKY E LEONTIEV.

VYGOTSKY não é um estudioso do desenvolvimento infantil, especificamente. Estudou-o como meio teórico e metódico elementar, necessário para desvendar a formação das funções psicológicas superiores no homem, norteado pela concepção do materialismo histórico.

Ao estudar a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança, VYGOTSKY considera o período pré-escolar como o mais importante, idade aproximada entre três e sete anos. Nesse período a criança desenvolve-se essencialmente através do brinquedo; ele é grande fonte de desenvolvimento.

[26] LEIF, Joseph e BRUNELLE, Lucien. O jogo pelo jogo. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

LEONTIEV (colaborador de VYGOTSKY) afirma que o brinquedo pré-escolar é a atividade principal da criança e define atividade principal como:

> "aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (VYGOTSKY,1988:122).

A brincadeira do período anterior ao período pré-escolar é considerada como secundária e repetitiva. A criança com menos de três anos de idade, segundo VYGOTSKY, ainda não consegue separar situação real de situação imaginária. A "amoldagem da atividade-fim" é nesse período a atividade principal da criança. No período escolar, isto é, após a criança completar sete anos de idade e entrar na escola, o brinquedo transforma-se numa atividade mais limitada, na qual a criança busca nos seus jogos uma certa identificação com a realidade (1984:118). LEONTIEV aponta, como atividade principal, no terceiro período, as novas obrigações e relações sociais a que a criança fica sujeita ao entrar na escola (VYGOTSKY,1988:61-62).

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto, para VYGOTSKY, por dois motivos: primeiro, porque existem atividades que oferecem prazer bem mais intenso, como, por exemplo, o sugar, utilizando-se uma chupeta; segundo, nos jogos em que a criança visa o resultado só a vitória dá prazer à criança.

A atividade de brincar surge na criança em razão da maturação das necessidades. O autor explica de que a criança pequena necessita que seus desejos sejam satisfeitos imediatamente, porém, na idade pré-escolar ela não consegue satisfazer tais desejos todas as vezes e tem dificuldades em esquecê-los, abandoná-los. Impulsionada pela característica do estágio anterior, de satisfação imediata das necessidades, a criança cria

---

[27] ALVES, Rubem. A gestação do futuro. São Paulo, Papirus, 1986.

para si um mundo imaginário e ilusório, onde os desejos são "realizados". É esse mundo que o autor chama de brinquedo. O brincar seria, então, um mecanismo utilizado pela criança para superar a tensão originada pela não possibilidade de satisfação imediata dos desejos. A atividade lúdica, realizada no mundo imaginativo, é um tipo de ação caracterizada por LEONTIEV como livre, pois a criança pode escolher objetos e utilizar diferentes modos de operação. É também não-produtiva, porque o alvo não está preso ao resultado, mas sim, ao conteúdo da própria ação. Quando o objetivo no jogo se modifica e o resultado se torna o alvo principal, essa atividade deixa de ser brincadeira, afirma o autor.

O mundo ilusório ou o espaço da brincadeira só pode ser construído em função da imaginação, processo novo que surge na criança. Ela é uma forma especificamente humana de atividade consciente, inexistente na criança pequena e nos animais. LEONTIEV esclarece que não é a situação imaginária que determina a ação da criança na brincadeira, mas, pelo contrário, "são as condições da ação que a tornam necessária e dão origem a ela" (VYGOTSKY,1998:127). Para VYGOTSKY, a situação imaginária é a característica definidora do brinquedo e o que diferencia este tipo de atividade de um outro qualquer (1984:106-107).

A evolução do brinquedo, segundo esses autores, se dá de jogos em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas para jogos com regras claras e uma situação imaginária oculta, sendo que esses últimos surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar. Segundo os autores, não existem brinquedos sem regras e estas estão presentes mesmo nos brinquedos de situação imaginária e dão limites às atividades das crianças. Por outro lado, em qualquer jogo de regras há uma situação imaginária presente.

LEONTIEV afirma, baseando-se em pesquisas, que o jogo "com regras" surge dos jogos de papéis (imaginação). Porém, o que dá origem aos jogos é a motivação da criança. Na idade pré-escolar o interesse está voltado em dominar o mundo dos objetos humanos e a realidade objetiva. Em estágio posterior, a criança descobre no objeto, não apenas as relações do homem com esse objeto, mas também as relações das pessoas entre si. Percebem que podem brincar não apenas uma ao lado da outra, mas também juntas. O conteúdo do jogo, nessa fase, não está preso somente à ação da criança sobre os objetos, mas às ações entre os praticantes do jogo. A relação social se transforma em coisa principal na atividade lúdica.

O desenvolvimento do jogo que envolve relações sociais e que exige obediência às regras, é pressuposto básico para o surgimento do "jogo com regras". O que difere esses jogos dos praticados no período anterior é a regra, agora explícita, e o objetivo. O desenvolvimento da consciência do objetivo do brinquedo faz com que a atividade lúdica tenda sempre para um resultado. Porém, a característica do jogo de ser uma atividade não produtiva, não é alterada, pois o motivo continua a estar no processo lúdico. O que altera, nesses jogos, é que o "objetivo passa a ser o intermediário entre o processo e a criança" (1988:132-138). Os jogos com objetivos são importantes para o desenvolvimento da personalidade da criança. Antes de descrever a importância desses jogos para o desenvolvimento da criança, vamos ver em VYGOTSKY a importância da brincadeira pré-escolar.

VYGOTSKY considera o brinquedo como uma grande fonte de desenvolvimento intelectual. Os objetos no brinquedo perdem sua força determinadora. Uma vassoura para a criança pequena serve para varrer, para a maior, do período pré-escolar, o objeto pode se transformar em um cavalo. Isto significa afirmar, segundo o

autor, que a criança liberta-se das restrições motivadas pelos atributos externos dos objetos, percebidos pela visão e aprende a agir numa esfera cognitiva, impulsionada por tendências internas. "Ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre campo do significado e da visão", o pensamento se separa dos objetos e começa a ser controlado pelas idéias (1984:111).

VYGOTSKY destaca a importância do surgimento da situação imaginária na situação de brinquedo ao afirmar que esse fato não é "fortuito", mas sim demonstra "a emancipação da criança em relação às restrições situacionais". As diferentes situações fictícias criadas pela criança possibilitarão aquisições que no futuro serão seu nível básico de ação real e moralidade. O brinquedo é, portanto, um período de transição e de libertação da criança de situações restricionais da primeira infância para o pensamento adulto totalmente liberto das restrições situacionais. Quanto ao aspecto da moralidade, o autor aponta a regra como fator determinante na formação do autocontrole e do autodomínio da criança. A criança renuncia a uma série de impulsos imediatos, subordinando-se à regra, mesmo implícita, para atingir o clímax na atividade. LEONTIEV, ao discutir os jogos com objetivos, destaca a importância das regras.

A atividade do brincar mesmo sendo grande fonte de desenvolvimento social e intelectual, não pode ser considerada como predominante na vida cotidiana da criança. VYGOTSKY explica essa asserção ao discutir a razão ação - significado (1991:114-116). Quando a criança brinca, subordina as ações e os objetos reais ao significado que constrói para manipulá-los, isto é, suas ações são realizadas dentro de um campo de significados, porém, de maneira concreta. Para considerar o brinquedo como atividade predominante na vida da criança seria preciso comprovar que a criança permanece a maior parte do tempo atuando no campo do significado e isso é uma inverdade, segundo

ele, pois o que ocorre nas atividades comuns, diárias, é que a ação predomina sobre o significado. Acrescenta, o autor, que o "mundo da criança" seria o "mundo do brinquedo" somente se a criança não precisasse satisfazer suas necessidades básicas.

O brinquedo é também "zona de desenvolvimento proximal". VYGOTSKY propôs tal conceito para explicar o desnível existente entre a resolução individual e social de problemas e tarefas cognitivas; e entre o que o desenvolvimento atingido possibilita e o desenvolvimento possível deve alcançar com ajuda de outras pessoas. Freqüentemente, as pessoas são capazes de resolver problemas ou de efetuarem aprendizagens novas quando contam com a ajuda de seus semelhantes, mas, às vezes, não conseguem realizar com êxito essas mesmas tarefas quando dispõem unicamente de seus próprios meios.

Segundo VYGOTSKY,

> "a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (1991:97).

A aprendizagem se situa precisamente nesta zona, e é o que, em princípio, o aluno é capaz de fazer ou conhecer unicamente com a ajuda de semelhantes (crianças e adultos). Com a aprendizagem, chega a ser capaz de fazê-lo ou conhecê-lo por si só. Segundo o autor, o aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja,

> "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança" (1991:101).

A criança quando brinca apresenta um comportamento mais desenvolvido do que aquele que apresenta na vida real. Nos brinquedos, ela tem oportunidades de trabalhar em grupo, imitar um comportamento mais avançado de outra criança ou então, com assistência do professor, poderá desenvolver funções e comportamentos que "estão presentes em estado embrionário" (VYGOTSKY,1991:97).

No que se refere à liberdade no brinquedo, o autor afirma ser ela relativa, pois ao mesmo tempo que a criança é livre para determinar suas próprias ações, estas estão subordinadas aos significados dos objetos e a criança age de acordo com eles (VYGOTSKY,1991:118).

Conclui o autor que tudo aparece no brinquedo pré-escolar: a ação realizada na situação imaginária, a criação de intenções voluntárias, a formação dos planos da vida real e as motivações volitivas - que se constituem, assim, no mais elevado nível de desenvolvimento pré-escolar (1991:116-117).

Sobre os jogos com objetivo, LEONTIEV os considera como de transição para os "jogos com regras e objetivos próprios" e destaca a importância desses para que a criança aprenda a dominar o seu comportamento, controlando-o e o subordinando a um propósito definido. O propósito aqui, explica o autor, está "relacionado ao papel representado no brinquedo, ele não é ainda compreendido como a regra do jogo". Outro aspecto enfatizado pelo autor, como importante nesses jogos, é que, por meio deles, a criança começa a se auto-avaliar. Não é a avaliação que ela obtém das pessoas que a cercam, mas sim, construída a partir das relações, nas quais tem a oportunidade de julgar-se e se comparar com seus pares. Tomando como exemplo um jogo russo tradicional, chamado de "pegador enfeitiçado", estudado por Elkonin e muito conhecido pelas nossas crianças com o nome de "duro-mole", ou ainda, uma variação um pouco

mais complexa muito utilizada nas nossas aulas e denominada de "pegador americano", o autor afirma que eles introduzem um elemento moral na formação da criança, não através da retórica, mas através da própria prática, pois, nesses jogos, a criança, mesmo correndo o risco de ser pega, empenha-se em salvar o colega (VYGOTSKY,1988:139).

Para encerrarmos a análise do jogo, nesta perspectiva, acrescentaríamos uma ressalva importante apresentada por LEONTIEV.

Segundo ele,

> "cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas exercem uma influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo" (1988:65).

As condições concretas histórico-sociais e não a idade, governam, portanto, a atividade principal, o conteúdo dessas atividades e os estágios de desenvolvimento da psique da criança.

3.4.4 - TEORIA DO JOGO: JEAN PIAGET.

PIAGET realizou estudo bastante completo sobre a evolução do jogo na criança, buscando compreender as relações desse elemento no desenvolvimento cognitivo e social do homem. Observou a ocorrência da atividade lúdica desde os primeiros meses de existência do bebê, na forma de jogo de exercício.

A teoria da evolução do jogo de PIAGET, está fundamentada no seguinte pressuposto: em cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança ocorre, predominantemente, um tipo de jogo. A classificação construída com critério genético está baseada na evolução das estruturas mentais. Há três tipos de estruturas, que aparecem de acordo com o desenvolvimento e caracterizam os jogos: o exercício, o símbolo e a regra. O jogo apresenta-se nessa perspectiva como expressão e condição para o desenvolvimento da criança (PIAGET,1971:148).

3.4.4.1 - NASCIMENTO DO JOGO E O JOGO DE EXERCÍCIO:

Para PIAGET, explicar o jogo não é uma tarefa fácil, existe um grande número de teorias que tentam explicá-lo, porém não conseguem elaborar uma interpretação causal do mesmo, pois se prendem às questões relacionadas ao domínio do lúdico. A predominância do jogo na conduta da criança, segundo o autor, ocorre porque a relação entre ação e o pensamento, nesse estágio, apresenta-se menos equilibrada do que no adulto. Enquanto no pensamento objetivo o sujeito se submete às exigências da realidade, o jogo é um mecanismo utilizado para submeter a realidade às próprias possibilidades de assimilação.

Ao explicar o processo de adaptação que consiste na interação do sujeito com o meio, o autor diferencia dois subprocessos complementares: a assimilação e a acomodação, e apresenta diferentes relações entre os mesmos. O ato de inteligência (adaptação), no período sensório-motor, caracteriza-se pelo equilíbrio entre os dois subprocessos. A imitação, segundo o autor, caracteriza-se pela predominância da acomodação sobre a assimilação, sendo que a primeira ultrapassa os limites impostos pela adaptação, levando o indivíduo a uma "espécie de hiperadaptação por acomodação

a modelos não utilizáveis de maneira não-imediata mas virtual". O jogo, por sua vez, percorre um caminho inverso, o processo se inverte e a assimilação predomina sobre a acomodação. As atividades são realizadas pelo prazer único de dominá-las, gerando no indivíduo um sentimento de "poder e eficácia". A evolução do jogo se dá por um "relaxamento do esforço adaptativo". (PIAGET,1971:117-118).

Segundo o autor, o jogo tem sua origem no período sensório-motor, estágio pré-verbal. A primeira atividade lúdica surge, assim, primeiramente, sob a forma de jogos de exercícios funcionais, dependendo, para sua realização, de esquemas motores assimilados. PIAGET afirma que quase todos os esquemas dão lugar aos exercícios lúdicos (1971:149).

O que caracteriza os jogos de exercícios é a repetição de gestos, movimentos e sons apenas com finalidade exploratória ou pelo prazer do efeito causado. A criança brinca com o próprio corpo, com movimentos dominados ou objetos impondo a esses seus esquemas. Logo que a criança aprende a engatinhar ela executa o movimento por diversas vezes somente pelo prazer funcional. Apodera-se de qualquer objeto à sua disposição e se utiliza do movimento de chocalhar, distraindo-se com a ação ou com o ruído que ela provoca.

Embora os jogos de exercícios constituam a forma inicial de jogo da criança no período sensório-motor, eles não são específicos dos dois primeiros anos de vida, mas reaparecem durante toda a infância e, mesmo o adulto, evoca-os sempre que um novo objeto ou conduta são adquiridos. Como exemplo, o autor afirma que "é mesmo difícil ocupar uma nova função acadêmica sem se divertir um pouco, durante os primeiros tempos, com os gestos que se executam em público" (1971:149).

Os jogos de exercício podem ser divididos em duas categorias. Os puramente sensório-motores e aqueles que envolvem o próprio pensamento. Para exemplificar os jogos de exercício de pensamento, que não são simbólicos, o autor destaca as crianças que fazem perguntas pelo simples prazer de perguntar, sem nenhum interesse pela resposta (período dos "porquês") ou, então, quando realizam as mais diversas combinações com as palavras sem estarem presas ao sentido ou significado das mesmas.

Tais jogos, segundo PIAGET, no decorrer do desenvolvimento da criança acabam cansando, saturando, ou mesmo rarefazendo-se, pois "o seu objetivo deixa de ser a ocasião para qualquer espécie de aprendizagem". Ressalta, porém, que a cada nova aquisição eles podem reaparecer tanto na criança como no adulto (1971:149).

3.4.4.2 - O JOGO SIMBÓLICO

No período compreendido entre, aproximadamente, 02 e 06 anos, uma nova tendência lúdica se manifesta, predominantemente, sob a forma de jogo simbólico. Esta nova forma de jogo tem sua origem nos jogos de exercícios. O que diferencia o jogo simbólico do primeiro tipo de jogo é a 'ficção', o 'faz de conta' ou o 'como se'. Ele é ao mesmo tempo, imitação e assimilação lúdica (1971:128).

Para PIAGET, a formação do símbolo lúdico não está vinculada à influência do signo ou da socialização verbal; a passagem do exercício para o símbolo se dá em razão da própria evolução da inteligência. Enquanto no período sensório-motor, jogo e imitação são funções antitéticas, no jogo simbólico, os dois processos, jogo e imitação passam a ser solidários. O autor observa que "J." com a idade de 1 ano; 3 meses e 12 dias pega uma toalha com franjas e faz que está dormindo, falando '*nã-nã*' (1971:126). Nota-se neste jogo a presença de uma assimilação lúdica que deforma os objetos,

subordinando-os à fantasia e imitação, pois a criança imita o seu gesto de dormir. Encontra-se, pois, no exemplo, em que a criança finge que dorme, uma união entre a assimilação deformante, princípio do jogo, e uma espécie de imitação representativa. A primeira fornece o ato ou objeto simbolizado (significado) e a segunda constitui o simbolizante (significante) (1971:134).

Como compreender que, de opostos, os dois processos passem a se unir no início da inteligência intuitiva? O autor explica que no período sensório-motor ocorre no jogo e na imitação a predominância respectivamente da assimilação e da acomodação, embora em todo esquema ambos sempre estejam presentes. Os dois processos, contudo, evoluem paralelamente, fase por fase, unindo-se no período pré-operatório. Nenhum esquema, conclui o autor, é a priori, adaptativo, lúdico ou imitativo; o que determina uma dessas direções são suas "relações recíprocas" (1971:135). Tanto que, um mesmo esquema pode tornar-se imitativo, logo após, lúdico e depois adaptativo. Portanto, para responder à questão acima, o autor destaca as diferentes "relações recíprocas" entre os dois processos no período sensório-motor:

- Adaptação inteligente: equilíbrio entre assimilação e acomodação: cada objeto ou movimento é assimilado a um esquema anterior que, por sua vez, altera-se, modifica-se, isto é, acomoda-se ao objeto ou movimento, formando uma nova estrutura, uma nova organização.

- Jogo de exercício: predominância da assimilação sobre a acomodação: o objeto ou movimento é assimilado a um esquema anterior, sem contudo, modificar ou alterar o esquema, este não se acomoda ao objeto ou ao movimento.

- Imitação: o que predomina é a acomodação; o esquema anterior é transformado por acomodação ao modelo atual, mas sem possibilidades de incorporação do modelo; o esquema é reconstituído após a situação sem sofrer alterações (1971:135).

Todo esse complexo de relações faz com que diversas condutas no início da inteligência intuitiva ou representativa estejam diferidas e interiorizadas; a imitação adquire a função formativa de significantes em relação aos significados adaptados ou lúdicos e pode, então, desenvolver uma acomodação aos objetos ausentes e não só aos presentes. O que diferencia a adaptação representativa do simbolismo lúdico é, essencialmente, que, na adaptação, assimilação e acomodação estão em equilíbrio, sincronizadas; no símbolo lúdico, o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele (significante) e é para evocar esse esquema anterior ou objeto ausente (significado) que a imitação intervém a título de gesto significante (1971:136).

O conjunto de seres ou eventos representados no jogo simbólico são objetos ou fatos da própria vida da criança. Através do símbolo, ela pode assimilar a realidade subordinando-a a seus desejos e interesses. Assim como nos jogos motores, a criança, através da assimilação funcional, reproduz cada uma das suas novas aquisições motoras, no jogo simbólico ela reproduz as suas experiências, através da representação. Nos dois casos, o que se pode constatar é que a reprodução é, sobretudo, afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes ou de reviver uma experiência fugitiva. PIAGET afirma que tais jogos, mais do que as outras formas, exercem uma função essencial na vida da criança, isto é, no seu desenvolvimento, no seu equilíbrio afetivo e intelectual. Porque, desde muito cedo, esta é

> "obrigada a adaptar-se, sem cessar a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras permanecem exteriores, e a um mundo físico e social que ela mal compreende, a criança não consegue tal como nós, satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for" (PIAGET, 1986:51).

Portanto, nos jogos de imaginação, a criança liberta-se da pressão do mundo adulto e transforma o real de acordo com suas necessidades e capacidades assimilativas. No período correspondente entre 1 ano e meio e 7 anos, aparece uma série de níveis de jogos simbólicos: metamorfose de objetos, exercício de papéis sociais, liquidação de conflitos, combinações antecipatórias, etc, que incorporam características e processos. Entre 3 e 4 anos, tais jogos atingem o seu apogeu e começam depois a declinar. Não significa, afirma o autor, que haja uma diminuição em quantidade e nem mesmo que percam a sua intensidade afetiva. O que ocorre é que cada vez mais a criança busca reproduzir o real, perdendo o caráter de deformação lúdica. Vai aumentando, gradativamente, o seu interesse em imitar o real e ao mesmo tempo a criança vai procurando diferenciar e ajustar os seus papéis nos jogos (1971:176-179). O último período, entre sete e doze anos, é caracterizado, segundo o autor, pelo declínio do simbolismo, em proveito da estruturação dos jogos de regras e das ações cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado (Ibid.,p.180).

3.4.4.3 - O JOGO DE REGRAS:

O terceiro tipo de conduta lúdica que aparece na criança são os jogos de regras. Eles começam a se manifestar por volta dos quatro anos. Os papéis nos jogos simbólicos tornam-se mais complexos; agora, eles se diferenciam e se tornam complementares. Esses jogos, porém, desenvolvem-se de maneira acentuada no período

entre 7 e 12 anos. Diferente dos dois tipos anteriores, que com a idade acabam sendo substituídos por outras formas, os jogos de regras subsistem, predominam e se desenvolvem durante toda a vida do indivíduo.

Para PIAGET, o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. Tal como o jogo simbólico substitui o jogo de exercício, logo que surge a representação, da mesma maneira o jogo de regras substitui o jogo simbólico e absorve os jogos motores com a constituição das relações sociais (Cf.1971:182-183).

O autor define o jogo de regras como:

> "combinações sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bola, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitindo de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos" (Ibid.,p.184).

Tais jogos podem ter sua origem em costumes adultos que caíram em desuso (de origem mágico-religiosa, etc.), como também em jogos de exercícios ou simbólicos que passaram a ser coletivos (p.185). Portanto, o que diferencia o jogo de regras dos jogos anteriores é que ele pressupõe a existência de parceiros, isto é, de relações sociais e interindividuais, bem como de certas obrigações comuns (a regra). Tais pressupostos lhe conferem um caráter eminentemente social. O desrespeito à norma é considerado uma violação ou uma falta e o faltoso fica sujeito a punições, podendo até mesmo ser excluído da participação no grupo de jogos.

PIAGET distingue dois tipos de jogos em função das regras:

-jogo de regras "institucionais": esses jogos são transmitidos, por pressão, de geração a geração com preservação dos conteúdos e regulamentos, (exemplos: jogo de bola de gude e amarelinha);

-jogo de regras espontâneos: são os que dimanam das interações sociais, mediante acordos momentâneos e temporários. Podem tanto resultar dos jogos motores como dos jogos simbólicos e, mesmo sendo praticados entre sujeitos de diferentes idades, as relações são estabelecidas como se fossem "iguais e contemporâneas" (Ibid.,p.183-184).

Segundo PIAGET, nessa última forma de jogo ocorre o abandono do jogo egocêntrico das crianças menores, isto é, centrado no seu próprio interesse, em proveito de uma forma, baseada na descentração, na qual prevalece a aplicação efetiva de regras e o espírito de cooperação entre os jogadores (1971:180).

Vimos que no jogo de exercício a assimilação predomina sobre a acomodação, a criança repete suas condutas sem esforço de adaptação, por simples prazer funcional. No jogo simbólico ela utiliza de mecanismos para assimilar a realidade ao eu, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la. Quanto ao jogo de regras, o autor afirma que ele apresenta um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu - princípio de todo o jogo - e a vida social. Ele é ainda satisfação sensório-motora ou intelectual, onde, de forma regulada, os jogadores buscam a vitória de uns sobre os outros. A terceira e última forma de jogo, conclui o autor, não contradiz o princípio de assimilação do real ao eu, ao mesmo tempo em que concilia essa assimilação lúdica com as exigências da reciprocidade social (Ibid.,p.216). Podemos concluir dos estudos de PIAGET, que os jogos refletem a estrutura mental da criança e nela influem, sendo, em todas as suas formas, a assimilação do real ao eu.

3.4.4.4 - A EVOLUÇÃO DA PRÁTICA E DA CONSCIÊNCIA DE REGRAS:

O estudo: "O Julgamento Moral na Criança", elaborado por PIAGET no início de sua carreira de epistemólogo e psicólogo é de grande relevância para este trabalho, pois, a partir deste estudo, pudemos entender as diferentes posturas das crianças nos jogos: umas praticando a atividade enquanto processo e outras já preocupadas com o resultado, controlando a sua atuação e a dos seus pares.

Para estudar o julgamento moral, o autor analisou, em uma parte da pesquisa, as regras dos jogos sociais (bolas de gude e amarelinha) praticados por crianças e constatou dois tipos de fenômenos: "a prática das regras" e a "consciência da regra".

Prática das regras: "é a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente".

Consciência da regra: "é a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo" (PIAGET,1977:12).

Do ponto de vista da prática de regras, o autor distinguiu quatro estágios sucessivos:

1º) - Estágio puramente motor e individual: a criança, nesse estágio (até 2 anos), brinca sozinha, manipula as bolinhas de gude de acordo com seus interesses e hábitos motores. As condutas são de assimilação por prazer funcional, utilizando-se dos esquemas motores e das bolinhas. A conduta é estritamente individual, não se podendo falar em regras coletivas, mas sim, apenas motoras (p.23).

2º) - Estágio egocêntrico: as crianças nessa fase (entre 02 e 05 anos) jogam umas próximas às outras, têm interesse em jogar perto dos mais velhos e para tanto procuram imitar suas regras já codificadas. Porém, não se preocupam em vencer, pois ainda não conseguem uniformizar as regras e as condutas, não estando aptas cognitiva e

socialmente para tal. É esse caráter de imitação dos mais velhos e a utilização dos exemplos de jogos de acordo com seu ponto de vista, que o autor designa de egocentrismo.

3º) - Estágio de cooperação nascente: as crianças (entre 7 e 10 anos) já procuram vencer e começam a uniformizar regras e condutas durante seus jogos. Já são capazes de descentrarem, isto é, de trocarem pontos de vista e de cooperarem momentaneamente. Nessa fase de transição, elas permanecem ainda inseguras e, ao serem questionadas sobre seus jogos, demonstram contradições e falta de interesse sobre as legislações dos mesmos.

4º) - Estágio de codificação de regras: as crianças (com idade entre 11 e 12 anos) são capazes de cooperar a fim de unificarem e modificarem as regras. Estas são conhecidas nas suas minúcias por todos os praticantes. Aumenta o interesse pela legislação, ocorre a discussão e a reflexão sobre as diferentes possibilidades de organizar os jogos. Observando crianças desse estágio jogando, nota-se que, aparentemente, elas mais discutem do que jogam. Ao serem inquiridas sobre as regras e suas variações, dão informações demonstrando coerência e concordância em suas respostas.

No que se refere à consciência das regras, o interesse do pesquisador era saber se a criança acreditava no valor místico das regras ou no valor decisório das mesmas ou então na heteronomia de direito divino ou se estava consciente da sua autonomia (PIAGET,1977:23). Quando a esse fenômeno, o autor distinguiu três diferentes estágios:

Primeiro estágio: corresponde ao puramente motor e individual da prática de regras. A regra não se apresenta de forma coercitiva ou obrigatória, a criança joga de

acordo com seus interesses (início do estágio egocêntrico), utilizando-se dos esquemas motores assimilados. A regra apresenta-se como exemplo que causa interesse à criança, não existindo a necessidade de cumprimento da mesma (PIAGET,1977:25). A criança estabelece para si rituais e esquemas de ação, construídos pela repetição, porém, explica o autor, mesmo que a criança nunca tenha visto as bolinhas, ao entrar em contato pela primeira vez com esses novos objetos, ela já sabe, de antemão, que certas regras impõe-se com relação a elas. Esse sentimento de "regularidade" é resultante do grande número de permissões e proibições que desde a mais tenra idade pressionam a criança (Ibid.,p.46).

Segundo estágio: corresponde ao apogeu do egocentrismo e a primeira metade do estágio de cooperação. A criança, ampliando as suas relações sociais, começa a observar os jogos de outras crianças e tenta jogar de acordo com as regras recebidas exteriormente. Porém, ao considerar as regras de origem adulta ou transcendental, não se permite mudá-las ou alterá-las, concebe-as como sagradas e intocáveis. Mesmo que surja uma nova norma ela é tomada como pertencente ao grupo das tradicionais. Toda modificação na regra é vista como transgressão (Ibid.,p.25). A criança tem a ilusão de acordo nos seus jogos, mas esse fenômeno não ocorre. Pelas suas características psicológicas, fase egocêntrica, ela está fechada no seu eu e não pode realizar um contato interativo com o adulto. Por outro lado, o adulto, quase sempre, abusa da sua autoridade, não se preocupa em fundamentar sua relação na igualdade, prevalecendo o respeito unilateral. A coação, o respeito unilateral estão aliados ao egocentrismo infantil e não permitem a socialização da criança; só o desenvolvimento da cooperação, a troca entre iguais, é que pode realmente socializá-la. No que se refere às regras gerais, impostas pelo adulto, a criança submete-se a elas intencionalmente e mais ou menos por

completo. O respeito místico da criança pelas regras dos jogos dos mais velhos, explica-se pelo fato dela transferir para tais jogos o sentimento de "submissão", construído a partir da sua relação com o adulto e alicerçada no respeito unilateral (p.53-54).

Terceiro estágio: tem início desde a metade do estágio de cooperação e se prolonga durante todo o estágio de codificação de regras. Nele, a consciência da regra transforma-se e avança no sentido da modificação do sentimento em relação à mesma. A autonomia sucede a heteronomia: a regra deixa de ser algo imposto e exterior ao indivíduo para se transformar gradativamente em ação interiorizada regida pelo consentimento mútuo e sujeita a alterações, desde que ocorra acordo entre as partes (Ibid.,p.25). Para que aconteçam essas mudanças concorrem três sintomas concordantes, afirma PIAGET. Primeiro, a criança aceita que ocorram mudanças, nas regras, desde que tais decisões sejam acordadas. Segundo, ao conceber a regra como resultante de decisões de acordos mútuos, ela deixa de ser considerada como eterna e transmitida de geração a geração. Por último, a respeito das origens dos jogos e das regras, as crianças começam a compreender que, diferentemente da concepção de imposição, elas foram sendo estabelecidas e firmadas, progressivamente, pelo acordo autônomo das crianças. Podemos afirmar, do que foi mencionado, que a lei da cooperação sucede a lei da coação. "Desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais" (1977:63).

A compreensão da evolução da prática e da consciência da regra é fundamental, pois tanto na nossa própria experiência, como nos dados obtidos através das entrevistas, constatamos que os professores de Educação Física que atuam no Ciclo Básico tomam como referencial inicial que a criança já está apta a realizar jogos com regras. Algumas

atitudes das crianças, que sem essa base teórica poderiam ser consideradas como transgressão ou participação inadequada, a partir do estudo, o educador as entenderá como refletindo o próprio desenvolvimento da criança.

LIMA[28] afirma que, na perspectiva piagetiana, o jogo

> "tem a função de equilibrar o sujeito frente a agressão do meio, ou seja, constitui um mecanismo autoconstrutor e organizador semelhante ao da vida embrionária. A criança seria aniquilada se a complexidade dos fenômenos conflitantes da sociedade adulta abatesse todo seu peso sobre seus delicados mecanismos psicológicos, ainda em desenvolvimento. Daí porque ela está dotada geneticamente de dispositivos de assimilação que reduzem a realidade a dimensões que lhe são adequadas (Apud BONAMIGO,1991:31).

3.4.5 - JOGOS E BRINQUEDOS NA VISÃO DE WALTER BENJAMIN.

As reflexões de WALTER BENJAMIN, aqui descritas, foram retiradas do livro: "A Criança, o Brinquedo, a Educação" (BENJAMIN,1984), editado pela primeira vez, na Alemanha Ocidental, em 1969. No estudo estão reunidos ensaios e artigos críticos sobre a infância, juventude, educação, brinquedos, jogos e livros infantis. Destacaremos dos diferentes ensaios as reflexões do autor, principalmente aquelas que se relacionam aos jogos e brinquedos. Nelas, o autor apresenta a concepção de que os jogos e brinquedos não são "neutros", mas sim documentam e sofrem influências sócio-culturais, ideológicas e históricas. A verdadeira compreensão destes fenômenos não pode prescindir da compreensão de tais fatores.

O que é brincar para BENJAMIN? Brincar, afirma o autor, significa sempre libertação. As crianças rodeadas por um mundo de gigantes, criam para si, ao brincar, o pequeno mundo próprio. Mesmo o adulto, quando se vê acossado por uma realidade

[28] LIMA, Lauro Oliveira. Niveles estrategicos de los juegos. Perspectivas, Paris, v.16, n.1, 69-78, 1986.

ameaçadora, sem perspectivas de solução, "liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada". Ao analisar o seu momento histórico, o autor afirma, que a existência insuportável e vulgar do período pós-guerra contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar (1984:64).

Segundo o autor, a preocupação excessiva do adulto em produzir objetos que devem servir às crianças é estúpida.

> "Desde o iluminismo isso constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Elas se sentem irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram eles reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. (Ibid.,p.77)

Com isso, destaca BENJAMIN, as crianças criam para si um próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num mundo maior. Portanto, "dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade - com todos os seus requisitos e instrumentos - encontre por si mesma o caminho até elas" (1985:78).

A liberdade da criança é um requisito básico no processo de brincar e ela com certeza estimulará a criatividade, possibilitando à criança comportamentos divergentes daqueles esperados pelo adulto.

'Já não tem mais isto', ouve-se freqüentemente, segundo BENJAMIN, entre os adultos, quando fazem observações sobre jogos ou brinquedos antigos das crianças.

Muitas vezes essa impressão é resultante da maneira indiferente com que o adulto encara essas condutas lúdicas, porém, elas continuam a fazer parte do mundo da criança (1984:63). O adulto não pode estabelecer e esperar por parte das crianças condutas previamente estabelecidas por eles. Antes de tentar enquadrar o brinquedo é fundamental respeitá-lo e valorizá-lo.

O adulto, até mesmo bem intencionado, ao interagir com crianças em jogos, equivocadamente, confunde os papéis e muda a sua forma de ser, tomando atitudes pueris, no intuito de identificar-se com as mesmas. Na análise e reflexões sobre "Velhos Livros Infantis", BENJAMIN apresenta um apontamento que acreditamos poder contribuir na compreensão e superação dessa forma distorcida de relação entre adulto e criança. Segundo o autor,

> "a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não 'infantil'. Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal. E já que a criança tem um sentido aguçado mesmo para a seriedade distante e grave," o que ela considera é que "esta venha sincera e diretamente do coração (...)" (Ibid.,p.50).

Esta reflexão do autor sobre a "representação" de adultos para as crianças foi fundamental para que questionássemos a nossa própria conduta como professor, pois, na ânsia de acertar, confundíamos o nosso papel de educador, isto é, de mediador entre a cultura corporal e as crianças, assumindo atitudes pueris, acreditando que assim nos identificaríamos melhor com elas. O que ocorria, por conseguinte, é que o processo pedagógico ficava à deriva, pois tais condutas deixavam confusos o professor e as crianças. Com a competência adquirida por meio de conhecimentos teórico-científicos e a vivência da prática educativa fomos progressivamente nos situando e aprendendo a diferenciar os papéis dos personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dificuldade exigiu de nossa parte grande esforço para que pudéssemos superá-la e

nos aproximarmos da busca do equilíbrio entre liberdade e autoridade; entre brincar e aprender.

As crianças, afirma BENJAMIN, não são tão ingênuas e puras como acreditam pedagogos fiéis e nostálgicos aos sonhos 'rousseaunianos'. Às vezes deparamo-nos com a faceta cruel, grotesca e selvagem da natureza infantil. Escritores como RINGELNATZ, pintores como KLEE, segundo o autor, captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. Segundo PEREIRA, BENJAMIN aprendeu a enxergar a criança não como um adulto em miniatura, nem tampouco como um "bom menino", mas pelo contrário como um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo e é capaz de apresentar lances de pureza e ingenuidade, sem contudo eliminar a agressividade, a resistência, a perversidade, o humor, vontade de domínio e mando (Apud BENJAMIN,1984:11).

Destaca BENJAMIN que jamais conseguiríamos chegar ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo pelo espírito das crianças. As crianças não são nenhum Robinson Crusoe e não constituem nenhuma forma de grupo ou comunidade isolada, mas sim representam uma parte do povo e da classe que provêm. "Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre elas e o povo" (Ibid.,p.70).

A arte popular e a concepção de mundo infantil, afirma o autor, querem ser compreendidas como configurações coletivas.

> "Assim como o mundo da percepção infantil está marcado pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte puras. O brinquedo mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças.

> Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muito dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos"(Ibid.,p.72).

O autor alerta para a necessidade de considerar o brinquedo como resultante do processo sócio-histórico-cultural, influenciado pela ideologia, pelos valores, pela visão de mundo hegemônica. Portanto, ao utilizarmos o jogo ou o brinquedo como elemento pedagógico é importante elucidar o que está por trás da sua aparente ingenuidade.

Segundo o autor é um grande equívoco supor que as próprias crianças, movidas por interesses e necessidades, determinam todos os brinquedos. É desatino, explica BENJAMIN, quando se acredita poder explicar a matraca do bebê com a seguinte afirmação:

> 'por regra geral a audição é o primeiro sentido a exigir atividade' - desatino porque desde o tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser dado ao recém nascido. E será que mesmo o autor desta obra não se equivoca ao fazer a seguinte observação: 'Tudo aquilo que a criança vê e reconhece no adulto deseja para sua boneca. Por este motivo até no século XIX a boneca só era comum em trajes de adulto. O bebê enfaixado ou o bebê que domina o mercado de brinquedo, não existia até então'? Não, isto não remonta às crianças; para a criança que brinca sua boneca é ora grande, ora pequena, com mais freqüência pequena, pois trata de um ser subordinado. Isto se deve muito mais ao fato de que até o século XIX o bebê era inteiramente ignorado enquanto ser dotado de espírito e, por outro lado, o adulto representava para o educador o ideal à semelhança do qual ele pretendia formar a criança" (Ibid.,p.72-73).

Das críticas que BENJAMIN tece à obra GRÖBER, concluímos que o jogo não pode ser visto somente como meio para atingirmos determinados fins. Ele é um espaço de vivência e de apreensão cultural. Algumas tendências pedagógicas que tratam da Educação Física nas séries iniciais do 1º Grau supervalorizam os objetivos, não se

preocupando com a maneira com que o jogo é praticado. Nessas perspectivas, o jogo tem um caráter puramente utilitarista. Portanto, concordamos com BRUHNS ao criticar as tendências que cerceiam o jogo por causa dos objetivos pedagógicos e ao afirmar que "o jogo tornar-se-ia alienação se submetesse os educandos. Ao contrário, deve ser colocado à sua disposição, num espaço de reflexão" (1993:105).

As bonecas acusam há muito tempo o equívoco que considerava as crianças como homens e mulheres em miniaturas. "Isso foi obra do século XIX. Pode parecer às vezes que o nosso deu um passo adiante e, longe de ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos" (BENJAMIN,1984:64).

> "Contudo, ainda nesse irracionalismo hoje em dia tão zombado, que via na criança o adulto em miniatura, vigorava pelo menos a seriedade, que é a esfera mais adequada à criança. Ao contrário, o 'humor' subalterno, como expressão daquela insegurança da qual o burguês não consegue livrar-se ao relacionar-se com crianças, aparece no brinquedo junto com os grandes formatos" (Ibid.,p.73).

Considerando ainda a história do brinquedo, explica BENJAMIN(1984), o formato parece ter uma importância muito maior do que poderíamos supor inicialmente. Com efeito, na segunda metade do século XIX, quando começa a decadência da produção de objetos em miniatura, percebe-se como os brinquedos tornam-se maiores e vão perdendo aos poucos os elemento discreto, minúsculo e agradável. Não resta a menor dúvida, afirma o autor, que os antigos objetos de minúsculos formatos exigiam a presença da mãe de uma forma muito mais íntima. (Cf., p.68)

> Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais" (p.68). (...) "Quem quiser ver a caricatura do capital, sob a forma de mercadoria, precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos, tal como até cinco anos atrás era típica, e que até hoje continua sendo a regra nas pequenas cidades. Um diabólico alvoroço é a atmosfera fundamental" (p.73).

Nesse breve relato histórico, o autor apresenta os brinquedos como documentos que expressam as concepções de mundo nas diferentes etapas históricas e sua posição contrária à proposta educacional burguesa. "A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a plena realização de sua infância" (Ibid.,p.87).

Segundo BENJAMIN, existe uma lei fundamental que antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: é a lei da repetição. Para a criança ela é a alma do jogo; "nada alegra-a mais do que o mais uma vez ".A criança, para o autor, age segundo o pequeno verso de GOETHE*:* "tudo correria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas".

Acrescenta BENJAMIN,

> "para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas, milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor das terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. Aqui talvez se encontre a mais profunda raiz para a ambigüidade nos 'jogos' alemães: repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação de experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 1984:74-75).

Entre as diferentes reflexões de BENJAMIN sobre jogos e brinquedos duas foram básicas para o nosso estudo. A primeira, é aquela na qual o autor destaca a

necessidade que a criança tem de sempre repetir uma atividade impulsionada pelo prazer ou pela sensação de poder ou mesmo pelo alívio e bem estar que tal repetição provoca. A criança, através da repetição, afirma o autor, transforma a experiência em hábito. Ao ampliar a cultura corporal da criança novos jogos estão sendo transmitidos e apresentados. Podemos afirmar que alguns desses jogos serão tão interessantes que ela os praticará não uma vez, mas sim muitas vezes. A segunda reflexão que destacamos completa a primeira, pois, para o autor, o jogo e o brinquedo não são neutros, mas sim incorporam e retratam a ideologia, as diferentes concepções de mundo, os valores de um determinado período histórico.

Afirma PEREIRA que a elaboração teórica e crítica de BENJAMIN retrata que a criança é o pai do homem, e a consciência de que muito cedo "a roda do destino começa a girar e num estalo fixa as chaves mestras de nossa existência - hábitos, valores, desejos, afetos, inclinações eróticas, tendências espirituais" (Apud BENJAMIN,1984:11). O espaço que criamos na escola para a criança jogar ou brincar deve transformar-se num espaço de reflexão e de resgate de valores que contribuam na emancipação humana e na construção de uma nova sociedade. Podemos constatar, com base nesses apontamentos, a responsabilidade que temos ao selecionar as atividades e a necessidade de estarmos atentos àquelas apresentadas e já vivenciadas pelas crianças no seu cotidiano.

Toda a criticidade e rigor em nenhum momento retira a magia, a poesia, a beleza presentes na obra de WALTER BENJAMIN. Acreditamos que esta seja uma outra interessante reflexão que podemos considerar na prática educativa ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, isto é, não permitir que os objetivos pedagógicos

secundarizem o jogo, fazendo que essa atividade se transforme em mais uma tarefa obrigatória e desinteressante.

Encerraríamos a análise do jogo ou brinquedo na perspectiva benjaminiana citando este pequeno trecho da sua obra que reflete a capacidade mágica do brincar: "mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?" (BENJAMIN,1984:75).

3.4.6 - CONCEITO, FUNÇÃO E IMPORTÂNCIA DO JOGAR OU DO BRINCAR NAS PERSPECTIVAS DE OUTROS AUTORES.

Outros autores contribuem na elucidação do conceito do brincar e do jogar apresentando as características e demonstrando a importância destes elementos para o desenvolvimento global da criança.

RILEY[29] afirma que:

> "brincar, antes de mais nada, é um processo e não um produto e talvez seja esta a diferença fundamental entre brinquedo e trabalho. Brincar não é um fim de uma atividade ou uma experiência; é a própria atividade e experiência e envolve a participação total do indivíduo no processo. É um movimento físico, emocional e mental ou a combinação dos três" (Apud BONAMIGO,1991:17).

BRUNER[30] sintetiza assim as funções fundamentais do jogo:

- reduz a gravidade de erros e fracassos;

- a criança, mesmo almejando uma finalidade, pode alterá-la no decorrer da atividade;

- não se preocupa demasiadamente com os resultados;

- modifica freqüentemente a atividade deixando caminho livre para a imaginação;

- o jogo apesar de variado, parece obedecer a um plano;

- o jogo é uma projeção da vida interior para o mundo, ao contrário da aprendizagem, mediante a qual o mundo exterior é interiorizado e passa a fazer parte da pessoa. No jogo, o mundo se transforma de acordo com os desejos da criança, ao passo que, na aprendizagem, a criança se transforma para melhor adaptar-se à estrutura do mundo;

- o jogo diverte muito, mesmo tendo obstáculos, pois sem eles o jogo ficaria entediante (Apud BONAMIGO,1991:33).

---

[29] RILEY, Sue S. Some refletions on the value of children's play. Young Children, Washington, v.28, n.3, p. 146-153, 1973.

[30] BRUNER, Jerome. Juego, pensamiento y lenguage. Perspectivas, Paris, v.16, n.1, p.79-85, 1986.

Para SCARFE[31], o brinquedo é o momento da criança estabelecer e construir relações com ela mesma e com o mundo. Brincando, a criança busca a harmonia com o mundo, domina habilidades, adquire confiança. "(...)Brincar tem todas as características de um requintado e complexo processo educacional, pois assegura a concentração por um longo período de tempo, desenvolve a iniciativa, a imaginação e intenso interesse." Brincar influencia e aperfeiçoa a personalidade, o intelecto, as emoções e o corpo da criança. O adulto que compreende o brincar tem a chave para compreender os processos que educam a criança toda (Apud BONAMIGO,1991:35-36).

GRIFFING [32] afirma, fundamentando-se em pesquisas, que a habilidade de brincar pode ser desenvolvida e este desenvolvimento afeta e influencia "na cognição e no comportamento social; na imaginação e na criatividade; no processamento de informações; na reversibilidade de pensamento; na habilidade de controlar impulsos e de distinguir o real da fantasia; na cooperação social e no desenvolvimento emocional" (Apud BONAMIGO,1991:36).

Segundo RILEY (Op. Cit.),

"(...) brincar é a atividade que capacita a criança a descobrir e compreender a si mesma, seus sentimentos, suas idéias; é o processo para desenvolver seus conceitos, selecionando suas idéias, para desenvolver a relação com seus pares, sua família e seu universo; é seu modo de integrar suas percepções e idéias ao seu padrão individual de crescimento (...) Uma criança que não brincasse - se fosse possível imaginar tal coisa - estaria em sérias dificuldades" (Apud BONAMIGO,1991:37).

WOLFGANG E SANDERS[33] baseados nas pesquisas atuais e nas teorias do desenvolvimento, mostram a importância do brincar para a alfabetização. Segundo os

---

[31] SCARFE, N. V. Play is education. Childhood Education, Washington, v.39, n.3, p.117, 1962.

[32] GRIFFING, Penelope. What Research Has to Tell us about the Importance of Imaginative Play for Young Children. College of Home Economics, Ohio State University, Columbus, 1979. 23p. mimeo.

[33] WOLFGANG, C. H., SANDERS, T. S. Defending young children's play as the ladder to literacy. Theory into Practice. Columbus, Ohio, v.20, n.2, p.116-120, 1981.

autores, PIAGET e VYGOTSKY teoricamente demostraram que o uso de símbolos no brinquedo pela criança do período pré-operacional fornece a habilidade básica para a representação que será necessária, mais tarde, quando a criança usar as formas mais altas de abstração que conhecemos como signos ou palavras escritas. Por outro lado, segundo os autores, as pesquisas têm demonstrado que a criança que não desenvolve o primeiro nível de representação - brinquedo simbólico - durante os anos de pré-escola é a mesma que tem dificuldades na escola para manipular sistema de signos arbitrários, socialmente estabelecidos (Apud BONAMIGO,1991:40).

Pelo exposto, vê-se que não é fácil definir o brincar. As várias tentativas de definição e de caracterização apresentam pontos de convergências e divergências. Apesar das contradições, SCARFE (Op.,Cit.) apresenta uma definição bastante esclarecedora sobre o brinquedo ao considerá-lo "como o processo mais completo da mente, um artifício engenhoso da natureza para assegurar que cada indivíduo adquira conhecimento e sabedoria. O brincar é espontâneo, é criativo, é uma atividade de pesquisa desejada e realizada por si mesma" (Apud BONAMIGO,1991:18).

BRUNER[34] (Apud BONAMIGO,1991:18) destaca que: "brincar é um negócio sério", é provavelmente o negócio mais sério da infância e o adulto não deveria apenas respeitá-lo, mas encorajá-lo e propiciá-lo em todas as circunstâncias. Conclui FRANK, "brincar é o modo como a criança aprende o que ninguém lhe pode ensinar". (Apud HARTLEY[35])

[34] BRUNER J. Play is serious business. Psychology Today, New York, p.81-83, Jan. 1975.

3.4.7 - O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS DA SE/CENP.

A discussão sobre o jogo como uma possibilidade de conteúdo não é novidade para os professores de Educação Física que atuam no Ciclo Básico, pois, como constatamos na pesquisa, os entrevistados, em sua maioria, têm acesso e buscam nos documentos publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), suportes teóricos para a construção de suas práticas educativas (QUADRO 7). Tais publicações têm dado grande ênfase ao jogo enquanto conteúdo no Ciclo Básico.

As Instruções CENP complementares à Resolução SE nº17 de 28-01-88 trazem orientações para o trabalho a ser desenvolvido na Jornada Única Discente e Docente no CB. Ao responder que tipo de atividade desenvolver com as crianças na Educação Física no Ciclo Básico, o jogo é indicado como a melhor forma. Segundo o Documento, o jogo é um conjunto de atividades não formais, com regras flexíveis, diferenciando-se do desporto, cujas atividades exigem o emprego de técnicas, táticas, regras universais e um domínio de certas habilidades. Porém, ressalta, o desporto pode ser utilizado se transformado em jogo ou atividade lúdica, adaptando-o à criança. O princípio do jogo é o prazer, a satisfação, a alegria e a espontaneidade. Exemplos de jogos com material e sem material: pular corda, barra-manteiga, amarelinha, brinquedos de rodas cantadas, barrabol, pega-pega, nunca três, jogos de salão, e outros que utilizem o subir, o descer, o pular, etc (SÃO PAULO,1990:305).

Outros Documentos ampliaram a discussão sobre o jogo. O Documento "Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico", enfatiza a importância da atividade lúdica em dois textos, um deles elaborado pela Equipe Técnica

---

[35] HARTLEY, Ruth E. Play, the essential ingredient. Childhood Education, Washington, p.80-84, Nov. 1971.

de Educação Física da CENP e outro pela Profª. ELVIRA SOUZA LIMA. De acordo com o primeiro texto, a proposta de Educação Física no Ciclo Básico visa recuperar e resgatar os jogos da cultura popular, pela riqueza que oferecem ao desenvolvimento global do aluno. O jogo é insubstituível como parte integrante da educação e o professor deve dar oportunidades para que o aluno brinque e trabalhe com seus próprios impulsos, aprendendo, também, a avaliá-los. "É jogando e brincando que o aluno descobre e desenvolve a sua criatividade, o seu 'eu', podendo, assim, estruturar e utilizar a sua personalidade integral" (SÃO PAULO,1988:62).

O outro texto apresentado pelo Documento é: 'O papel do jogo na construção do pensamento da criança', da Profª. ELVIRA SOUZA LIMA. Segundo a autora, a criança utiliza-se do jogo para construir seu conhecimento na infância. Brincando, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas, os papéis que elas assumem. Através dele, aprende sobre a natureza, sobre os objetos e desenvolve a sua socialização. Historicamente, afirma LIMA, o adulto tem criado uma cisão entre o lúdico e o pedagógico, entre brincar e estudar. Para a criança, o brincar é coisa séria, pois mobiliza suas possibilidades intelectuais e afetivas para alcançar um determinado objetivo. O jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo permitindo à criança separar objeto/significado, capacidade de grande importância para a aprendizagem da leitura e escrita, porque a criança compreende o que a palavra significa, separando-a do objeto. O exercício da imaginação durante a brincadeira desenvolve o pensamento abstrato (LIMA,1988:47-49). Ordem, organização, persistência são comportamentos aprendidos, principalmente, segundo a autora, através da vivência da criança no grupo social, interagindo e cooperando com os pares (SÃO PAULO,1988:52).

A Proposta de Educação Física (SÃO PAULO,1986), na introdução sobre conteúdos a serem desenvolvidos no Ciclo Básico, propõe o jogo e o resgate da cultura popular pelo potencial que essas atividades oferecem para o desenvolvimento global do educando. Conclui que

> "pelo jogo passam as alegrias, as tristezas, as esperanças, as angústias, enfim tudo o que permeia o cotidiano da vida de uma criança. Por isso, o jogo e o brinquedo são elementos pedagógicos privilegiados. Abrir mão desse exercício de vida é algo que já não mais se pode compreender na escola" (SÃO PAULO,1986:4-5).

O Documento 'Educação Física no Ciclo Básico', muda o enfoque dos estudos anteriores e o jogo ocupa no texto uma posição secundária. Os termos utilizados pelo estudo são: "experiências motoras", "comportamento motor", "desenvolvimento psicomotor." O Documento busca uma síntese da abordagem desenvolvimentista (TANI,1988) e a psicomotricidade (LE BOULCH,1987), tendência que orientava os documentos anteriores a 1986, destaque para o 'Subsídios para implementação da Proposta Curricular de Ed. Física para a Pré-Escola' (SÃO PAULO,1985). O papel da Educação Física no Ciclo Básico, na aprendizagem escolar, segundo o Documento, é de levar "a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo e a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos" (SÃO PAULO,1989:21).

A "Proposta de Educação Física para o Ensino de 1º Grau", dá grande ênfase ao jogo, na sua versão final. Os capítulos segundo e terceiro do Documento tratam do jogo. O segundo capítulo retoma os apontamentos que enfatizam o resgate do jogo da cultura popular e a importância da valorização do conhecimento que a criança traz para a escola. O jogo e a atividade lúdica devem estar vinculados a um projeto pedagógico que vise o desenvolvimento global do educando. O terceiro capítulo discute a seqüência e a

complexidade do conteúdo, tomando como ponto de partida os jogos simples, passando pelos grandes jogos, até chegar no esporte, nas séries terminais do 1º Grau. O esporte considerado educativo, segundo a proposta, é aquele que visa a formação do cidadão consciente, iniciativo e cooperativo (SÃO PAULO,1991:32).

Podemos observar, após este breve resgate teórico de alguns Documentos da SE/CENP, que a proposta de jogo como uma possibilidade de conteúdo na Educação Física no Ciclo Básico é enfocada em diversas Publicações. A Proposta Curricular do 1º Grau propõe o jogo, como recurso pedagógico, até mesmo na 5ª série do 1º Grau.

Nos capítulos 4 e 5, respectivamente, apresentaremos informações sobre a implantação da Educação Física no Ciclo Básico, análises resultantes dos dados recolhidos pelo pesquisador por meio de questionários e entrevistas junto aos professores que atuam na rede pública e também informações selecionadas da própria prática do autor. O pressuposto que norteará as análises é o jogo (brinquedo ou atividade lúdica) considerado como meio fundamental para o desenvolvimento do educando não só na dimensão individual, mas também na dimensão social, tendo como suporte a concepção de educação necessária à sociedade atual. Segundo GONÇALVES, essa concepção de educação não pode pretender adaptar o indivíduo à realidade existente, nem buscar o desenvolvimento de sua personalidade de forma dissociada da vida social. "Ao contrário, na nossa civilização desumana e cheia de contradições, a educação deve orientar seus objetivos para a vida real, concreta em que o desenvolvimento se dê de forma integrada com o projeto de transformação da sociedade" (GONÇALVES, 1994:125).

CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO BÁSICO

4.1 - IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO

O que é o Ciclo Básico (CB) e em que momento a Educação Física foi incluída como componente curricular no "CB"?

O Ciclo Básico (CB) foi implantado nas escolas públicas estaduais de 1º grau do Estado de São Paulo, no Governo de André Franco Montoro (1983-1986), que tinha como Secretário de Educação: Paulo de Tarso Santos. A implantação se deu através do Decreto nº 21.833, de 28 de Dezembro de 1983 (SÃO PAULO,1990:27).

Conforme o documento: "CICLO BÁSICO" (SÃO PAULO,1988:14-15), o projeto constituía-se como "ponto de partida para a reorganização gradativa da escola pública de 1º grau". Destaca o referido documento que a reorganização não era apenas uma medida administrativa, mas tinha o caráter de uma diretriz pedagógica que visava encontrar soluções que possibilitassem a garantia do direito à escolarização dos alunos matriculados na escola pública. O CB substituiria às antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau e teria um período de duração de 02 anos.

A implantação do Decreto tinha por finalidades:

> "I- assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
>
> II- proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;

> III- garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem" (SÃO PAULO,1990:27).

O parágrafo único do artigo primeiro garantia que o CB teria uma duração mínima de dois anos letivos. Segundo ARENA, ficava dessa forma instituída a "promoção automática", extinguindo a seriação entre a 1ª e 2ª séries do 1º grau. E, no que se referia "às condições de trabalho do professor apenas uma medida fora tomada". O professor em jornada parcial poderia acrescer mais 8 aulas à sua jornada com a finalidade de "preparar aulas e recuperar alunos" (1991:41).

Segundo BARRETO, os bons resultados da implantação do CB já se refletiam logo nos dois primeiros anos, conseguindo aumentar em 10% a permanência bem sucedida do aluno na escola. E exaltava o projeto, afirmando, que "o sistema escolar paulista logra reverter uma tendência de reprovação em massa nas séries iniciais e que, no mínimo durante 40 anos, permaneceu inalterada, penalizando mais da metade dos alunos da escola básica logo no início da escolarização" (SÃO PAULO,1986:32).

ARENA apresenta dados retirados do documento lançado pela SE/CENP, com assessoria da Fundação Carlos Chagas, que avaliava a implantação do Ciclo Básico no seu primeiro ano. E constata que parte dos objetivos do projeto não se concretizara. No que tange à adequação do número de alunos por sala, foi constatado que havia classes com 40 alunos. As aulas de reforço para alunos com dificuldades eram ministradas em apenas, aproximadamente, dois terços das escolas. Com relação à aceitação do projeto, apenas 28% dos diretores aceitavam-no plenamente e apenas 21% dos professores concordavam com a 'promoção automática'. As informações da pesquisa indicavam,

entre outras, a necessidade, segundo o autor, de modificar a jornada do corpo docente e investir na capacitação do professor. (1991:42-45).

A implantação da Jornada Única Discente e Docente, afirma ARENA, atendia, de certa forma, às reivindicações explicitadas no documento de avaliação do Ciclo Básico de 1988 (1991:46).

4.2 - JORNADA ÚNICA DISCENTE E DOCENTE NO CICLO BÁSICO.

O Decreto Nº 28.170, de 21 de Janeiro de 1988, estabeleceu a Jornada Única Discente e Docente, implantada no Governo de Orestes Quércia, cujo Secretário da Educação era Chopin Tavares de Lima (SÃO PAULO,1990:28-30).

O projeto tinha como objetivos:

- requalificar a escola pública, no prazo de 10 anos;
- reestruturar a jornada docente para que o professor trabalhasse em uma só escola;
- aumentar o tempo de permanência do aluno na escola.

Tais objetivos tinham por finalidade melhorar a formação do aluno, valorizar a escola pública e integrar a escola à comunidade.

O artigo 6º do Decreto incluía um professor Coordenador que deveria ser eleito entre os pares, para coordenar os trabalhos. No artigo 9º ficava estabelecido que a Secretaria iria baixar normas complementares. Tais disposições vieram na Resolução SE nº17, de 28 de janeiro de 1988, (SÃO PAULO,1990:54-56).

O artigo 2º da Resolução tratava do funcionamento das classes do CB em turnos de 6 horas diárias, totalizando 30 horas-aula, de acordo com a seguinte conformidade:

" I- 26 horas-aula com o professor I da classe;

II- 2 horas-aula de Educação Artística;

III- 2 horas-aula de Educação Física" (SÃO PAULO:1990).

Com as disposições do artigo 2º estavam implantadas aulas de Educação Física no CB, ministradas pelo professor III, que foi confirmada pela Resolução SE Nº 120, de 26 de maio de 1988. A grande maioria dos professores de Educação Física do Estado de São Paulo ficou surpresa com a possibilidade de ministrar aulas no CB, pois esta era uma reivindicação antiga da categoria e, de repente, estava-se diante de uma clientela com a qual não se sabia muito bem o que fazer.

Antes de entrar na discussão da Educação Física, apresentaremos algumas considerações críticas sobre a implantação da Jornada Única.

SILVA Jr. entende que a implantação da Jornada Única Discente e Docente na rede pública de ensino foi uma resposta política do governo paulista aos CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro implantados pelo Governo Brizola e utilizados como bandeira eleitoral (Apud ARENA,1991:38). ARENA acrescenta que, além de ser uma resposta política, a ampliação do tempo de permanência da criança na escola está relacionada com as propostas da ONU, através da UNESCO, de implantar projetos educacionais na América Latina na tentativa de garantir a escolarização de todas as crianças em idade escolar, como também melhorar o nível dessa escolarização até o ano de 1999 (1991:16). Ainda, segundo o autor, tal proposta revela "a preocupação do Primeiro Mundo com o peso insustentável da marginalização de grossas camadas da América Latina que permanecem fora do mundo letrado e impedem reajustes constantes do próprio capitalismo" (p.39).

O autor considera como discutível, entre outros pontos, as aulas de Educação Física ficarem à cargo do PIII, professores com formação universitária, sendo que, para as outras "áreas nucleares" basta o professor da classe. Segue afirmando que a equipe da

CENP não apresentou nenhuma explicação convincente para o critério adotado (ARENA,1991:52).

CARVALHO, respondendo à questão sobre quais razões levaram a Secretaria da Educação a deixar a cargo do professor de Educação Física as aulas no CB, afirma que a inserção do professor habilitado tanto de Educação Física como de Educação Artística ocorreu em razão da incompatibilidade da jornada do professor da sala com a jornada do aluno do CB, pois o último teria que ficar na escola 30 horas-aula semanais e o professor da classe apenas 26 horas-aula. As outras horas-aula do professor I estavam assim distribuídas: 6 horas-aula de trabalho pedagógico e 8 horas-atividade, sobrando 4 horas-aula do aluno sem professor; utilizaram-se, portanto, dos professores de Educação Física e Artística como "tapa-buraco" (1991:128). Não concordamos com esta conclusão do autor e procuraremos mostrar, no nosso estudo, que a nossa discordância deve-se ao fato de que os dois componentes curriculares são considerados como relevantes e coerentes com a proposta pedagógica apresentada para o Ciclo Básico. Caso não tivesse ocorrido alteração neste aspecto e a tendência pedagógica tradicional continuasse prevalecendo, concordaríamos com CARVALHO.

FREIRE, ao discutir sobre quem deve dar aulas de Educação Física nas séries iniciais, explica que nem razões corporativistas e nem razões ingênuas, que pretendem preservar as crianças do contato com diferentes professores, são critérios aceitáveis para justificar tal incumbência. O mais importante, afirma o autor, é que a criança não seja privada das aulas de Educação Física a que tem direito. E o professor que deve ministrar as aulas é o que estiver melhor preparado, não importa se é PI ou PIII. Contudo, por tratar-se de Educação, o problema será resolvido por critérios econômicos e a fórmula mais barata prevalecerá (1989:78-80).

Encerraríamos esta análise, afirmando que, independentemente das diversas posições acima, temos convicção e os dados da pesquisa confirmam, que a implantação da Educação Física no Ciclo Básico representou uma verdadeira revolução, pois os profissionais desse campo de conhecimento foram, de certa forma, obrigados a enxergarem esse componente curricular sob outra perspectiva que não a desportiva, predominante na área. A tão propagada crise esperada por MEDINA (1986) foi plenamente instalada; talvez não a tenhamos aproveitado como deveríamos, mas isso é uma outra história que não pretendemos abordar neste estudo. CARVALHO (1992), que analisou a Educação Física no Ciclo Básico, tomando como referência os professores da cidade de Bauru, aproximou-se mais desse caminho.

No capítulo seguinte apresentaremos as informações e os dados obtidos através da pesquisa realizada. E estes serão básicos e, junto com a fundamentação teórica, alicerçarão as conclusões deste estudo.

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada mediante três instrumentos: a própria prática do pesquisador, a aplicação de questionários e entrevistas junto a vinte professores de Educação Física que atuam na rede pública estadual de ensino, da cidade de Presidente Prudente. A finalidade da utilização dos instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas, foi a de enriquecer e ampliar as observações feitas pelo pesquisador no trabalho direto com as classes do Ciclo Básico, bem como comprovar ou negar algumas hipóteses que vínhamos estabelecendo e que motivaram parcialmente a realização desse estudo, tais como: o jogo considerado o conteúdo principal da Educação Física no Ciclo Básico, a utilização desse elemento sem uma fundamentação teórica consistente.

As respostas aos questionários e entrevistas foram organizadas e categorizadas por meio de quadros que serão apresentados a seguir.

5.1 - DADOS OBTIDOS MEDIANTE QUESTIONÁRIOS

5.1.1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Para configurar o perfil dos professores pesquisados que ministraram ou ministram aulas de Educação Física no Ciclo Básico, coletamos dados pessoais e profissionais por meio de questionários (Vide Anexo 1). As informações colhidas estão compiladas nos quadros 1 e 2.

QUADRO 1
CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CB PESQUISADOS
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	N=20	%
ITEM 01 - SEXO		
Feminino	17	85,0%
Masculino	03	15,0%
ITEM 02 - FAIXA ETÁRIA		
25 a 30 anos	06	30,0%
31 a 35 anos	05	25,0%
36 a 40 anos	04	20,0%
41 a 45 anos	04	20,0%
46 a 50 anos	01	5,0%
ITEM 03 - TEMPO DE MAGISTÉRIO		
01 ano	01	5,0%
02 anos	01	5,0%
03 anos	01	5,0%
04 anos	01	5,0%
05 anos	04	20,0%
06 anos	02	10,0%
07 anos	02	10,0%
09 anos	01	5,0%
10 anos	01	5,0%
13 anos	01	5,0%
15 anos	01	5,0%
16 anos	01	5,0%
17 anos	01	5,0%
20 anos	01	5,0%
27 anos	01	5,0%
ITEM 04 - SITUAÇÃO FUNCIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO		
Estável	03	15,0%
ACT	08	40,0%
Efetivo	09	45,0%
ITEM 05 - NÚMERO DE ESCOLAS QUE LECIONA - ANO 1994		
01 Escola	11	55,0%
02 Escolas	08	40,0%
03 Escolas	01	5,0%
ITEM 06 - Nº DE TURMAS DO CB NA ESCOLA-SEDE - ANO 1994		
01 turma	04	20,0%
02 turmas	04	20,0%
03 turmas	03	15,0%
04 turmas	04	20,0%
05 turmas	01	5,0%
06 turmas	01	5,0%
Aulas eventuais	02	10,0%
Professora do CEFAM	01	5,0%

Fonte: Questionário respondido.

A análise do QUADRO 1 - ITEM 1 indica que há, no grupo pesquisado, maior freqüência de professoras (85%), do que de professores (15%). A Instrução DRHU Nº 6, de 24 de julho de 1990, alterou a denominação Educação Física masculina e feminina (SÃO PAULO,1990:272). A partir do concurso de remoção de 1990 as aulas passaram a ser atribuídas indistintamente para professores e professoras, pois antes os cargos eram distintos e as turmas separadas por sexo. O último concurso público de ingresso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que separava os cargos em masculino e feminino foi realizado em 1986. O concurso de 1993 não tinha mais essa exigência.

No que se refere à faixa etária (QUADRO 1 - ITEM 2) verifica-se que há uma pequena predominância dos professores com idade igual ou inferior a 30 anos e é neste grupo que se concentra a maioria dos professores que ainda não se efetivaram, isto é, não se submeteram ou não foram aprovados em concursos públicos.

No grupo pesquisado, conforme demonstra o QUADRO 1 - ITEM 3, encontramos tanto professores recém-formados, como profissionais com até 27 anos de magistério. Essa característica do grupo parece relevante, pois os diferentes tempos de atuação no magistério revelaram uma coleta de informações com diferentes enfoques. Acreditamos que o professor com maior experiência teve oportunidade de apresentar um maior número de vivências de problemas e soluções na prática pedagógica, em razão dos vários anos de exercício funcional no magistério. O recém-formado, contudo, apresentou uma base teórica mais sólida, talvez, em razão da formação mais recente, conforme expõe o entrevistado nº 20: "ocorreram mudanças no currículo do curso acadêmico da UNESP de Presidente Prudente, buscando formar um profissional com uma base teórica mais consistente para atuar nesse ramo de ensino".

No que se refere à situação funcional (QUADRO 1 - ITEM 4) há uma maior freqüência de professores efetivos e Acts. No quadro observa-se uma ligeira predominância dos professores efetivos que trabalham há vários anos em uma mesma escola em relação aos professores ACT (admitidos em caráter temporário) cujas aulas são eventuais. Desta última categoria, alguns só ministram aulas esporadicamente, isto é, substituem em várias escolas, cobrindo ausências por diversos motivos e acabam permanecendo na escola por um período muito curto, muitas vezes dão somente uma aula em um determinado dia e não voltam mais. O quadro também revela que professores efetivos e ACTs representam 85 % dos entrevistados.

Com a implantação do Ciclo Básico houve um aumento substancial do número de aulas de Educação Física e os professores não precisaram mais ter que trabalhar em várias escolas; 95%, como se observa no QUADRO 1 - ITEM 5, ministram aulas no máximo em duas escolas e apenas 5% em três escolas. A necessidade de assumir aulas em várias escolas dificultava muito o trabalho do profissional. Um professor com quatro ou cinco escolas tem problemas de deslocamento, de acerto de horário e não consegue criar vínculos nem com a escola e nem com os alunos. A professora nº 1, durante a entrevista, ressaltou a importância de se trabalhar um certo tempo em um mesmo local. Por estar trabalhando há quatro anos na escola, a entrevistada afirma que conhece cada criança pelo nome e acha isso muito importante, "pois é fundamental para um indivíduo saber que ele tem um nome, que ele é alguém". Não criar vínculo com a escola, segundo a entrevistada, acaba prejudicando o professor, pois a criança é apenas mais um aluno para ele.

> "Já teve ano de eu ter 05 escolas para completar a minha carga. Não criava vínculo com a escola e principalmente com a criança, então tanto faz para o professor. Não é bem culpa dele, ele é obrigado a fazer isso.

> (...)Para mim fica muito fácil trabalhar nessa escola, porque eu conheço cada criança, a vida, a história de cada uma. Uma criança está angustiada naquele dia, eu sei o porquê".

Constatamos através do QUADRO 1 - ITEM 6 que 55% dos professores entrevistados trabalham com 3 turmas do Ciclo Básico e 45% com 4 turmas ou mais. Considerando os entrevistados e o número de duas aulas de Educação Física semanais por turma, o máximo de aulas ministradas pelos entrevistados semanalmente é de 12 aulas, completando o restante da jornada de trabalho docente com outras turmas do 1º e 2º Graus. Essa distribuição é interessante, pois revela que não há uma sobrecarga sobre alguns profissionais, levando em conta a afirmação dos próprios entrevistados "de que a prática educativa no CB é muito desgastante".

QUADRO Nº 2
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO ACADÊMICA
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	Nº=20	%
ITEM 1 - INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
ESCOLA SUPERIOR DE ED. FÍSICA DE ASSIS	01	5,0%
ESCOLA DE ED. FÍSICA E DESPORTO DO PARANÁ(CURITIBA).	01	5,0%
FACULDADE DE ED. FÍSICA DE LINS	01	5,0%
INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE PRES.PRUDENTE	14	70,0%
UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE (IMESPP encampado).	03	15,0%
ITEM 2 - ANO DE FORMAÇÃO		
1967	01	5,0%
1973	01	5,0%
1974	01	5,0%
1976	01	5,0%
1977	02	10,0%
1978	01	5,0%
1982	01	5,0%
1983	02	10,0%
1984	03	15,0%
1985	02	10,0%
1986	02	10,0%
1988	01	5,0%
1989	01	5,0%
1990	01	5,0%
ITEM 3 - OUTROS CURSOS SUPERIORES, ALÉM DA LICENCIATURA EM ED. FÍSICA		
ENGENHARIA CARTOGRÁFICA	01	5,0%
FISIOTERAPIA	01	5,0%
MATEMÁTICA	01	5,0%
DIREITO	02	10,0%
PEDAGOGIA	08	40,0%
NENHUM	07	35,0%
ITEM - 4 CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO		
ESPECIALIZAÇÃO	05	25,0%
PÓS-GRADUAÇÃO	01	5,0%
NENHUM	14	70,0%

Fonte: Questionário respondido.

A maioria dos professores entrevistados (QUADRO 2 - ITEM 1), ou seja 85%, são formados em Presidente Prudente, dentre os quais, 70% concluíram seus estudos no IMESPP (INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE PRESIDENTE PRUDENTE) e 15% cursaram a UNESP de Presidente Prudente. O Curso de Educação

Física da UNESP surgiu com a encampação do IMESPP em 1988. Uma professora entrevistada afirma que:

> "com a encampação do IMESPP pela UNESP, os professores formados, recentemente, já estão melhor preparados em razão da melhoria da qualidade de ensino. Esta ocorreu graças à mudança no currículo do curso e também ao ingresso de professores da Universidade com melhor capacitação profissional".

Acentuando o que foi apresentado, sobre a melhoria do curso de formação, uma professora entrevistada escolheu como alternativa para superar a má formação, freqüentar, como aluna especial, disciplinas no Curso de Educação Física da UNESP. Pelas entrevistas pudemos constatar que existe uma expectativa positiva dos professores em relação à possibilidade da Universidade Pública contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, dada a formação mais consistente dos novos profissionais e também pelo oferecimento mais freqüente de cursos de capacitação para professores que atuam na rede pública de ensino.

Conforme demonstra o QUADRO 2 - ITEM 2, os professores entrevistados concluíram o curso superior nos últimos vinte e sete anos. Não ocorrendo nenhuma predominância significativa em nenhum dos anos. Tais dados demonstram que a amostra é abrangente e os diversos períodos de formação estão representados.

No QUADRO 2 - ITEM 3, observamos que 65% dos professores fizeram outro curso de 3º grau, além da Licenciatura Plena em Educação Física, sendo que 40% dos profissionais optaram pelo curso Pedagogia (um concluiu o curso na UNESP e sete cursaram Instituições Particulares). O curso de Pedagogia feito nas Instituições Particulares é denominado de Complementação Pedagógica e concluído em apenas dois anos, sendo que no último semestre o professor escolhe uma habilitação, podendo ser esta: Administração, Supervisão ou Orientação Educacional. O grupo de professores

que optou em fazer Pedagogia e Complementação Pedagógica afirma que pretende fazer carreira dentro do próprio magistério. Podemos ainda destacar do QUADRO 2 - ITEM 3 o qual mostra que 20% dos entrevistados, mesmo tendo outras opções profissionais, permanecem no magistério. A entrevistada nº 15 destacou, porém, "que o descaso para com a educação nesse país tem me feito repensar se vale a pena insistir em ficar na educação."

Quanto ao aspecto "aperfeiçoamento profissional", (QUADRO 2 - ITEM 4), constatamos que 35% têm curso de especialização, porém nenhum relacionado com a Educação Física Escolar Infantil e apenas um professor entrevistado está cursando Pós-Graduação em nível de Mestrado na área de Educação Física em uma Universidade Pública. Segundo os entrevistados, nos últimos 15 anos nenhum curso de especialização foi oferecido pelo Curso Superior de Educação Física local e alegam que não têm nenhuma condição para freqüentarem cursos de Pós- Graduação.

5.2 - DADOS OBTIDOS MEDIANTE ENTREVISTAS REALIZADAS JUNTO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NO CB, NA CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE.

5.2.1 - O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ANÁLISE DE ASPECTOS RELACIONADOS COM A PRÁTICA EDUCATIVA NO CB.

QUADRO 3
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA EDUCATIVA NO CB.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994.

CATEGORIZAÇÃO	N=20	%
ITEM 1 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO CICLO BÁSICO		
O1 ano	02	10,0%
02 anos	01	5,0%
03 anos	02	10,0%
04 anos	03	15,0%
05 anos	04	20,0%
06 anos	08	40,0%
ITEM 2 - Nº DE ESCOLAS QUE LECIONOU NO CB EM PRES. PRUDENTE		
01 Escola	03	15,0%
02 Escolas	06	30,0%
03 Escolas	01	5,0%
04 Escolas	03	15,0%
05 Escolas	05	25,0%
08 Escolas	02	10,0%
ITEM - 3 GOSTA DE MINISTRAR AULAS NO CB		
NÃO	01	5,0%
NÃO TEM OUTRA OPÇÃO	02	10,0%
SIM	17	85,0%

Fonte: Entrevistas realizadas

O QUADRO 3 - ITEM 1 reflete que a maior freqüência recai nos professores com maior experiência; 75% dos entrevistados estão ministrando aulas no CB há mais de 4 anos. Apresentam, portanto, uma experiência significativa na área. Apenas 25% dos entrevistados atuam em tempo igual ou inferior a 3 anos.

Retrata o QUADRO 3 - ITEM 2 o número de escolas em que os professores ministraram aulas de Educação Física no CB, após a implantação da Jornada Única

Discente e Docente no ano de 1988. Apenas 15% dos entrevistados permaneceram em uma única escola e 50% trabalharam em mais de 3 escolas. Tiveram, portanto, oportunidade de conhecer diferentes realidades. Tomando como referência a nossa experiência, apesar de termos trabalhado, após a implantação da Jornada Única, em uma mesma escola, na EEPSG. Padre Emílio Becker, podemos afirmar que as classes sempre se apresentavam diferentes umas das outras e para cada turma era preciso reorganizar o trabalho, reconstruí-lo a partir das características do grupo.

Os dados do QUADRO 3 - ITEM 3 confirmam que 85% dos entrevistados gostam de ministrar aulas de Educação Física no Ciclo Básico. A entrevistada nº 17 que está iniciando no magistério manifesta o seguinte:

> "eu pego o que sobrar, não importa que série ou turma seja. (...) Eu me identifico melhor com o CB, pois desde que me formei, só venho atuando no Ciclo Básico, ainda não tive oportunidade de trabalhar de 5ª à 8ª séries. Acho o trabalho muito agradável e me identifico com ele".

Afirmou a entrevistada nº 6: "gosto do trabalho porque percebo o resultado em pouco tempo". Para a professora nº 7 lecionar no CB é muito gratificante e explica que "a criança é espontânea, as atividades que você faz com ela, ela te dá um retorno. E é prazeroso, porque ela sente prazer em fazer Educação Física". Assim expôs a professora nº 12: "na escola-sede tenho condição de trabalhar só de 5ª a 8ª séries, mas prefiro ministrar aulas no CB também, pois o trabalho com as crianças é gratificante. No Ciclo Básico tenho oportunidade de trabalhar com a criança na sua totalidade". A entrevistada nº 14 afirma:

> "gosto de trabalhar no CB apesar de achar muito cansativo, pois as crianças tiram nossas energias, outras vezes nos carregam até demais. Apesar de ter oportunidade de trabalhar só de 5ª a 8ª séries na minha escola-sede, escolho o CB, pois acho que tenho que participar dessa experiência; foi uma conquista e não devo virar as costas para ela".

Finaliza a entrevistada nº 18, "o resultado é muito gratificante, mas acho muito difícil chegar até ele".

Constatamos que a posição que considera o trabalho de Educação Física no Ciclo Básico difícil, mas compensador, é predominante entre os entrevistados. Os depoimentos confirmam o que expomos, no segundo capítulo do estudo: o trabalho com crianças numa aula de Educação Física mexe com a afetividade do educador e exige do mesmo "disponibilidade corporal" (FREIRE,1989:172).

5.2.2 - ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TEORIAS NORTEADORAS DA PRÁTICA EDUCATIVA.

Mediante as entrevistas procuramos coletar informações que contribuíssem para compreensão de diversos aspectos relacionados com esse ramo da Educação Física escolar. Questionamos sobre a concepção teórica predominante na prática educativa dos professores, buscamos verificar se a formação acadêmica os preparou para o trabalho nessa área e também se os documentos elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE), influenciou a prática educativa do professor.

QUADRO 4
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR E O CICLO BÁSICO
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	N=20	%
ITEM 1 - A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA PREPAROU PARA ATUAR NO CICLO BÁSICO		
NÃO PREPAROU	16	80,0%
MUITO POUCO	02	10,0%
DEU A BASE	02	10,0%
ITEM 2 - DISCIPLINAS NA UNIVERSIDADE QUE CONTRIBUÍRAM PARA ATUAR NO CB		
ATLETISMO	01	5,0%
DIDÁTICA	02	10,0%
PRÁTICA DE ENSINO	01	5,0%
PSICOLOGIA	04	20,0%
TODAS	02	10,0%
NENHUMA	02	10,0%
GINÁSTICA	06	30,0%
RECREAÇÃO	13	65,0%

Fonte: Entrevistas realizadas.

Procuramos saber, conforme mostra o QUADRO 4 - ITEM 1, se a formação acadêmica conseguiu preparar os professores para ministrar aulas de Educação Física no Ciclo Básico. Segundo 80% deles a formação universitária não os preparou para atuar com essa clientela. Alguns entrevistados justificaram que o curso de formação não se preocupou com esse campo da Educação Física escolar, pois no período em que cursavam o 3º grau, os professores de Educação Física não ministravam aulas para essa clientela, portanto, não havia motivo para tal preocupação na formação dos mesmos. A entrevistada nº 15 destaca:

> "a formação universitária me preparou para ser apenas técnica (e muito mal), a formação de educadora passou muito longe. Para auxiliar, deveria ter matérias que aprendêssemos sobre a criança nas suas diversas faixas de desenvolvimento e professores (universitários) comprometidos que tivessem principalmente competência técnica, política e ideológica."

A entrevistada nº 4 expôs: "tive que ser autodidata, estudar muito, correr atrás de cursos para me habilitar a dar aulas no CB". Para a entrevistada nº 17, "a Universidade

dá a base e com o tempo adquirimos experiência e preparo". Contribuindo para essa análise, acrescentaríamos que a prática educativa é um processo de construção árduo e interminável, no qual, através do estudo, da prática, da reflexão o educador vai elaborando sua base político-filosófica e competência técnico-científica, ampliando progressivamente os seus conhecimentos, os quais o capacita a lidar com situações que antes eram totalmente inexplicáveis ou explicadas de forma artificial. É fundamental que o professor que atua no 1º e 2º graus de ensino assuma e exerça o seu papel de intelectual de modo a transformar a sua prática educativa e também a teoria que a informa, podendo dessa maneira contribuir na transformação social.

Analisando o QUADRO 4 - ITEM 1 constatamos que os cursos universitários deixaram muito a desejar na formação dos professores de Educação Física. Procuramos, mesmo assim, saber quais disciplinas mais contribuíram na formação destes profissionais, tomando como referência as aulas de Educação Física no Ciclo Básico. A maior parte, isto é 65%, apontou a disciplina "Recreação" como a que mais contribuiu na formação para atuar nesse ramo de ensino (QUADRO 4 - ITEM 2). Segundo os professores, nas aulas dessa disciplina, no curso acadêmico, eles organizaram e vivenciaram situações práticas de jogos diversos.

GALHARDO (1988) analisou as grades curriculares de 33 Escolas de Licenciatura em Educação Física relacionando-as com a Educação Física na Pré-Escola e nas quatro séries do ensino de 1º Grau. Classificou as disciplinas dos Cursos em três grupos: de "orientação acadêmica", de "orientação pedagógica" e de "orientação para atividades". Concluiu que a carga horária das disciplinas de "orientação para as atividades" correspondia a 51,64%, as de "orientação acadêmica" 31,79% e as de "orientação pedagógica" apenas 16,57%. Nas disciplinas de "orientação para

atividades", aquelas que se relacionam com as atividades esportivas predominaram (63,36%) e, nas de "orientação acadêmica", as disciplinas que se orientam para os aspectos biológicos (65,28%). Concluiu GALHARDO que os cursos, conforme demonstram seus currículos, não estão realmente formando professores com competência para atuarem no ensino Pré-Escolar e Escolar de 1ª à 4ª série do 1º grau (Apud CARVALHO,1992:28-29). A predominância de disciplinas voltadas para "orientação para atividades" nos cursos de formação acarreta a formação de professores "executores" e não de profissionais com autonomia intelectual capazes de compreender e questionar propostas ou outras orientações teóricas e práticas. Tomando como referência o QUADRO 4 - ITEM 2, podemos concluir que 68% das indicações apresentados pelos professores, sobre as disciplinas que contribuíram para a sua prática educativa no CB, referem-se àquelas denominadas por GALHARDO de "orientação para atividades".

Os dados do QUADRO 4 - ITEM 1 mostram, e nós também confirmamos com a nossa experiência, que os problemas de má formação acadêmica não podem servir de desculpas ou justificativas para a realização de um trabalho de baixa qualidade. Diversos professores que atuam no CB em Presidente Prudente comprovam isso, com uma prática de qualidade, apesar da formação deficitária. O profissional de qualquer grau ou ramo de ensino precisa assumir a sua própria formação, atualizando sempre os conhecimentos adquiridos na graduação. Necessitará buscar, com certeza, sempre novos fundamentos teóricos para a construção da sua prática, pois nem a ciência, nem a disciplina que ensina e nem a sociedade em que o professor vive são estáticas. Por outro lado, não podemos eximir os cursos de formação da parcela de responsabilidade que lhes compete. Segundo a entrevistada nº 15, "o que acaba mais comprometendo nos

cursos de formação é a secundarização da teoria. Parece que tudo pode ser resolvido através de procedimentos pedagógicos padronizados". Esse reducionismo, que privilegia a prática em detrimento da teoria, não forma o professor para uma atuação competente, mas para ser um mero executor de procedimentos pedagógicos. Ele é preparado, conclui GALHARDO, e as condições de trabalho tendem a reforçar a postura de "executor de atividades" (Apud CARVALHO,1992:29).

QUADRO 5
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUPERAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DEFICITÁRIA.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	N=	%
ITEM 1 - O QUE TEM FEITO PARA SUPERAR A MÁ FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA		
	INDICAÇÕES N=43	**%**
Disciplinas como aluno especial (UNESP)	01	2,3%
Grupo de estudo	02	4,7%
Não tem feito nada	05	11,6%
Troca de experiência	10	23,3%
Cursos de capacitação	12	27,9%
Leituras	13	30,2%
ITEM 2 - PARTICIPOU DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO RELACIONADOS AO CB		
	N=20	**%**
Não	03	15,0%
Sim	17	85,0%
ITEM 3 - PARTICIPA DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO ATUALMENTE		
	N=20	**%**
Não tem tempo	02	10,0%
Não, pois não se oferecem cursos	18	90,0%
ITEM 4 - TEM BUSCADO FUNDAMENTAÇÃO NA BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA		
	N=20	**%**
Muito pouco	02	10,0%
Não	04	20,0%
Sim	14	70,0%

Fonte: Entrevistas realizadas.

No QUADRO 5 - ITEM 1 estão expressas as diferentes opções dos professores para superarem a formação universitária deficitária. As indicações de maior predominância são: leituras, com 30,2%, cursos, com 27,9% e troca de experiências,

com 23,3%. Apenas 11,6% afirmaram que não têm tempo para tais atividades. Tais resultados são importantes, pois ajudam a caracterizar o perfil do professor de Educação Física existente na rede pública de ensino, além de serem subsídios importantes para quem está se preocupando com a formação permanente e a formação em serviço.

A respeito do ITEM 2 - QUADRO 5, 85% dos entrevistados declararam que faziam cursos de capacitação quando esses eram oferecidos, porém, atualmente, não estão tendo mais oportunidades de fazê-los. O descaso dos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denunciado por 90% dos professores nas entrevistas, prejudica o trabalho, impedindo que o profissional se aprimore e adquira mais conhecimento para realizar um trabalho de qualidade. "O trabalho pedagógico, afirma a entrevistada nº 1, precisa ser feito coletivamente, não dá para ser isolado, daí a necessidade de cursos que nos darão condições para superarmos as nossas limitações, através da aquisição de conhecimento e trocas de experiências".

Segundo MEDINA (1986), a Educação Física, para evoluir, precisaria entrar em "crise" e após a instalação dessa, providências rápidas e sábias, deveriam ser tomadas para debelá-la. A implantação da Educação Física no Ciclo Básico gerou uma grande crise junto aos professores de Educação Física da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, mas esse 'instante decisivo' não foi ainda devidamente aproveitado e as providências necessárias não foram tomadas pelos órgãos competentes, com a finalidade de contribuir para a evolução deste componente curricular. Esta conclusão é comprovada pelas informações do QUADRO 5 ITEM 3, pois apesar das dificuldades expressas pelos professores nas entrevistas, tais como, falta de tempo para estudo, falta de dinheiro para aquisição de livros, falta de uma base teórica que compromete não só a compreensão de textos, mas também a relação entre teoria e prática, a maioria dos

entrevistados demonstrou que está muito interessada em aprender, em fazer cursos, em estudar, em trocar experiências com outros colegas, etc. Está percebendo que a teoria também é importante e que para estar apta para atuar no CB é preciso saber bem mais do que sabe. Apesar do QUADRO 5 - ITEM 4 indicar que 70% dos professores têm buscado apoio na bibliografia específica, ao serem inquiridos durante as entrevistas sobre os principais títulos, a maior incidência recaiu sobre os Documentos publicados pela SE/CENP, destaque para a "Proposta Curricular de Educação Física para o ensino de 1º Grau". Os livros citados e considerados por alguns professores como básicos para prática educativa no CB, durante as entrevistas, foram: *200 Jogos Infantis*, autor Nicanor Miranda; *Educação Física na Pré-escola*, autor Célio Borges; *Educação de Corpo Inteiro*, autor João Batista Freire da Silva; *Educação Física Escolar*, Go Tani et alii; *Jogos em Grupo*, Constance Kamii et alii. A revista *Nova Escola* foi mencionada por um dos entrevistados, que acompanha as publicações.

As justificativas apresentadas pelos entrevistados para a quantidade reduzida de leituras é a falta de tempo, em razão, principalmente, da jornada de trabalho de 44 horas-aula semanais e também do baixo salário que, segundo os entrevistados, "não sobra para comprar livros".

A entrevistada nº 1, que participa de um grupo de estudo, destaca a importância de estudar, afirmando que:

> "o que antes para mim era vago, está sendo incorporado, a coisa mudou totalmente. É preciso embasamento teórico, tem que buscar. Você vai sentindo-se mais forte e aquilo, mesmo não compensando financeiramente, você vai tendo vontade de crescer, porque vai vendo resultados".

A entrevistada nº 18 procura ler sempre que tem dúvidas ou para ampliar e modificar as atividades. A entrevistada nº 6 diz: "esse ano eu estou tendo oportunidade

para isso, onde estou vendo a vantagem da 'Escola-Padrão'. Estou tendo bastante tempo nas horas de HTP (hora de trabalho pedagógico) e momentos de encontros com outros colegas para trocar sugestões."

Os autores FREIRE(1989), GHIRALDELLI(1989), MEDINA(1986), divergem em diversos aspectos teóricos, mas convergem quanto a ser o professor um profissional que precisa ter condições e interesse em estudar. Somente através da reflexão, do estudo, é que poderá construir uma prática educativa que corresponda às finalidades propostas.

A observação constante em nossa atividade com alunos e professores revelou que a implantação da Educação Física no Ciclo Básico desequilibrou (sentido piagetiano) o professor, fez com que o profissional enxergasse que a Educação Física não se limita apenas à iniciação esportiva ou à disputa de campeonatos promovidos pela Secretaria da Educação ou pela Secretaria de Esportes e Turismo. No ano de 1989 não ocorreu campeonato para algumas faixas etárias e vários professores alegaram que sem a realização do campeonato a Educação Física perdia o sentido e os alunos não freqüentariam mais as aulas por falta de motivação. Acreditamos porém, que qualquer disciplina que pretenda ser reconhecida e considerada como importante na formação dos educandos não pode ter como justificativa e suporte apenas a participação em campeonatos esportivos. A crise surgida com a implantação da Educação Física no Ciclo Básico levou o professor a repensar os seus pressupostos teóricos e a rever alguns conceitos. O entrevistado nº 20, ao avaliar a Educação Física no CB em Presidente Prudente, declara que:

> "as aulas vão bem, pois há um entendimento geral do profissional da necessidade de sua contribuição no sentido da formação de criança e no próprio cuidado que esta tarefa representa na sua avaliação profissional. Acredito, ainda, que lecionar no Ciclo Básico é importantíssimo ao docente de Educação Física, pois
>
> oportuniza a aplicação das várias teorias e correntes educacionais propostas tanto nos bancos escolares, como pelo próprio governo e as checarem, 'in loco', com a criança em desenvolvimento e a realidade da escola".

Livre de qualquer defesa corporativista, concordamos com FREIRE ao afirmar que quem deve dar aulas para essa clientela deva ser o professor melhor preparado para tal tarefa.(1989:78-79). O que parece evidenciar-se no QUADRO 5 - ITEM 3, a respeito do interesse de 90% dos entrevistados em fazer cursos, é que a oportunidade de trabalhar com os alunos do CB levou uma parcela significativa dos professores que atuam na rede pública de ensino a evoluir em diversos aspectos, entre os quais destacaríamos: a fundamentação teórica começou a ser mais valorizada, antes os procedimentos pedagógicos de iniciação esportiva eram considerados suficientes, para muitos profissionais, principalmente para ministrarem aulas de 5ª série em diante; o educando passou a ser visto de forma global e não só reduzido ao aspecto motor. Os diversos Documentos publicados pela SE/CENP para a Educação Física, a partir de 1986, questionaram a pretensão que tinha essa área de conhecimento de ser a responsável pela formação de novos valores esportivos, de colocar o jogo reproduzindo os valores do esporte profissional, isto é, promovendo a exacerbação da competição, a especialização precoce, etc. A proposta dos Documentos é que se valorizasse o aspecto lúdico e educativo de tais atividades na prática educativa.

O professor nº 5 expõe que tem uma enorme dificuldade em lecionar para o CB. A visão inicial que tinha do CB é que era um "monstro" e hoje percebe que não é. Conclui o professor,

> "se viermos preparados, com carinho e determinados a dar aula para o CB, tenho certeza que o PIII vai dar um testemunho diferente daqui a alguns anos, mas por enquanto, em conversas, em contato com os colegas de profissão eu sinto uma certa dificuldade dos colegas em lecionar para o CB".

A entrevistada nº 2 dá um depoimento que reforça a idéia antes defendida, ou seja, a da importância do professor atuar nesse ramo de ensino, ao expressar que:

> "foi a partir do Ciclo Básico que as grandes questões da Educação Física, dentro do meu trabalho, realmente eclodiram. Foi a partir da reflexão do trabalho com o Ciclo Básico, que também comecei a questionar as outras esferas do meu trabalho, de 5ª a 8ª séries. Então, eu vejo assim, que por causa disso, o surgimento do Ciclo Básico, tem contribuído à reflexão. E ao longo desse tempo de trabalho com o CB, eu acredito que o meu trabalho tem evoluído, não está ideal, não está no ponto, tem muita coisa faltando, desejo muita coisa ainda, mas é um trabalho que tem evoluído de ano para ano".

Considerando os dois últimos depoimentos, podemos observar diferentes posturas, a primeira, de um profissional que ainda não se envolveu no processo e a segunda, de um outro cujo empenho e esforço têm se refletido no seu trabalho como um todo.

QUADRO 6
PROFESSOR DE ED. FÍSICA E A TEORIA QUE ORIENTA A PRÁTICA EDUCATIVA NO CB. DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

TEORIAS	N=20	%
Psicomotricidade	01	5,0%
Não sabe	01	5,0%
Está procurando	02	10,0%
Síntese de tendências	05	25,0%
Construtivismo (Prop.da CENP).	11	55,0%

Fonte: Entrevistas realizadas.

Entre os professores pesquisados, 55% responderam que se orientam pela Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino de 1º Grau, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Afirmam os professores que a base teórica da proposta é o construtivismo, portanto, essa corrente teórica é predominante no grupo (QUADRO 6). Para 25% dos professores é impossível uma tendência teórica dar resposta a todos os aspectos da prática, por isso enunciaram mais que uma corrente na fundamentação de suas práticas educativas. Segundo o professor nº 3 as tendências são múltiplas e apresentam pontos favoráveis e desfavoráveis:

> "eu tento através da minha prática, no dia a dia, aplicar os pontos positivos destas tendências. (...) Cabe a nós aplicarmos os pontos que a gente achar mais interessantes e que tiver mais engajado dentro da nossa própria realidade. (...) Até os próprios autores, Go Tani, Mauro Betti e João Batista Freire se questionam sobre essas formas. Eu acho que a gente que está de fora, está tentando aprender um pouquinho, juntar disso que a gente está aprendendo com o que vem sendo debatido, como forma de conhecimento para nossa prática."

Um professor, cuja resposta se classifica na freqüência "está procurando", declarou que, por estar iniciando, não tem ainda uma tendência definida. Outro, apesar

de estar atuando no CB há alguns anos, sente-se perdido e não conseguiu encontrar "o caminho".

A entrevistada nº 1 disse que:

> "a criança não está preparada para o construtivismo, tanto que, é a longo prazo que você vai colocar na cabecinha dela que construir não é bagunçar, mas devagarinho, com o tempo, depois que você fica um, dois anos. No CBII ela já mostra resultados, ela se organiza, ela já impõe e obedece regras, é diferente daquela escola que você não se planeja para dar aulas."

Questionamos a entrevistada sobre o que ela considerava não estar preparada para o construtivismo, respondeu-nos que,

> "diversas crianças estão muito sem limites, não respeitam os professores e os colegas e não sabem parar para ouvir, no início é muito difícil, pois algumas atitudes básicas e necessárias para o desenvolvimento do trabalho não foram ainda aprendidas por elas, temos que começar a dar o que elas já deviam ter aprendido em casa, tudo fica na nossa responsabilidade e isso dificulta o trabalho".

A professora nº 14 declara que na prática não conseguiu libertar-se de tantos anos de reprodutivismo, militarismo e tecnicismo.

> "Teoricamente eu procuro enriquecer-me do construtivismo, acho muito difícil a passagem teoria - prática, principalmente na Educação Física. Nossa área sempre foi deixada de lado, há alguns anos atrás nem livros encontrávamos sobre o assunto. Esse tipo de mudança é lento".

A entrevistada nº 6 diz que tem como fundamento teórico para sua prática o livro: Educação de Corpo Inteiro", do professor João Batista Freire e acrescenta que aproveita tudo que tem nele. Continua a professora:

> "com a implantação do Projeto da Escola-Padrão[36], a gente tem mais tempo para estudar. O livro ficou muito tempo lá em casa e eu não tinha tempo para lê-lo, agora estou descobrindo muita coisa. Mas percebo que eu não trabalhava tão diferente do que ele queria não. Aproveitando ao máximo o que a criança tem, a criatividade e mais atividades naturais, então essa é a minha teoria".

Podemos observar a partir dos dados apresentados no QUADRO 6 que houve uma evolução significativa na atuação dos professores de Educação Física no CB, apenas 10% dos entrevistados não apontaram uma base teórica que fundamenta a prática educativa. Inclusive 25% afirmaram que realizam o seu trabalho valendo-se de uma síntese de tendências, o que demonstra uma preocupação dos mesmos em selecionar os princípios relevantes das diferentes abordagens da própria Educação Física e de outras ciências que servem de suporte a esta área do conhecimento. Outro ponto de destaque do referido quadro é que mais da metade dos professores, isto é 55%, fundamentam-se nos Documentos elaborados pela CENP/SE para construírem a sua prática. Uma professora entrevistada comentou que as professoras polivalentes, PIs que atuam no CB, pressionaram a Direção e o Conselho de Escola para que ela continuasse a trabalhar com as turmas do CB na Escola, embora não pudesse fazê-lo, uma vez que a escola havia se transformado em Escola-Padrão. Isto foi graças ao excelente trabalho desenvolvido por ela nos anos anteriores, declarou a professora.

[36] A Escola-Padrão foi uma nova proposta de reorganização da Escola Pública do Estado de São Paulo, implantada no Governo Fleury pelo Decreto nº 34.035/91, que entre diversas outras alterações retirava as aulas de Educação Física no CB do professor especialista e as retornava para o professor polivalente, isto é o PI. (Resolução SE nº 287/91).

QUADRO 7
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS PUBLICADOS PELA SE/CENP.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	Nº	%
ITEM 1 - OS DOCUMENTOS CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA NO CB		
PROFESSORES = 20	**%**	
Muito pouco	01	5,0%
Dificuldade de relacionar teoria e prática	01	5,0%
Não leu	02	10,0%
Contribuem	16	80,0%
ITEM 2 - DOCUMENTOS MAIS IMPORTANTE PARA O CB		
INDICAÇÕES	**=32 %**	
Proposta Curricular de Ed. Física - 1º Grau	16	50,0%
Subsídios para a Pré-Escola	07	22,0%
A criança e o conhecimento	02	6,2%
Educação Física no Ciclo Básico	02	6,2%
Versão preliminar da Proposta do 1º Grau (1986).	01	3,1%
Prática Pedagógica - CB - 1º Grau	01	3,1%
Guias Curriculares de Ed. Física -1ª a 4ª Séries	02	6,2%
Legislação de apoio	01	3,1%

Fonte: Entrevistas realizadas

No QUADRO 7 - ITEM 1 a maior freqüência concentra-se nos professores que destacaram a contribuição positiva dos documentos publicados pela CENP nas suas práticas educativas. Para a entrevistada nº 1,

> "as propostas são ótimas, pena que a maioria não se empenha, deveria haver um estímulo maior, não sei qual. Está todo mundo desencantado financeiramente, por que eu vou fazer isso? (...)Eu não sei se a gente pode estar cobrando tanto, como você vai cobrar de alguém que mal consegue colocar o arroz e feijão dentro de casa. Não tem jeito".

O entrevistado nº 3 acredita que existe um aproveitamento a partir do momento em que se é capaz de assimilar o conteúdo. "De repente o que é proposto, as pessoas acham, no papel, tudo muito bonito, mas não fazem a transferência daquele conteúdo para a realidade". A entrevistada nº 4 destaca que "antes não havia nenhuma filosofia pedagógica que norteasse o nosso trabalho e nesse aspecto, os documentos são marcantes". A entrevistada nº 6 que trabalha em uma 'Escola-Padrão' revelou que o

projeto de trabalho teve que ser feito de acordo com a proposta. "Não pode fugir, na Escola-Padrão isso é muito cobrado. Mas o meu projeto já era feito em cima da proposta. Eu já gostava, não fugia muito do meu trabalho, o construtivismo".

A professora nº 7 considera a proposta de Educação Física do 1º grau como a mais importante, pois está mais de acordo com a realidade. Afirma a entrevistada:

> "o subsídio para a pré-escola, eu usei bastante, no início, quando eu comecei em 1988 e depois foram chegando coisas novas. É muito interessante: tem a teoria e a prática juntas. Não adianta ter só a teoria, porque quando chega na prática a coisa às vezes muda, não dá para você fazer tudo aquilo que está na teoria, pois a gente está mexendo com seres humanos, entra a emoção, entra tudo, e a gente tem que respeitar tudo isso aí."

Para a entrevistada nº 8 "a proposta é uma coisa que você tem acesso no dia a dia, carrega para tudo quanto é lugar, qualquer folguinha você tem condições de ler. Os outros livros são mais difíceis tanto em termos de finanças, como em tempo para lê-los". A professora nº 14 afirma positivamente e justifica que os documentos trazem embasamento teórico na linha construtivista, declarando que:

> "para mim esses materiais fazem sentido, porque eu estou estudando, já li sobre a teoria que embasa o "CB", mas eu me pergunto se para os professores que fizeram a mesma Faculdade que eu e nunca mais estudaram, o que eles conseguem entender do material que chega nas escolas? E será até que chegam a ler?"

Segundo a entrevistada nº 15 "os documentos são de fácil acesso e de fácil compreensão e trazem embasamento na linha construtivista".

A entrevistada nº 18 considera que "as propostas oferecem sugestões, com ampla flexibilidade, podendo ser ampliadas, modificadas de acordo com a realidade". O entrevistado nº 20 confirma que os documentos contribuem, pois "facilitam os procedimentos de elaborar projetos, adequando-os à realidade da escola e à clientela, buscando assumir e enfrentar a dura realidade".

No QUADRO 7 - ITEM 2 os professores elegem os documentos publicados pela CENP que consideram mais importantes. O destaque é para a Proposta Curricular de Educação Física para o 1º Grau que obteve 16 indicações, isto é, 80% dos professores indicaram-na como mais importante. Para um melhor entendimento desse QUADRO, ressaltamos que os professores apontaram mais que um documento e no total oito foram indicados.

5.2.3 - O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A AÇÃO PEDAGÓGICA.

QUADRO 8
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CB.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

FINALIDADES	INDICAÇÕES N=34	%
Ampliar a cultura corporal	1	2,94%
Auto-conceito	1	2,94%
Construir o conhecimento/interação	1	2,94%
Coordenação motora	1	2,94%
Criatividade	1	2,94%
Desenvolvimento afetivo	1	2,94%
Desenvolvimento Cognitivo	1	2,94%
Educação do e pelo movimento	1	2,94%
Espontaneidade	1	2,94%
Expressão corporal	1	2,94%
Flexibilidade	1	2,94%
Liberar a criança do Stress	1	2,94%
Liberdade	1	2,94%
Movimentos Naturais	1	2,94%
Resgate da Cultura Popular	1	2,94%
Respeito	1	2,94%
Solidariedade	1	2,94%
Desenvolvimento psicomotor	2	5,90%
Desenvolvimento motor	2	5,90%
Socialização	6	17,6%
Desenvolvimento global	7	20,6%

Fonte: Entrevistas realizadas.

Ao questionarmos os professores quanto às finalidades ou aos objetivos da Educação Física a serem alcançados no Ciclo Básico, o desenvolvimento global do educando recebeu 20,6% de indicações. O desenvolvimento social apresentou a segunda maior incidência, com 16,6 % das indicações. A educação do movimento como meta principal obteve 5,9%. Os dados do QUADRO 8 refletem que os professores de Educação Física no Ciclo Básico, em sua maioria, tendo como referência as entrevistas realizadas, não enfatizam e não tomam como prioridade o "desenvolvimento motor", recebendo este aspecto a mesma atenção que os outros, isto é, não é prioritário em relação ao desenvolvimento social e cognitivo.

Constatamos, a partir dos depoimentos dos professores, que os documentos pedagógicos elaborados pela SE/CENP a partir de 1986 influenciaram significativamente a mudança de postura do professor de Educação Física na sua prática educativa, concorrendo para que esse educador não desse ênfase exclusiva ao aspecto motor e considerasse o educando como um todo, preocupando-se com o seu desenvolvimento global, em todos os aspectos do comportamento, tanto no cognitivo, como no afetivo-social e no motor.

Analisando com pormenores as freqüências de respostas dadas e estabelecendo relação entre as "finalidades" expressas pelos entrevistados com aquelas contidas e apresentadas pelos documentos publicados pela SE/CENP, podemos constatar a grande influência dos mesmos na prática pedagógica dos professores da rede pública de ensino, tomando como referência a realidade pesquisada. No Documento: "Subsídios para implementação da proposta curricular de Educação Física para a Pré-Escola", as finalidades: "expressão corporal", "flexibilidade", "coordenação motora", "desenvolvimento psicomotor" estão relacionadas (SÃO PAULO,1985). A finalidade

"educação do movimento e educação pelo movimento" é discutida tanto no Documento "Educação Física no Ciclo Básico", publicado em 1989, como também no Documento "Ciclo Básico em Jornada Única: Uma nova concepção do trabalho pedagógico", de 1988.

A finalidade "desenvolvimento global do educando" nos aspectos cognitivo, afetivo-social e motor, que recebeu 20,6% de indicações, está expressa em quase todos os documentos elaborados para a Educação Física após 1986. A "Proposta Curricular de Educação Física - 1º Grau" - 2ª Edição Preliminar, na sua "Introdução Geral" propõe que "correr, saltar, jogar bola, cantar, dançar, enfim, qualquer atividade de brinquedo ou jogo pode tornar o indivíduo mais forte, como também promover o seu desenvolvimento simultaneamente em outros aspectos como o cognitivo, o afetivo ou o social" (SÃO PAULO,1986:3). O Documento também alerta, questionando a tendência predominante no período, que via a Educação Física Escolar como "formadora de atletas" que, "antes que não exista mais alunos, portanto, antes que desapareça a Educação Física, é necessário tomar providências. Uma delas, seguramente, será a de mostrar, com competência, as riquezas das atividades motoras e desportivas na educação dos alunos" (p.33).

O "resgate do jogo da cultura popular", finalidade com 2,94% de indicações dos entrevistados, está apresentada também no Documento: "Proposta Curricular - 1º grau" (SÃO PAULO,1986). Segundo a proposta:

> "negar a cultura popular é o mesmo que negar o conhecimento de um povo, independente de sua instrução escolar. (...) A escola cria não apenas um conhecimento novo, mas também amplia o conhecimento já existente, sem negar, contudo, a necessidade de levar a criança a conhecer outras culturas, especialmente aquelas que, geralmente, só se reserva às camadas mais favorecidas da população" (p.14).

"Construir o conhecimento através da interação do sujeito com o mundo", finalidade que recebeu 2,94% de indicação, é discutida no Documento: "Ciclo Básico em Jornada Única; uma nova concepção de trabalho pedagógico" (SÃO PAULO,1988). Segundo o documento:

> "Partindo de jogos e brincadeiras tratados de forma recreativa, o aluno evolui no domínio do seu corpo, desenvolvendo e aperfeiçoando as suas possibilidades de movimento consciente, conquistando novos espaços, superando suas limitações e encarando novos desafios motores, cognitivos, sociais e afetivos." (p.62)

O texto do Documento também enfatiza que a função da Educação Física "não é a de formar atletas mas a de refletir no desenvolvimento do indivíduo como um todo, contribuindo para o seu crescimento total" (p.62). As finalidades: "respeito", "liberdade", "desenvolvimento do auto-conceito", "criatividade", "espontaneidade", são apresentadas em diversos Documentos: na "Proposta de Educação Física para o 1º Grau", versão preliminar de 1986 e na versão final publicada em 1991 e também no Documento "Educação Física no Ciclo Básico" (SÃO PAULO,1989).

Alguns entrevistados apresentam "espontaneidade" e "liberdade" como finalidades. Concordamos que tais aspectos têm que realmente se transformar em finalidades, pois são aspectos importantes em uma proposta que tem o jogo como conteúdo e dependerá da forma como o professor encaminha as atividades, priorizando ou não tais valores, que são características essenciais do lúdico.

As informações do QUADRO nº 8 demonstram que a maioria das finalidades expostas pelos professores é expressa e analisada nos documentos elaborados pela SE/CENP e apenas a minoria dos objetivos enunciados surge de outras fontes. O objetivo "ampliar a cultura corporal", que obteve 2,94% de indicações, é analisado no Livro: "Metodologia do Ensino de Educação Física" (SOARES,1992). No primeiro

capítulo, os autores discutem duas perspectivas da Educação Física Escolar: o desenvolvimento da aptidão física e a reflexão da cultura corporal. Questionam e negam a primeira perspectiva que, segundo os autores, contribui "historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista" (p.36). Apresentam como proposta de superação a perspectiva de reflexão sobre a cultura corporal, que "busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal (...)" (p.38).

Os dados do QUADRO nº 8 permitem enunciarmos, considerando a nossa realidade, que:

- os professores têm tido acesso às publicações da SE/CENP;

- os Documentos têm contribuído para reflexão e para construção da prática pedagógica dos professores, como já tivemos oportunidade de constatar, a partir dos depoimentos dos próprios entrevistados;

- a equipe pedagógica da CENP, como mostram os diferentes enfoques dos 'Documentos', tem procurado acompanhar e apresentar aos professores a produção teórica elaborada pelos intelectuais da área. Das diferentes tendências teóricas apresentadas pelos Documentos da SE/CENP para o 1º grau, destacaríamos duas em particular: a "Abordagem Desenvolvimentista", defendida por pensadores da USP, que tem no Prof. Go Tani seu principal representante e a Proposta "Educação de Corpo Inteiro", liderada e discutida pelo Prof. João Batista Freire da Silva da UNICAMP. A Proposta Curricular do 2º Grau, que teve a elaboração assessorada pelo Prof. Medina, cujos apontamentos estão fundamentados numa perspectiva de transformação social,

recebe influências dos enfoques progressistas, sem desconsiderar, segundo os autores, as discussões apresentadas pelos documentos anteriores (SÃO PAULO,1992).

Os documentos elaborados, considerando os seus pressupostos teóricos, refletem contradições e discordâncias internas da equipe ou equipes que os elaboraram. Por pretenderem conciliar, em alguns textos, num mesmo documento diferentes tendências forçam compatibilizações difíceis, não levando em consideração as características de cada uma, transformando o texto em uma incoerente junção, ao invés de uma síntese. Apesar das limitações e divergências dos documentos, os entrevistados ressaltam a importância dessas publicações para a Educação Física escolar na rede pública de ensino e admitem que, nesse aspecto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentou avanços significativos. Concordamos com os professores nesta análise.

QUADRO 9
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PLANO DE TRABALHO E DE AULA PARA O CICLO BÁSICO.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	Nº	%
ITEM 1 - TIPOS DE PLANOS DE TRABALHO PARA O CB.	**PROFs. N=20**	**%**
ISOLADO - BIMESTRAL	02	10,0%
GRUPO - BIMESTRAL	02	10,0%
NÃO FAZ	04	20,0%
ISOLADO - ANUAL	06	30,0%
GRUPO - ANUAL	06	30,0%
ITEM 2 - FAZ PLANOS DE AULA		
DEPENDE DA TURMA	01	5,0%
MENTALMENTE	01	5,0%
QUANDO TEM TEMPO	01	5,0%
NÃO	02	10,0%
SIM	15	75,0%
ITEM 3 - O PLANO DE AULA É FLEXÍVEL		
NÃO	02	10,0%
SIM	18	90,0%

Fonte: Entrevistas realizadas.

Os dados do QUADRO 9 - ITEM 1 mostram que 80% dos professores elaboram o plano de trabalho anualmente ou bimestralmente, individualmente ou em grupo. Duas professoras afirmaram que não o faziam, pois só ministravam aulas de substituição. O professor nº 5, na época da entrevista, ainda não havia elaborado, pois se achava um pouco perdido, não sabia como fazer.

O entrevistado nº 3 discorda da forma como os planos são realizados e defende que "os planos não devem ser feitos no início do ano, mas sim no decorrer do mesmo." O destaque deste primeiro item é que 40% dos professores se propõem a realizar o plano em grupo; isso ocorre, em muitos casos, por iniciativa do próprio professor, que está descobrindo que o trabalho pedagógico é um processo coletivo e que na troca de pontos de vista com os pares podem encontrar pistas e soluções para as dificuldades. Tal

mudança de postura é preconizada pela Proposta de Educação Física para o Ensino de 1º Grau e constatamos que ela, lentamente, está ocorrendo.

O QUADRO 9 - ITEM 2 retrata que 75% dos professores efetivamente fazem planos de aula. Apenas 10% apresentaram resposta negativa. No ITEM 3 destacamos o fato de que para 90% dos entrevistados os planos de aula são flexíveis. Isto significa que, apesar de preparadas, as aulas estão sujeitas a alterações.

Expõe a professora nº 10 que "planejar é importante, pois o dia que vou de improviso fica muito difícil dar aulas". Destaca, porém, "que esta questão de planejar aula é uma questão de você ter tempo disponível. Eu faço isso quando tenho tempo mesmo." A professora nº 8 prepara as atividades, contudo relata que: "tem coisas que você prepara, um determinado tipo de aula e a criançada não está preparada para aquilo, então você tem que entrar na deles". Para a professora nº 6 é importante aproveitar o momento do aluno e cita o exemplo de uma atividade com pneus realizada com o CB:

> "naquele dia eu tinha mais atividade para dar e foi impossível, porque a partir do momento que está tendo interesse do aluno, eu continuo com a atividade. Eu aproveito muito o momento da criança, senão tua aula não vai ter motivação nenhuma, você tem que ser flexível, não pode ser rígido".

A entrevistada nº 4 dá o seguinte depoimento:

> "eu preparo a minha aula com um dia de antecedência. Quanto à flexibilidade ou não dessa minha preparação, eu própria tenho me questionado ultimamente. O ano passado eu sempre vi minha preparação de aula como flexível, esse ano eu tenho me achado um pouco rígida com relação a isso".

O entrevistado nº 3 monta a estrutura da aula, mas, como as crianças nessa faixa etária são muito imprevisíveis, está disposto sempre a alterá-la desde que tais alterações contribuam para uma aula melhor. Conclui, afirmando, " eu acho que não só eu, mas creio que todo mundo que conheça e trabalhe com Educação Física escolar, com um

trabalho de mais nível, mais qualidade, eu acho que deve seguir esta linha de pensamento".

Afirma a entrevistada nº 14 que:

> " planejo as minhas aulas, porém muitas vezes falho, acabo deixando para depois e são nessas semanas que minhas aulas são um grande fracasso, tenho consciência de minhas falhas. Meu plano de aula é flexível, nunca tive um igual ao outro, sempre estou insatisfeita e mudando-o toda vez que sento para fazê-lo".

Uma professora entrevistada cujas aulas são, na maioria das vezes, de substituição, declara que planeja as aulas, mas o plano é flexível, pois procura "dar a mesma coisa que o professor titular dá, mas, às vezes", conclui, "acabo dando o que planejei de acordo também com a escola que vou e já conheço". Para o entrevistado nº 20, "replanejar, em especial no CB, deve ser uma prática constante e quase diária. A busca de procedimentos e condutas desejáveis não retratam a realidade da classe dinâmica".

Pelas respostas dadas, podemos constatar que os professores, em sua maioria, consideram o planejar como uma tarefa imprescindível para o CB, porém flexível, isto é, a aula está sujeita a alterações. Tal atitude reflete a sensibilidade do professor que, empiricamente, percebe que o ato de brincar ou jogar é especial, pois as crianças reagem diferentemente às atividades. Além das diversas variáveis que afetam o comportamento, tais como a idade, o sexo, o nível de desenvolvimento, a experiência da criança com relação à atividade, outros fatores momentâneos, entre os quais destacaríamos a predisposição para o brincar, conflitos no grupo, espaço e materiais disponíveis, etc, são aspectos que interferem para que o professor, muitas vezes, altere a sua proposta de trabalho e busque outras alternativas. É importante que o educador esteja atento e sensível às críticas das crianças, pois, quando a atividade não está interessante, os

próprios alunos pedem para que seja modificada. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento social do grupo, uma vez que alunos e professores trocam pontos de vista e cooperam entre si, em busca da superação dos conflitos e do bem comum. Os apontamentos acima estão de acordo com a citação de LAWRENCE FRANK, já que segundo o autor:

> "o brinquedo é a mais refinada forma de educação. Por meio dele o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Ele exige concentração durante grande parte do tempo; desenvolve a iniciativa, imaginação e interesse e, ainda, é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança" (Apud BOMTEMPO,1982:25).

FRANK faz referência à criança (nós a estenderíamos também ao adulto), pois ao estar com uma classe de Ciclo Básico em uma aula de Educação Física, o professor terá que reaprender a participar dessa 'ordem social', chamada por HUIZINGA(1990:13) de "mundo temporário situado dentro do mundo habitual". O professor que não se envolver e não compreender e conviver com as diferentes e complexas situações desse processo vai ter sérias dificuldades em trabalhar no Ciclo Básico. Falando do professor, poderíamos refletir sobre qual é a bagagem, ou história de vida desse adulto em relação ao jogo ou ao brinquedo. Gostava de brincar, teve oportunidades para isso, que concepção tem do brincar? Não é muito fácil para um adulto romper com valores cristalizados de produção, de racionalidade, de lógica adulta, de respeito unilateral e cooperar com crianças, tendo como suporte das relações a reciprocidade e o respeito mútuo, analisados no segundo e terceiro capítulos do presente estudo. Cabe, aqui, destacar a diferença que PIAGET faz entre respeito mútuo e consentimento mútuo. Enquanto no primeiro, as personalidades submetem-se às regras estabelecidas, no último, porém, cada um faz o que quer, sem respeito às regras de constituição, que são

definidas, pelo autor, como aquelas que tornam possível o exercício da cooperação e também sem consideração às regras constituídas, que são resultantes do processo de cooperação (PIAGET,1977:85).

QUADRO 10
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEÚDO TRABALHADO NO CB
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	Nº	%
ITEM 1 - CONTEÚDO TRABALHADO.	**INDICAÇÕES-N=36**	**%**
BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS	01	2,8%
MÍMICA	01	2,8%
ATIVIDADES DIRIGIDAS	03	8,3%
ATIVIDADES COM MATERIAL DE SUCATA	03	8,3%
ATIVIDADES RÍTMICAS E DE EXPRESSÃO CORPORAL	05	13,9%
ATIVIDADES COM MATERIAL(Corda, bola, aro, etc.).	05	13,9%
ATIVIDADES LÚDICAS, RECREATIVAS OU JOGOS	18	50,0%
ITEM 2 - ONDE TEM BUSCADO INFORMAÇÕES PARA RELACIONAR OS CONTEÚDOS		
	INDICAÇÕES-N=58	**%**
CURSOS DE RECICLAGEM	01	1.72%
NÃO TEM BUSCADO NADA	01	1.72%
TROCA DE EXPERIÊNCIAS	04	6.90%
ELABORADO A PARTIR DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA	06	10.35%
APOSTILAS DE JOGOS	11	18.97%
LIVROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	17	29.31%
DOCUMENTOS DA CENP	18	31.03%

Fonte: Entrevistas realizadas.

No que se refere ao conteúdo trabalhado, QUADRO 10 - ITEM 1, a incidência recai sobre os jogos, também denominados pelos professores de atividades lúdicas ou recreativas. Segundo os entrevistados, que utilizam o jogo como principal recurso pedagógico para as aulas de Educação Física no CB, os diferentes tipos de jogos aplicados são escolhidos com base em fichas elaboradas no curso acadêmico, na disciplina 'Recreação', cujas atividades foram separadas em ativas, moderadas e calmantes, ou, então, selecionados com base em consultas a livros e apostilas que descrevem jogos.

A entrevistada nº 1 trabalha, na maioria das vezes, com atividade lúdicas e expõe como apresenta as atividades para as crianças:

> "eu procuro mostrar para eles que nós vamos aprender brincando. Dentro dessa atividade que a professora vai apresentar, onde vocês vão colocar as regras e mudá-las se acharem interessante, vocês vão estar vendo noções de matemática, espaço, tempo e mais a velocidade, o saltar, o agarrar, tudo isso."

A entrevistada nº 4 trabalha com atividades lúdicas e jogos da cultura popular. A discussão sobre a utilização de jogos da cultura popular nas aulas de Educação Física na rede pública de ensino do Estado de São Paulo foi introduzida a partir da Proposta Curricular de Educação Física, Edição Preliminar (SÃO PAULO,1986). O texto do Documento gerou polêmicas, entre outras, por não definir o termo "cultura popular". GHIRALDELLI (1987), tomando como referência o estudo de BOSI (1985), "A Cultura Brasileira", contesta o Documento, entre outros aspectos, afirmando que, por não conceituar o termo cultura popular, este corre o sério risco de, ao invés de valorizar a 'cultura popular', de acabar valorizando a "cultura de massa", produzida pela indústria cultural e de consumo, prejudicando a própria cultura popular e também distanciando a escola da sua função precípua que é de transmitir a cultura erudita, produzida historicamente e centralizada no sistema educacional (GHIRALDELLI,1985:4-5).

A professora nº 4 tem trabalhado com jogos e acredita estar dentro do 'espírito' da Proposta Curricular de Ensino para o 1º grau. O entrevistado nº 3 afirma que tem trabalhado basicamente com atividades recreativas,

> "partindo da realidade da própria criança, do seu passado com relação à atividade. Um resgate cultural da vida dessa criança, muitas vezes para as pessoas que não estão engajadas dentro do processo, pode até pensar que tipo de resgate é esse? Só que as crianças que muitas vezes nós desprezamos por terem seis ou sete anos de idade, às vezes elas têm uma experiência de vida muito maior que a nossa, pois elas partem de uma realidade de vida muito diferenciada da nossa. (...)Acho que é um ponto básico a gente ter uma reflexão com relação às atividades que eram geradas pelas crianças no tempo de infância ou pré-escola e a partir daí tentar construir uma realidade de acordo com a condição e suporte dos movimentos dessas crianças de forma que elas tenham condições de evoluírem de acordo com sua própria condição".

O entrevistado nº 3 tem como suporte teórico a Proposta Curricular de Educação Física, versão preliminar(1986), onde, na Introdução Geral ao discutir a questão da cultura, baseando-se nos estudos sobre alfabetização de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, os elaboradores afirmam que a criança traz para a escola uma rica bagagem cultural e propõem que o professor considere esse conhecimento como ponto de partida para ampliar e levar a criança a ter acesso à cultura que lhe é estranha (SÃO PAULO,1986:3).

A professora nº 2 diz que não é muito adepta dos jogos; explicando que considera como jogos as atividades tipo pegador, jogar bola, enfim, aquelas em que as crianças participam de forma mais livre. Prefere trabalhar com as crianças as atividades dirigidas e o livro básico é: "Subsídios para a Pré-Escola". Acrescenta, ainda, que considera fundamental usar o material corda nas suas aulas, pois é "importante que todas as crianças saibam pular corda. Isso ajuda no desenvolvimento das mesmas". A professora nº 6, além de trabalhar com jogos, tem tirado proveito dos materiais de sucatas. A entrevistada nº 7 trabalha com todos os tipos de jogos e utiliza como suporte teórico para a sua prática, entre outros, o estudo de KAMII(1991), "JOGOS EM

GRUPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL." Assim a professora descreve a sua experiência:

> "(...) o que eu tenho sentido mais dificuldade para trabalhar, por falta de experiência e material, são os jogos de construção e os jogos simbólicos. Nos jogos simbólicos eu acho que eu consegui evoluir um pouco mais para trabalhar com eles e para a criançada eu acho que é o ideal. Pelo menos para a primeira etapa (CB inicial), é o jogo simbólico. Quanto aos jogos de construção eu acho que está difícil, talvez pela própria inexperiência minha, eu não sei onde buscar mais estes conteúdos."

Apresenta, no final, um exemplo de jogo simbólico realizado em uma de suas aulas:

> "eu ia trabalhar o equilíbrio e não tinha banco sueco, então eu trabalhei numa muretinha baixa e as crianças tinham que andar sobre ela. Eu procuro colocar aí o simbolismo da coisa: - uma ponte, lá embaixo tem jacaré, se colocar o pézinho ele come. Aí, eles ficam super-motivados, se fosse só andar por cima da mureta sem nada, eles se cansariam rapidamente. É preciso que as coisas para as crianças tenham significado, senão a aula não evolui, porque o mais importante é a criança estar motivada."

No QUADRO 10 - ITEM 2 observamos que a maior incidência, 31,03% de respostas, recai nos Documentos da CENP, com destaque para o " Subsídios para a implementação de Educação Física para a Pré-Escola", porém, todos os Documentos têm apresentado atividades que, segundo os professores, contribuem para as suas práticas educativas. Em segundo lugar, com 29,31%, os entrevistados apontam "livros de Educação Física Infantil"; com 18,97% aparecem, em terceiro lugar, apostilas que descrevem jogos. As trocas de experiências entre os pares é representada por 6,9%, demonstrando que esse tipo de prática ainda não é muito significativa, entretanto, situações que propiciam trocas de experiências são muito solicitadas pelos professores. Acreditamos que tal reivindicação se justifica pelas poucas oportunidades de encontros

entre os pares com essa finalidade e também pela não existência, nas escolas comuns, de horário de estudo entre os mesmos.

Um professor entrevistado sugeriu que, trimestralmente, os professores se reunissem em uma determinada escola e observassem a prática do professor dessa escola. Após a aula ministrada, o grupo faria uma discussão sobre os seus aspectos mais interessantes, questionando e ouvindo as justificativas do professor. Nada seria imposto, explica o entrevistado nº 20, a participação no curso seria facultativa aos interessados, como também ficaria a critério do professor expor o seu trabalho para apreciação e discussão do grupo.

No levantamento que fizemos com 20 professores foi possível observar que os mesmos possuem uma rica bagagem e experiências diversas para trocarem entre si. Isto, contudo, não desconsidera a importância e a necessidade de cursos de aperfeiçoamento, de estudos e realização de pesquisas nesse campo educacional.

QUADRO 11
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PREDOMINÂNCIA METODOLÓGICA.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

PREDOMINÂNCIA METODOLÓGICA.	PROFESSORES	N=20	%
NÃO TEM AINDA UMA METODOLOGIA DEFINIDA		01	5,0%
NÃO DIRETIVA		04	20,0%
DIRETIVA		07	35,0%
MESCLA ATITUDES DIRETIVAS E NÃO DIRETIVAS		08	40,0%

Fonte: Entrevistas realizadas.

Os conceitos "diretividade" e "não diretividade" indicam, no QUADRO 11, a predominância metodológica que prevalece na prática educativa do professor. Tomando

como referência o estudo de LIBÂNEO (1984) "Tendências Pedagógicas na Prática Escolar", a prática pedagógica "não diretiva" é aquela que propõe uma educação centrada no aluno, de acordo com seus interesses e etapas de desenvolvimento. O papel do professor é o de facilitador de aprendizagens. Valoriza-se, nesse tipo de prática, mais o processo de aprendizagem do que os conteúdos a serem transmitidos e assimilados. Quanto à metodologia "diretiva", ao contrário, o processo ensino-aprendizagem está centrado no professor que define os objetivos e os conteúdos e exige dos alunos disciplina e receptividade. Os interesses e experiências do aluno são secundários, pois o que importa é que ele assimile o conteúdo transmitido pelo professor.

O QUADRO nº 11 mostra-nos que 40% dos professores entrevistados adotam posturas chamadas por eles próprios "de mescla de atitudes diretivas e não diretivas." Outros 35% que apontam atitudes diretivas admitem que aceitam sugestões dos alunos e que seus planos de aulas são flexíveis. Enquanto o primeiro grupo busca um equilíbrio entre diretividade e não diretividade, no outro, predomina a diretividade.

Para 20% dos entrevistados prevalece a postura não diretiva do professor, admitindo, porém, que depende da classe. Expõe, a entrevistada nº 4:

> "essa também é uma grande questão da minha reflexão neste ano, eu parava na minha HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) para conversar sobre isso. Eu acredito que nesse ano as minhas aulas têm sido muito diretivas, coisa que eu tenho me questionado na proposta de autonomia. Eu tenho dado oportunidades para que os alunos se coloquem, nós temos feito atividades propostas por eles, mas eu acredito que estou um pouco presa na questão do meu objetivo, do meu conteúdo e talvez por causa disso eu tenho sido bastante diretiva".

A entrevistada nº 6 esclarece que dá liberdade, mas cobra também; ressalta a professora, "(...) eu acho que a gente tem que trocar com o aluno. Eu faço isso, mas eu quero isso de vocês, a gente troca. Agora se a classe está dando problemas eu não

entrego os pontos, porque se você perde o controle, a disciplina não vai estar mais presente na aula." Segundo a professora nº 7,

> "depende da aula que é planejada. Existem espaços que você deve trabalhar com sugestões deles, o que eles acham, ouvi-los, saber dos seus interesses, mas há certos momentos que você tem que ser mais diretivo, porque a criança gosta de saber que existe alguém que manda mais que ela, alguém que ela precisa respeitar. Então, às vezes, transportando isso para a atividade, eu acho que você tem que ser diretivo, mas as crianças dão sugestões, o jogo é explicado com as próprias palavras delas. - Quem conhece tal jogo, você poderia explicar para a gente como é que é? E a criança mesmo, explica, aí se tem alguma coisa eu interfiro . - E daí, o jogo termina assim, como é que o jogo termina? Eu procuro trabalhar dessa forma, eles participam sim, mas em alguns momentos o professor deve ser diretivo."

A entrevistada nº 8 manifesta que tem sido diretiva, mas completa dizendo: "eu tenho aceitado sugestões dos alunos, você tem que aproveitar a bagagem deles, você não pode se desfazer." Apresenta, para ilustrar, um exemplo:

> "um aluninho queria fazer a brincadeira do "maestro"[37], de forma diferente do que a gente estava acostumado, todo mundo deitado. Quem batesse cara teria três chances para adivinhar quem era o 'maestro', caso não acertasse, o 'maestro' levantava e dava três tapas no bum-bum de quem errou e depois ainda pagava uma prenda. Eles adoraram o jogo. O que estava programado para aquela classe do CBII não era isso, mas a aula foi ótima".

A entrevistada nº 7 diz que concilia o que ela preparou com aquilo que o aluno deseja. Segundo a professora nº 12 é importante as duas maneiras, "proponho as

[37] Alunos formados em círculo. Um aluno é escolhido para ser o maestro, outro vai tentar descobrir quem está comandando os gestos do grupo. O aluno que "bateu cara" tem três chances para descobrir o "maestro".

atividades, mas também procuro ouvir as sugestões dadas pelos alunos, eles sempre têm algo a acrescentar para enriquecer a aula".

A entrevistada nº 13, que substitui, expõe:

> "primeiro pergunto o que o professor tem dado, se for muito massante tento mudar. E digo sempre, que se colaborarem, quando faltar 10 ou 15 minutos deixo brincar do que quiserem , pois assim a aula sai organizada e os alunos querem também mostrar as brincadeiras deles. Em algumas escolas, porém, eu trabalho de forma mais diretiva, em outras, há muita sugestão dos alunos, depende da escola".

A professora nº 14 trabalha das duas formas e afirma que:

> "não é regra, mas geralmente minhas aulas são diversificadas, ouço o que os alunos querem, propicio o material para as sugestões deles e proponho uma atividade minha, acontecendo assim as atividades ao mesmo tempo. No começo do ano minhas aulas são mais diretivas, até as crianças entenderem a dinâmica das aulas, perceberem que tipo de atividade podemos fazer."

A entrevistada nº19 usa uma metodologia mais diretiva, mas diz que está "sempre aberta para as sugestões dadas e fazemos sempre um pouquinho das sugestões dos alunos." Conclui: "acho que o aluno tem direito de resgatar a realidade dele."

Em relação a esse aspecto concordamos com vários entrevistados que afirmam que depende da classe, do momento da aula, que não existe regra para tais procedimentos, acreditamos que o fundamental é garantir a participação de todos e caso o professor trabalhe com o jogo, as características essenciais do mesmo tem de ser garantidas, entre outras, a ludicidade, as regras estabelecidas em consenso, o divertimento, a liberdade, a espontaneidade, etc. Quantas vezes somos obrigados a prolongar uma atividade, mesmo em detrimento de alguns que já participaram, para dar oportunidades para outros? Acreditamos que quanto mais conhecimento o professor tiver sobre a criança, sobre diferentes propostas de atividades, quanto mais registrar e

refletir sobre todas as situações desequilibradoras ocorridas nas aulas, ele estará, nesse processo, preparando-se paulatinamente para tomar decisões com maiores possibilidades de acerto. É importante frisar que não existe receita para um bom trabalho, sendo árdua a sua construção.

QUADRO 12
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO NO CICLO BÁSICO.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	Nº	%
ITEM 1 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO USADOS NO CICLO BÁSICO.		
	PROFESSOR N=20	**%**
Caderno de anotações	01	5,0%
Observação	19	95,0%
ITEM 2 - CRITÉRIOS PARA AVALIAR OS ALUNOS DO CICLO BÁSICO		
	INDICAÇÕES N=62	**%**
Estabeleceu novos conceitos	01	1,6%
Assimilação do conteúdo	01	1,6%
Assiduidade	01	1,6%
Formação do aluno no contexto geral	02	3,2%
Evolução no aspecto social e motor	02	3,2%
Comportamento	09	14,5%
Respeito ao professor	10	16,1%
Execução de atividades	11	17,8%
Respeito aos colegas	11	17,8%
Participação	14	22,6%
ITEM 3 - AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO		
	PROFESSOR N=20	**%**
Reflete o aluno	02	10,0%
Cumprimento Burocrático	16	80,0%
Nunca fez	02	10,0%

Fonte: Entrevistas realizadas

No QUADRO 12 ITEM 1 constatamos que 95% dos professores utilizam-se da "observação" como principal instrumento para avaliar os resultados do seu trabalho pedagógico. Apenas 5,0% utilizam-se de um instrumento considerado mais criterioso e confiável, isto é, o preenchimento de um caderno de anotações. Expõe a entrevistada nº 6:

> "esse ano eu tenho 5 classes de primário e tenho um caderno para cada classe. Eu ponho como se fosse um diário de classe, eu escrevo tudo realmente ali. Coloco cada página com o nome deles e anoto tudo. Fica muito mais fácil para preencher a ficha de avaliação no final. (...) Ali tem o histórico do aluno, se ele é faltoso, se ele se ausenta da minha aula para dar uma fugidinha, tudo ali é anotado. Também as dificuldades que ele tem e dá para eu ver quando chega no final do ano. Eu tinha um aluno que não conseguia ter contato com a corda e lá no final do ano, na última página está que ele pula super bem, então eles acompanham a própria evolução. Não precisa mais que uma página para cada aluno. Se não tiver o caderninho de anotação chega no final do ano você não sabe qual, por exemplo, quem é o Thiago, será aquele loirinho? Com esse caderninho fica fácil você tem um apanhado de tudo. Se ele conseguiu desenvolver tudo ou tem dificuldades, está tudo resumido ali. Fica fácil preencher a Ficha de Avaliação".

A entrevistada nº 14 afirma que em outros anos fazia "Caderno de anotação" onde anotava dados para preencher a ficha de avaliação. E de forma sincera admite: "esse ano eu relaxei, não fiz o caderno e isso é mais uma frustração."

O QUADRO 12 - ITEM 2 retrata o que os professores entrevistados consideram para avaliar os alunos do Ciclo Básico. A predominância recai sobre a 'participação', que recebeu 22,6% do total de indicações, isto é 14 professores, entre outros critérios, elegeram-na como a mais importante. A entrevistada nº 6 faz a seguinte argumentação:

> "eu considero a participação, pois comportamento, um é diferente do outro, mesmo aquele que é indisciplinado, mas se ele é um aluno participante ele não é obrigado a ser um aluno super quieto, parado. Eu prefiro mil vezes um aluno que me dá problemas de disciplina do que um aluno apático. Trabalho melhor com 30 crianças elétricas do que com 15 apáticas que não gostam de realizar as atividades. As apáticas realmente me preocupam e eu tenho uma dificuldade enorme em conquistá-las".

'Comportamento', 'respeito ao professor', 'respeito aos colegas' são critérios destacados; receberam, respectivamente, 14,5%, 16,1%, 17,8% das indicações. O aspecto 'execução de atividades' apresenta incidência de 17,8%, mas os entrevistados

que o indicaram, ressalvam que não há preocupação com performance. "Embora se busque melhoria nos procedimentos motores, não chegamos à situação de busca de performance", declara o entrevistado nº 20.

O critério 'assimilação do conteúdo' recebeu apenas 1,6% das indicações. Tal fato demonstra que o professor está tão preocupado com comportamento, disciplina e participação, que a quantidade e a qualidade do conteúdo assimilado estão em segundo plano. Isto, porém, não significa dizer que o professor não se preocupa com o conteúdo, mas sim que os problemas que surgem do processo de interação entre aluno-aluno e professor-aluno prevalecem.

No Ciclo Básico, tanto o professor da classe, isto é, o PI, como os professores de Educação Física e Educação Artística preenchem uma mesma Ficha de Avaliação (Vide Anexo 3). No QUADRO 12 - ITEM 3 estão expressas as opiniões dos professores sobre a Ficha de Avaliação.

Analisando as respostas dos entrevistados constatamos que, para 80% dos entrevistados, ela é preenchida para cumprimento burocrático; apenas 10% afirmam que ela retrata o aluno. Segundo a professora nº 14,

> "quase a totalidade dos professores preenchem essas fichas para cumprirem com a tarefa. Eu, particularmente, não gosto dela e explico o porquê: quando entrei no Estado ela já existia, há coisas que não entendo nela e principalmente, porque não participei da sua produção, eu não a incorporei. Para mim é como pegar algo pronto para trabalhar, tal como se fosse um projeto de ensino. Acho que ela não funciona, deveria ser repensada outra forma de avaliar, mais real, mais próxima do professor, algo que não fosse uma enganação: quem escreve, finge que escreveu algo entendível e quem lê, finge que entendeu o que leu, quando lê."

A entrevistada nº 12 afirma que "a Ficha dá uma idéia muito vaga do aluno".

A professora nº 7 não acredita que o preenchimento da "Ficha de Avaliação" seja apenas para cumprimento burocrático e mas ressalta que, "esta também não apresenta parâmetros para conhecer um aluno que vem de outra escola, precisava ser repensada." "Na escola em que eu lecionava", conta a entrevistada nº 15, "fui solicitada para que preenchesse todas as fichas em um só dia e algumas fichas, inclusive, já estavam preenchidas na parte de Educação Física pelo professor da classe". Para a professora nº 11, porém, "a ficha de avaliação é o próprio retrato do aluno".

QUADRO 13
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INTERAÇÃO COM ALUNOS E OUTROS PROFISSIONAIS.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	PROFESSOR N=20	%
ITEM 1 - INTERAÇÃO COM OS ALUNOS DO CICLO BÁSICO		
Boa	19	95,0%
Ruim	01	0,5%
Neutra	00	0,0%
ITEM 2 - INTERAÇÃO COM O DIRETOR DE ESCOLA		
Boa	12	60,0%
Neutra	08	40,0%
Ruim	00	0,0%
ITEM 3 - INTERAÇÃO COM O PROFESSOR I		
Boa	16	80,0%
Ruim	04	20,0%
Neutra	00	0,0%
ITEM 4 - INTERAÇÃO COM O COORDENADOR DE CICLO BÁSICO		
Ruim	08	40,0%
Boa	05	25,0%
Neutra	03	15,0%
Não tem Coordenador	04	20,0%

Fonte: Entrevistas realizadas

O QUADRO 13 retrata o professor de Educação Física e sua interação com outros profissionais e com os alunos do Ciclo Básico. O elemento com o qual o professor demonstrou ter encontrado maior dificuldade de entrosamento foi, em

primeiro lugar, o Coordenador de Ciclo Básico, que, no início, estava presente em todas as escolas que tinham Jornada Única; a partir do ano de 1994, porém, só em escolas com o mínimo de dez classes de Ciclo Básico. O segundo é o Diretor de Escola, que para 40% dos entrevistados é neutro, não interfere, mas também não ajuda em nada. Apenas 5,0% relatou ter problemas com alunos, enfatizando, como principais entraves, o comportamento do aluno e o seu próprio despreparo para ministrar aulas no Ciclo Básico, confessando que só pegou aulas no Ciclo Básico porque foi realmente obrigado e não teve outras opções.

No que se refere ao professor da sala, isto é ao professor I ou polivalente, 80% dos entrevistados disseram que têm um bom relacionamento com esse profissional. O entrevistado nº 3 declarou:

> "Tenho uma enorme dificuldade em trabalhar com uma das classe, pois o professor da sala tem uma forma muito autoritária e opressora de trabalhar. As crianças ficam 4 horas dentro da sala de aula, ao saírem na minha aula, essa se transforma num momento de explosão do aluno. Querem colocar tudo para fora, naquele espaço livre e quem acaba pagando o 'pato' é o professor de Educação Física".

Esse aspecto apresentado pelo entrevistado nº 3 é de grande relevância e não é observado pela maioria dos professores de Educação Física que, muitas vezes, culpam apenas o aluno, tachando-o de indisciplinado ou desinteressado, sem considerar que, em muitos casos, a forma como o trabalho é realizado dentro da sala pelo professor polivalente, tem conseqüências decisivas no seu trabalho.

QUADRO 14
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA PRÁTICA EDUCATIVA NO CICLO BÁSICO.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

DIFICULDADES APRESENTADAS	INDICAÇÕES N=59	%
RELAÇÃO PI-PIII	01	1,7%
RELAÇÃO PIII-ALUNO	01	1,7%
RELAÇÃO PIII-COORDENADOR	01	1,7%
ELABORAR PLANO DE TRABALHO	01	1,7%
ESPAÇO FÍSICO	04	6,8%
METODOLOGIA	04	6,8%
TRAÇAR OBJETIVOS	04	6,8%
SELECIONAR CONTEÚDO	05	8,5%
DISCIPLINAS DOS ALUNOS	06	1O,2%
MATERIAL	07	11,8%
RELACIONAMENTO ALUNO-ALUNO	09	15,2%
EMBASAMENTO TEÓRICO	16	27,1%

Fonte: Entrevistas realizadas

No QUADRO 14, a dificuldade 'falta de embasamento teórico' foi a que apresentou maior freqüência, 27,1%, o que significa que 16 professores, isto é, 80% do total de entrevistados, destacou, entre outras dificuldades, esta como relevante e tem sido, portanto, um empecilho para a construção de um trabalho de melhor qualidade. A elevada incidência de falta de embasamento teórico indica que, apesar dos avanços, muito mais poderia ter sido feito nesse ramo de ensino e que melhores resultados teríamos alcançado se aos professores tivessem sido oferecidas oportunidades de cursos e lhes tivessem sido dadas melhores condições de trabalho.

Outras dificuldades apresentadas, tais como 'elaborar plano de trabalho', 'metodologia', 'traçar objetivos' e 'selecionar conteúdos', com freqüências de 1,7%, 6,8%, 6,8% e 8,5%, respectivamente, relacionadas por 14 entrevistados, reforçam o problema de falta de embasamento teórico.

Uma dificuldade que apresentou grande incidência foi a 'falta de material', 11,8% do total de indicações. Existem, porém, divergências a esse respeito dentro do

grupo. O entrevistado nº 5 afirma que material tem, mas não sabe utilizá-lo com as crianças. Para o professor nº 3, material em excesso é utopia, sente-se satisfeito com o que tem na sua escola sede. Segundo a entrevistada nº 9 "a falta de material torna a aula cansativa para os alunos do CB." Declara a entrevistada nº 6 que:

> "para suprir a deficiência de material da minha escola, eu tenho pedido para os alunos trazerem materiais diversificados tais como: cabo de vassoura, elástico, bolas de meia, cordas, entre outros e tenho também adquirido, com meus recursos, alguns materiais que levo para a escola, cito como exemplo: bolas de borracha."

A entrevistada nº 15 não utiliza o material diversificado e justifica dizendo "que a sucata foi inventada para disfarçar a responsabilidade do governo que é de suprir a escola com condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade".

Acreditamos que é importante a escola fornecer ao professor uma quantidade diversificada de materiais, com os quais esse poderá ministrar aulas mais atraentes e desenvolver diversas habilidades nos educandos, porém sem a devida competência teórico-prática o professor, apesar do material, acabará não sabendo o que fazer com o mesmo, conforme o exemplo do entrevistado nº 5, citado acima.

5.2.4 - OUTRAS CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CB.

QUADRO 15
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA EDUCATIVA
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

CATEGORIZAÇÃO	PROFESSORES N=20	%
ITEM 1 - TEM IMPLEMENTADO AS PROPOSTAS DE TRABALHO NO CB		
NÃO	01	5,0%
ULTRAPASSA O PLANO DE ENSINO	01	5,0%
COM DIFICULDADES	02	10,0%
NEM SEMPRE	04	20,0%
SIM	12	60,0%
ITEM 2 - O TRABALHO EVOLUIU NO DECORRER DOS ANOS		
NÃO	01	5,0%
TEM DÚVIDAS SE MELHOROU	01	5,0%
MELHOROU	18	90,0%

Fonte: Entrevistas realizadas

Apenas 5,0% dos entrevistados declararam que não têm conseguido realizar as propostas de trabalho no CB. Contudo, 95% dos professores, no geral, têm conseguido realizá-las sendo que, uns apresentam maiores dificuldades e outros não destacam problemas que emperram desenvolvimento do trabalho. A entrevistada nº 6 afirma que ultrapassa o previsto no seu Plano Anual de Trabalho. Relata, porém, o entrevistado nº 5, que se encontra perdido no trabalho, não conseguindo elaborar nem o plano de trabalho anual e confessando ter uma grande dificuldade para se relacionar e se comunicar com os alunos do Ciclo Básico.

Para 95% dos professores entrevistados, a prática educativa no Ciclo Básico evoluiu (QUADRO 15). A entrevistada nº 2 afirmou que foi se aperfeiçoando gradativamente, já consegue ter mais criatividade e até cria novas atividades. Segundo o professor nº 20, o trabalho "está melhor, existe mais segurança nas abordagens do conteúdo, das estratégias, do contato interpessoal professor-aluno e demais colegas." A

entrevistada nº 4 acha que esse ano foi melhor, pois conseguiu lecionar para as mesmas turmas que havia trabalhado no ano passado.

Uma entrevistada atribuiu a sua evolução ao curso de Pedagogia que fez na UNESP, Campus de Presidente Prudente, mas afirma que falta estudar a parte específica da Educação Física. Segundo a entrevistada nº 7 o trabalho melhorou muito em relação a 1988, pois aprendeu a "entender melhor o que a criança está pronta para dar e o que ela não está, o que ela entende e o que ela não entende(...)."

"Meu trabalho melhorou sim", afirma a entrevistada nº 10, "mas estou aprendendo ainda. Não é fácil dar aula para o CB, tem que pegar o jeito da coisa. Teria que estudar, preparar aula, fazer cursos, seria o importante. Eu acho que mesmo não tendo isso, melhorou muito." As entrevistadas nº 8 e 19 afirmam que o trabalho melhorou, porém estão achando que está ficando cada vez mais difícil trabalhar com os alunos, pois estes não tem interesse pelas atividades propostas e só querem saber de ficar lutando entre si.

A professora nº 6 considera que:

> "no início foi difícil, complicado, ainda mais, nós que nunca havíamos dado aula para esses alunos. Mas, a partir do momento que você gosta de criança e do trabalho e também de coisa nova, de desafio, porque foi um desafio. Não achei tão difícil não e fui vendo, fui colhendo os frutos com o passar dos anos. O ano passado quando surgiu no final do ano, eu fiquei sabendo nas férias, que havia acabado as aulas de Educação Física no CB, eu me senti muito decepcionada, pois havia preparado tanta coisa, tanto material, cortei tanto cabo de vassoura. Comprei bolinhas pequenininhas, em casa tem umas quarenta, que eu fui comprando aos poucos, bolinhas de meia, pneus, arcos. Aí eu me perguntei e agora para onde vai todo esse trabalho que eu tive."

Considerando as respostas dos entrevistados e a realidade pesquisada, podemos afirmar que houve, sem qualquer dúvida, uma evolução significativa na prática

educativa de grande parte dos professores de Educação Física que atuam na rede pública de ensino. O que faltou para que desenvolvessem um trabalho de melhor qualidade foi investimento, por parte da Secretaria da Educação, na capacitação desses profissionais de forma mais sistemática. Problema este destacado por diversos entrevistados que sentem necessidade de participar de cursos, de encontros, de reuniões, que lhes forneçam subsídios teórico-práticos que contribuam para a reflexão e para o aprimoramento do seu trabalho pedagógico.

QUADRO 16
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E QUEM
DEVE MINISTRAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CB.
DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1994

QUEM DEVE MINISTRAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CB		
	PROFESSORES N=20	%
PI ou PIII melhor preparado	01	5,0%
Professor de Educação Física	19	95,0%

Fonte: Entrevistas realizadas.

Na opinião de quase todos os professores entrevistados as aulas de Educação Física no Ciclo Básico devem ficar a cargo dos professores de Educação Física.(QUADRO 16). Apenas 5,0% considerou que essas "devem ser ministradas pelo professor melhor preparado, que realize um trabalho de melhor qualidade com os alunos".

Tomando como referencial o trabalho realizado pela maioria dos entrevistados, podemos afirmar que quem está melhor preparado, depois desse longo aprendizado, é, sem dúvida, o professor de Educação Física e a nossa opinião não está motivada por questões corporativistas, mas sim pelo trabalho apresentado por estes profissionais. A sugestão que daríamos é que fosse facultativo ao professor III ministrar aulas para essa

clientela específica, pois um professor que ministra aulas no Ciclo Básico contrariado, obrigado, sem disponibilidade corporal e afetiva para tal tarefa, pode trazer mais prejuízos do que benefícios para esses alunos.

5.3 - OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR:

As observações aqui apresentadas são resultantes dos relatórios que fazíamos após as aulas de Educação Física ministradas para o CB. Destacávamos, no relatório, os aspectos mais importantes e que haviam de algum modo chamado a nossa atenção. As observações relatadas são, portanto, aquelas que consideramos marcantes no processo de construção da prática educativa ou, então, algum apontamento teórico que contribuiu para solução ou explicação de situações-problema surgidas no cotidiano da prática.

Pudemos constatar, ministrando aulas de Educação Física no Ciclo Básico, que só ter um conjunto de atividades mais ou menos organizadas não é suficiente para trabalhar nesse ramo de ensino. Cada turma precisa ser considerada distintamente da outra. Tomando como exemplo a nossa prática, tivemos, por várias vezes, duas classes de um mesmo nível de ensino, isto é, duas turmas de Ciclo Básico inicial ou duas de Ciclo Básico em continuidade e as aulas para ambas aconteciam uma em seguida da outra. Fazíamos o nosso plano de aula, utilizando atividades semelhantes para as duas turmas, partindo do pressuposto de que as crianças tinham a mesma faixa etária, teoricamente estavam no mesmo nível de desenvolvimento, portanto, não esperávamos diferenças tão significativas. O que acontecia no decorrer das aulas contrariava as nossas expectativas, pois a forma de aceitação e de realização das propostas de trabalho diferenciava muito de uma classe para outra.

O trabalho de Educação Física no CB é muito especial, as respostas das crianças para as propostas de aulas estão relacionadas a outros aspectos que acabam interferindo no resultado do trabalho como um todo. RILEY[38] apresenta considerações fundamentais

[38] RILEY, Sue S. Some refletions on the value of children's play. Young Children, Washington, v.28, n.3, p. 146-153, 1973.

para a compreensão de uma aula de Educação Física no Ciclo Básico, pois, segundo a autora,

> "a rota de cada atividade lúdica é determinada pelas variáveis de personalidade de cada criança e que cada episódio de brincar é ímpar. E mais: como cada episódio do brincar é criativo, a tentativa do adulto de programá-lo pode ser desastrosa, pois o brincar é extremamente delicado apesar de que possa parecer, ao contrário, errático e barulhento. O adulto insensível pode facilmente estourar o balão da fantasia e da improvisação" (Apud BONAMIGO, 1991:17).

Tomando como referência os estudos de PIAGET (1971-1977), analisados no terceiro capítulo, enfatizamos que a criança joga de acordo com o seu desenvolvimento mental e social; o jogo, além de refletir o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra, contribui dialeticamente para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Atentando para estes aspectos: personalidade, nível de desenvolvimento mental e social, podemos presumir o quanto é complicado e delicado trabalhar com 30 ou 35 crianças de diferentes níveis, com expectativas e interesses diversos.

Tivemos na EEPSG "Padre Emílio Becker" oportunidade de trabalhar com alunos da 3ª e 4ª séries e foi possível comparar o trabalho realizado junto a essa clientela com aquele realizado com os alunos do CB, tendo o jogo como conteúdo principal. No que diz respeito aos jogos de regras, o desempenho apresentado pelos alunos da 3ª e 4ª séries confirma a importância de se considerar o aspecto desenvolvimento da criança como pressuposto teórico imprescindível para compreensão do comportamento do educando e das atividades apropriadas para o mesmo. Demos ênfase aos jogos de regras pois, segundo PIAGET (1971), tal atividade é mais complexa, absorve os outros tipos de jogos anteriores, predomina e se desenvolve durante toda a vida do indivíduo (p.182).

A maioria das propostas de atividades apresentadas pelo professor ou pelos pares eram realizadas sem nenhuma dificuldade e de forma significativa e interessante. Uma professora de Educação Artística que observava uma aula da 4ª série, comentou: "vendo assim, parece ser muito fácil lecionar Educação Física". Os alunos dessas séries do 1º Grau estão saindo do estágio de Cooperação Incipiente e entrando no estágio de Codificação de Regras, analisados no terceiro capítulo, e são capazes, segundo PIAGET, de cooperar, mesmo que momentaneamente. Procuram vencer e uniformizam regras e condutas durante os seus jogos (1977:23).

No Ciclo Básico, porém, encontramos crianças em diferentes níveis no que se refere à prática de jogos de regras. O exemplo do aluno 'C' do CBII-A de 1992 ilustra que crianças com idade entre 6 e 8 anos jogam de formas diferenciadas. Enquanto uma está num estágio mais avançado, outra tem dificuldades de participar de atividades lúdicas que exigem resultados, competição, uniformidade de regras, descentração, etc. Estão em diferentes estágios quanto à prática e à consciência das regras.(PIAGET,1977).

A brincadeira que estava sendo realizada na aula era o "pega rabo"[39]. Num dado momento, ocorreu uma discussão generalizada; fomos ver o que havia acontecido. O aluno 'C' estava transtornado e em prantos xingava 'E'. Perguntamos o que havia acontecido e 'E' respondeu com calma: - "Professor, o 'C' não sabe brincar, eu peguei o rabo dele e ele ficou bravo". Pedimos que continuassem a brincar e pegamos um outro 'rabo' que havia sobrado e demos para 'C' que logo limpou as lágrimas, voltando rapidamente à atividade. O que importava para 'C' na brincadeira era o processo. Segundo PIAGET, as crianças com tais características jogam umas próximas das outras,

têm interesse em jogar perto dos mais velhos e para tanto procuram imitar suas regras já codificadas. Porém, não se preocupam em vencer, pois ainda não conseguem uniformizar as regras e as condutas, não estando aptas cognitiva e socialmente para tal. É esse caráter de imitação dos mais velhos e a utilização dos exemplos de jogos de acordo com seu ponto de vista que o autor designa de egocentrismo.

Em uma outra brincadeira denominada de 'pegador americano'[40] o aluno 'A' do CBI-A de 1992 corria sem parar por toda a quadra, o 'pegador' reclamou que o aluno 'A' não ficava 'duro'. Dirigimo-nos até 'A' e perguntamos o que estava acontecendo, e ele, muito alegre, respondeu: "eu estou brincando, professor". A atividade continuou e 'A' participou do seu modo. Segundo LEONTIEV, a brincadeira é um tipo de ação livre, pois a criança pode tanto escolher os objetos, utilizar diferentes modos de operação e também não é produtiva, porque o alvo principal não está preso ao resultado, mas sim ao conteúdo da própria ação (VYGOTSKY,1988). HUIZINGA destaca a liberdade como a primeira das características fundamentais do jogo, ou ainda, "de ser ele próprio liberdade" (1990:11).

CHATEAU (1987) considera o egocentrismo e a euforia dois obstáculos para o estabelecimento de jogos de regras, e tais características do comportamento infantil estão presentes, conforme constatamos na nossa própria prática, principalmente, nas turmas do CBI ou turmas iniciais do CB, nas quais os alunos apresentam idade na sua maioria entre seis e sete anos. O egocentrismo é a dificuldade do pensamento infantil em mudar de perspectiva, de se colocar no ponto de vista do outro. Essa limitação

---

[39] Cada aluno com uma tira de pano pendurada atrás de si, em forma de rabo, procura não perder o seu "rabo" e conseguir apreender o maior nº de tiras possível. Vence aquele que ao encerrar o jogo obteve o maior nº de "rabos".

[40] Atividade semelhante ao 'duro-mole'. A diferença é que no 'pegador americano' o aluno que não está 'duro', isto é, que não foi pego passa por baixo da perna do aluno que está 'duro', salvando-o, portanto voltando a fugir do pegador.

transitória gera problemas para os jogos que exigem cooperação (operar juntos). O autor distingue dois tipos de cooperação: a passiva e a ativa. A primeira aparece muito cedo; uma criança do maternal que está no auge do egocentrismo é capaz de jogos de cooperação. Para CHATEAU, isto é apenas um ensaio, a cooperação regular, ativa, demorará um tempo e só se desenvolverá plenamente na adolescência, nos seres imbuídos de personalidade (1987:66-73).

O outro fator, a "euforia", é um tipo de comportamento que se excita a si mesmo. Segundo CHATEAU, "os atos que nascem nessas ocasiões são mal controlados e excessivos em razão do próprio excesso de energia que os libera. A euforia é sempre desajeitada e sem medidas. Ela desorganiza os jogos, perturba sua ordem e põe os mentores em má situação" (1987:72). Na nossa prática educativa observamos esse tipo de comportamento quando as crianças, em alguns dias, apresentavam-se extremamente excitadas e ansiosas pela aula. O interessante é que quando a aula anterior havia sido muito boa, tal fato gerava nas crianças uma expectativa muito grande pela aula seguinte e a maneira como se comportavam aproximava-se muito do estado de euforia explicada por CHATEAU. Nestas situações tínhamos alguns cuidados ao conduzir as atividades na aula, buscando conter e equilibrar tal entusiasmo. Alguns comportamentos que antes considerávamos como indisciplina, desorganização, passaram a ser enquadrados nesse tipo de atitude e conseguimos lidar melhor com os mesmos.

Em algumas atividades lúdicas praticadas por turmas do CB inicial (CBI) observávamos esses dois tipos de condutas, o egocentrismo e a euforia, de forma simultânea. Jogos simples de 'pegador', caso do 'duro - mole' e do ‘pegador americano’- (Vide figura 1, p.180) - colocavam o grupo em situação de perigo, pois diversas crianças corriam na sua perspectiva de forma muito intensa e acabavam provocando

esbarrões, choques entre os alunos. Tais comportamentos fizeram com que modificássemos diversos jogos, adaptando-os e apresentando uma outra forma de participação. Uma das alternativas era reduzir o número de alunos que corriam ao mesmo tempo; isso evitava acidentes e era possível o jogo sem tantos riscos. Como exemplo apresentamos o jogo "o caçador, os animais e a jaula"[41] (Vide Figura 2, p.180), que é um tipo de pegador com participação de um número menor de alunos por vez. Com o decorrer do ano, conforme a evolução do grupo, jogos mais complexos eram assimilados e praticados.

Quando utilizávamos a atividade "pular corda" (Vide Figura 3, p.180), observávamos que algumas crianças demoravam um tempo para sair do seu "ponto de vista". Isto é, só conseguiam pular quando a corda era batida no seu ritmo, não conseguiam pular no ritmo imposto por aqueles que estavam batendo corda. Depois de um determinado tempo praticando o pular 'corda' individualmente, observando, imitando, tentando fazer a atividade junto com outro colega acabavam desenvolvendo essa habilidade. Na atividade pular corda compreendemos o que VYGOTSKY chama de zona desenvolvimento proximal, discutido no terceiro capítulo do presente estudo. Esse conceito é utilizado pelo autor para explicar o desnível existente entre a capacidade do indivíduo de resolver problemas ou tarefas cognitivas de forma independente e a possibilidade de resolvê-los com a ajuda de outras pessoas. Observávamos que uma criança que já dominava a atividade, com o incentivo do professor, procurava ensinar uma outra com maior dificuldade, como fazer para não errar na hora de entrar para pular

[41] Os alunos se colocam numa lateral da quadra, um participante é escolhido para ser o caçador, os outros jogadores se transformam num bichinho de sua preferência. Diversos animais são citados: gato, cachorro, dinossauro, cavalo, coelho, leão, tigre, macaco, etc. O professor apresenta uma estória citando um dos bichos e as crianças que os representam procuram passar para a outra lateral sem serem tocadas pelo caçador. As que forem tocadas ficam pegas e devem ser presas na jaula, que pode ser qualquer espaço da quadra (utilizamos a área de meta do futebol de salão). Depois que todos passam, recomeça-se a atividade. Quando uma parcela de alunos estiver "presa", os bichinhos são libertados e se reinicia o jogo.

ou mesmo no momento de pular a corda. A aluna 'F.' (CBI - 94) pegava na mão da aluna 'C.' e ensinava o momento certo de pular ou entrar na corda. A aluna 'C.' após um período acompanhada pela aluna 'F.' conseguiu superar o medo e acertar alguns pulos sobre a corda, depois de várias tentativas e explicações a aluna 'C.' adquiriu confiança e aprendeu a realizar a tarefa de forma independente.

Os únicos tipos de jogos que tivemos oportunidade de vivenciar e conhecer no curso acadêmico foram os jogos de regras, como também a maioria dos professores entrevistados que freqüentaram a mesma instituição; os outros tipos não foram abordados, fato destacado pelos professores nas entrevistas. Por conseguinte, durante um período trabalhando com o CB, não compreendíamos a dificuldade da criança em participar de jogos de regras e também não valorizávamos outros tipos de atividades lúdicas, o jogo de exercício e o jogo simbólico, por exemplo. Os estudos de PIAGET (1971,1977), LEONTIEV (VYGOTSKY,1988), VYGOTSKY (1991), destacados no terceiro capítulo deste estudo, foram importantes para que compreendêssemos as diferentes maneiras da criança jogar, os diversos tipos de jogos e a importância de tais atividades no desenvolvimento da mesma. FREIRE (1989) aponta a afetividade do educador como outro aspecto de grande relevância na Educação Física infantil. Segundo o autor, a afetividade do educador é colocada em teste nas aulas de Educação Física, "pois lidar com corpos em movimentos não é o mesmo que fazê-lo quando são obrigados a permanecer imóveis, olhares fixos no quadro negro ou cabeças baixas nos cadernos" (p.170). Para LAPIERRE e AUCOUTURIER, "esses corpos formalmente alinhados atrás de suas respectivas carteiras dão mais segurança que a agitação impulsiva desses mesmos corpos em movimento, cujo dinamismo tende a subtrair-lhes a autoridade" (Apud FREIRE, 1989:170).



FIGURA 1 – “ PEGADOR AMERICANO”.

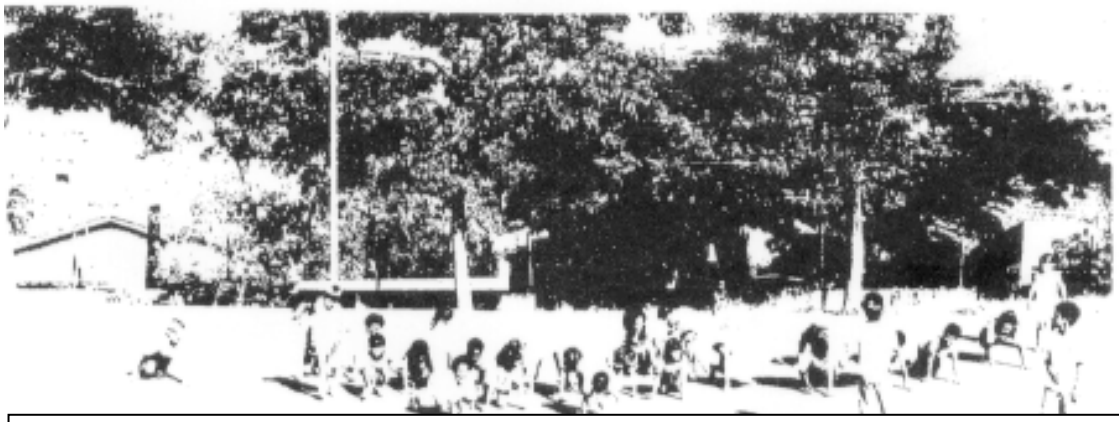


FIGURA 2 “CAÇADOR, OS ANIMAIS E A JAULA”.



FIGURA 3 – “PULAR CORDA”

Recordamos a primeira aula que ministramos para a turma do CBI-A na Escola Emílio Becker, no ano de 1990. Destacamos o quanto foi difícil, no início. Professor e alunos estavam apreensivos. Tínhamos a sensação de que os alunos não nos compreendiam e as atividades propostas não eram compatíveis com o desenvolvimento dos mesmos. A algazarra, o barulho, o movimento constante, o intenso contato corporal... Quantas vezes não nos dávamos conta da quantidade de mãos que queriam segurar as nossas. Foi preciso trabalhar muito com a nossa afetividade para conseguir disponibilidade corporal para lidar com alunos do CB.

Este impacto ocorreu mesmo após termos trabalhado três anos na Divisão Regional de Ensino, exercendo a função de Monitor de Educação Física, período em que tivemos oportunidades de freqüentar cursos e congressos que abordavam temas relacionados à Educação Física Infantil, participar de orientações técnicas na CENP e promover diversos cursos e reuniões para os professores da rede pública das nove Delegacias de Ensino pertencentes à DRE de Presidente Prudente, preocupando-nos, principalmente, com aqueles que ministravam aulas para o CB. Esses professores, nos cursos e reuniões, nos alertavam para os aspectos analisados, porém, só fomos compreendê-los com rigor quando nos propusemos a trabalhar em uma quadra com 35 alunos com idade, na sua maioria, entre 6 e 8 anos.

O aluno "EV" (CBII-A-1992) expressa sua opinião sobre fazer aula dentro e fora da classe, em uma avaliação que fez sobre as aulas de Educação Física (texto do aluno na íntegra, sem correções):

> "Eu gostei mais da corrente mas só queria José Milton que você não brincasse de pneus e de ficar pingando a bola. Porque isso é muito chato a fica batendo a bola toda hora se você podesse tirar essas coisas eu gostaria muito e eu quero que tenha mais queimada e bola para volei e futebol, as musicas do passarinho, do que o tatu que era a enfermeira, e trabalhasse com pegador americano, corrente, futebol, volei, agaça levanta, basquete e "edicetra" (termo assim compreendido). Mas se você não poder tirar tudo bem eu também vou brincar. Professor José Milton que eu não queria brincar era de ficar dentro da sala de aula cantando. Eu gosto que brincamos no patio na quadra e no quadrado mas não na sala de aula. Eu quero que você não faça as atividades na classe e sim nas quadras.
> Não brincar de competir as equipes.
> Se você pode mudar isso eu vou gostar muito E não brincar com materiais e edicetras Obrigado professor se voce poder fazer isso se não eu vou brincar com tudo. Eu só pesso que você mude eu peço e você é quem manda. Obrigado muito se você mudasse essas coisas que eu pedi para mudar dez vezes obrigado se você mudar mas se você não mutar tudo bem eu não vou ligar"(Vide Anexo 4).

Como na escola onde realizamos a pesquisa, EEPSG Padre Emílio Becker, não temos problemas de espaço físico, os dias em que realizávamos as aulas dentro da sala de aula eram dias chuvosos e mesmo assim o aluno "EV" enfatiza, além das brincadeiras preferidas, o que ele realmente gostava era de fazer atividades fora da sala de aula. Não importava o local: podia ser o pátio, a quadra, o quadrado. Outro aspecto importante que queremos destacar do texto do aluno é que apesar de usar o termo "brincar", utiliza-se também do termo "trabalhasse", demonstrando que tinha consciência que o brincar nas aulas de Educação Física era um brincar diferente, inserido no contexto escolar e nem por isso deixava de ser lúdico. As atividades feitas na quadra que não lhe agradavam, ele pedia que fossem modificadas e sugeria as que havia achado mais interessantes. Utilizamos muito desse mecanismo de avaliação feito pelas crianças, no qual elas expressavam suas opiniões sobre as aulas de Educação

Física, postura do professor, avaliavam além da própria participação, também a dos colegas. A leitura atenta das avaliações trazia informações importantes que contribuíam para avaliação e aprimoramento do nosso trabalho com essa clientela.

As situações de aprendizagem apresentadas demonstram que só aprender sugestões de diferentes atividades lúdicas , no curso de formação, não contribui muito para que o professor entenda as mais diversas e diferenciadas situações que surgem na prática educativa. Os profissionais precisam de uma base teórica sólida, a partir da qual o professor vai ampliando, gradativamente, e conseguindo ter uma maior competência para responder à complexidade e ao dinamismo do seu trabalho pedagógico. A construção de uma prática educativa mais consciente e segura, porém, é um processo contínuo e ininterrupto.

Algumas turmas do Ciclo Básico apresentam características especiais. As dificuldades apresentadas pelas mesmas impulsionam o educador a buscar novas respostas para as solicitações do grupo. Além da disposição para a busca de conhecimento, a paciência é quase uma exigência, pois os resultados com algumas classes só aparecem a longo prazo. Por esta razão, concordamos com a entrevistada nº 1, na análise do QUADRO 1 - ITEM 5, quando afirma que é fundamental o professor criar vínculo com a escola.

Uma turma que trabalhamos em 1992 e 1993 apresentou resultados significativos, dentro daquilo que havíamos traçado como meta, apenas no final do segundo ano de trabalho. No término do primeiro ano sentimos uma certa frustração pelo trabalho desenvolvido e tivemos a sensação de que não havíamos alcançado os objetivos propostos. Caso não tivéssemos dado continuidade ao trabalho teríamos perdido uma grande oportunidade de comprovar como é importante dar seqüência ao

que foi realizado anteriormente e continuar investindo no educando, não esperando resultados à curto prazo.

Quando ministramos aulas de Educação Física para esta turma tivemos oportunidade de trabalhar junto com Dona ALBA, educadora que consideramos muito especial. Ela se preocupava, além da alfabetização, com a formação global da criança. Valorizava, portanto, não só o trabalho em sala de aula, mas também as atividades das outras disciplinas. Compreendi, com essa professora, o que era trabalho integrado. Respeitávamos o trabalho um do outro, discutíamos sobre o desenvolvimento dos alunos, dentro e fora da sala de aula, procurávamos compreendê-los e acreditávamos na evolução dos mesmos em todos os aspectos. O resultado, no final do ano, era surpreendente. Além da assimilação do conteúdo eram visíveis as mudanças de hábitos e atitudes das crianças. Trabalhar com Dona ALBA foi um grande aprendizado e se defendemos a proposta de Educação Física no Ciclo Básico como viável e como meio para a formação global do educando, em parte, a oportunidade de trabalhar com essa educadora, durante vários anos, foi importante para isso.

A última turma com que trabalhamos juntos foi a turma do CBII-A de 1993, pois depois a Educadora se aposentou. Era uma classe muito difícil e já havíamos trabalhado com a mesma no ano anterior. Os alunos exigiam muita paciência, pois, como já mencionamos, não havíamos conseguido verificar resultados significativos no trabalho desenvolvido no ano de 1992. Demos continuidade em 1993 e no final do ano letivo constatamos uma fantástica evolução do grupo, não só na maneira como participavam das atividades, mas também no desenvolvimento global dos mesmos. Tanto que íamos observar os jogos realizados por esses alunos nos intervalos das aulas e constatávamos admirados os progressos dos educandos. O aluno 'A' desta turma ao avaliar o trabalho

do ano 1993 afirmou que achou as aulas de Educação Física ótimas e que elas tinham feito as crianças felizes. Para a aluna 'C' as aulas tinham sido a melhor coisa do mundo e que nunca ia esquecê-las enquanto vivesse (Vide Anexo 5-6). Esses depoimentos são interessantes, pois alguns desses alunos, no ano anterior, afirmaram que não haviam gostado das aulas e agora, pelo contrário, haviam gostado muito. Não podemos creditar todo o sucesso do trabalho, concernente à cultura corporal, somente à Educação Física, mas sim para aquilo que chamamos acima de trabalho integrado. O resultado final foi fruto do esforço coletivo para alcançar as metas propostas.

O cerceamento do jogo em função dos objetivos pedagógicos pode transformá-lo em uma atividade de caráter puramente utilitarista. Construir dentro do ambiente escolar o jogo que arrebata e fascina é uma proposta muito complexa, ainda mais quando a criança está sendo orientada, em alguns casos, por adultos que, muitas vezes, não sabem mais jogar, ou então, estão ali porque são obrigados, não levando muito a sério uma atividade que é de grande importância para o desenvolvimento infantil. O exemplo de uma aluna que trabalhamos em 1993 na EEPSG "Padre Emílio Becker" ilustra esta última observação. A aula de Educação Física para a turma do CBII-A, na sexta-feira, era a última do período. A aluna 'A' (8 anos), em especial, despertou a nossa atenção, pois sempre estava cansada, indisposta para qualquer atividade, sem ânimo, até mesmo para fazer aquelas que apresentava como sugestão. Após o término das aulas 'A' ia rapidamente até a sua casa, guardava os materiais e voltava para a escola, junto com sua irmã da sexta série e pedia para o professor os mesmos materiais que havia recusado na hora da aula. Questionada a respeito, 'A' respondeu que "na aula era chato, depois é gostoso, pois é hora de brincar." O local, o material e o adulto eram os mesmos; concluímos que, por mais que almejássemos realizar o jogo, a aluna 'A' considerava a

aula de Educação Física como uma entre outras tantas tarefas da escola que eram por sinal, para ela, cansativas e muito desgastantes.

Acostumamos a observar os semblantes dos nossos alunos depois do término das aulas para verificar se as atividades haviam correspondido ou não. O rosto suado, limpando a testa, os olhinhos brilhando e um leve sorriso no canto da boca, parecendo estar mais leve, era assim que a aluna "F" (CBI-A:1994) demonstrava se a aula havia sido lúdica ou não. Outros, porém, eram mais diretos e avaliavam a aula falando com os colegas para o professor ouvir, "como a aula foi chata hoje" ou "gostei da aula".

Segundo LIMA, o papel do educador no processo de aprendizagem é fundamental; o ensino não deve estar centrado nem só no professor como também nem só na criança; é preciso cautela. "Uma coisa é assessorar a criança em seu processo de desenvolvimento, outra é deixá-la à deriva para que estruture sozinha a sua aprendizagem" (SÃO PAULO,1988:50).

O conhecimento do adulto sobre o jogo e a interferência do mesmo no processo são fundamentais para desenvolver a prática do jogo na escola e, ainda, para despertar na criança o gosto pelo jogar. LEIF e BRUNELLE(1978), defendem que "(...) não é suficiente dar o direito ao jogo, mas mais importante é despertar e manter o desejo pelo jogo" (Apud BRUHNS,1993:102).

Realizar o jogo ou o brinquedo, respeitando os princípios e características do mesmo, é um grande desafio. Para tanto, o educador precisa desenvolver sua sensibilidade e buscar uma compreensão maior desse fenômeno.

Segundo HUIZINGA, o jogo é:

> "uma atividade voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana' " (1990:33).

A essência do jogo, segundo o autor, está na fascinação, na excitação, na alegria, no divertimento, na tensão e no arrebatamento que o jogo provoca (p.5). O enfoque na abordagem deste autor sobre o jogo está voltado, particularmente, para aquilo que ele chama de "fenômeno social" ou "manifestações sociais", consideradas como formas mais elevadas de jogo. Contudo, afirma o autor, algumas características estão presentes no jogo de forma geral (p.10).

Como conciliar o jogo, considerando-o na sua essência, numa prática pedagógica em que a criança é vista como uma miniatura de adulto e dela se exige imobilidade, silêncio, 'seriedade' e ordem? O papel do adulto e a qualidade da sua interferência ao utilizar o jogo na prática educativa são cruciais para atingirmos a meta de realizar o autêntico jogo, defendido no presente estudo. A falta de sensibilidade do educador pode transformá-lo em uma obrigação, fazendo-o perder o seu caráter lúdico ou ainda, secundarizando as suas características básicas que são: o divertimento, a excitação, a fantasia, o arrebatamento, a tensão, alegria, etc.

BRUHNS destaca que devemos estar atentos para não tentar domesticar o jogo, pois por meio dessa atitude estaremos domesticando os educandos. "O jogo tornar-se-ia alienação se submetesse os educandos. Ao contrário, deve ser colocado à sua disposição, num espaço de reflexão" (1993:105).

O jogar ou o brincar, na perspectiva que estamos defendendo, não se constitui em recreio orientado ou em apenas uma 'atividade prazerosa', mas sim visa desenvolver

no educando conhecimentos, atitudes e habilidades que contribuam para sua emancipação humana.

O professor de Educação Física é um profissional na instituição escolar, como os demais dos outros componentes curriculares que têm como função social ser mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado, produzido historicamente e socialmente. Portanto, para que o professor de Educação Física cumpra o seu papel é fundamental que ele, possua , segundo LUCKESI:

> "conhecimentos e habilidades suficientes para poder auxiliar o educando no processo de elevação cultural. Deve ser suficientemente habilitado e capacitado para compreender o patamar do educando. E, a partir dele, com todos os condicionantes presentes, trabalhar para elevá-lo a um novo e mais complexo patamar de conduta, tanto no que se refere aos conhecimentos e às habilidades, quanto no que se refere aos elementos e processos de convivência social" (1991:115).

Para SOARES (1993), a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de "Cultura Corporal". A "Cultura Corporal", segundo a autora, são formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, e outros, que podem ser identificados como formas simbólicas de representação da realidade vivida pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p.38).

O jogo é um tema da Cultura Corporal e o homem utiliza desse elemento de forma criativa para modificar imaginariamente a realidade e o presente (SOARES, 1993:66). Jogando, brincando, a criança aprende sobre si, sobre as pessoas e sobre o mundo. O jogo na perspectiva da Cultura Corporal é uma forma de linguagem pela qual a criança se expressa, comunica-se e se relaciona com os outros sujeitos.

A autora propõe a utilização dos jogos nas séries iniciais do 1º Grau em forma de temas. Os jogos apresentarão diferentes conteúdos que favorecerão: o auto-conhecimento, o conhecimento e relação com os objetos, as relações sociais, a auto-organização, etc. Segundo a autora:

> "Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que o conteúdo dos mesmos sejam selecionados considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países" (Ibid.,p.67-68).

Acrescentaríamos ao exposto pela autora, sobre o conteúdo dos jogos para esse ramo de ensino, tomando como referência a nossa prática educativa, a importância de se considerar no trabalho pedagógico a diversidade e a complexidade de movimentos, ou seja, jogos ou brincadeiras de correr, de parar, de saltar, de pular, de arremessar, de chutar, de esconder, de pegar, de transportar, de rebater, de driblar, de equilibrar, de cantar, de imitar, de atividades rítmicas, etc. Partindo de atividades que utilizem os movimentos básicos, de jogos mais simples, de atividades que exigem a participação de pequenos grupos, passando progressivamente para jogos que exigem movimentos ou combinação de movimentos mais complexos e a participação de classe ao mesmo tempo, sem risco. Uma classe do CBI (Ciclo Básico inicial) de 1992 exigiu de nossa parte um cuidado especial. Constatamos que, em razão do estágio de desenvolvimento das crianças, algumas atividades tipo 'pegador' que eram propostas, especialmente aquelas em que participavam todos os alunos do grupo, colocavam em risco a integridade física das mesmas por causa de esbarrões, tropeços e quedas constantes. A criança corria apenas na sua perspectiva, isto é, fugia do pegador e muitas vezes não considerava os outros participantes, causando então 'acidentes'. Adaptando as atividades às características do grupo, evitamos tais problemas e, conforme a evolução da classe,

jogos mais complexos eram implementados. É importante destacarmos que não estamos privilegiando ou considerando como mais importante o aspecto motor, mas sim o indivíduo enquanto totalidade, inserido num contexto histórico-social. Assim como apresentamos o nível de desenvolvimento social e cognitivo como fatores importantes a serem considerados ao organizarmos o trabalho pedagógico, tendo o jogo como conteúdo principal, o desenvolvimento motor da criança deve também ser considerado no mesmo nível. Na perspectiva de jogo, enquanto Cultura Corporal, o professor estará preocupado não só com a quantidade e diversidade, mas com a qualidade do conteúdo a ser assimilado pelo educando, procurando resgatar e garantir o jogo na sua essência.

A educação por si só nem redime, nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para a construção de uma sociedade mais justa e mais digna (Cf. LUCKESI,1991). Nesta perspectiva, o jogo ou o brinquedo, enquanto conteúdo pedagógico, não são neutros, pois, conforme explica BENJAMIM, eles refletem o confronto da geração mais velha com a mais nova. Valores estão sendo incorporados pelos educandos, por meio de comportamentos e atitudes vivenciados nessas atividades, que contribuirão na construção da personalidade dos mesmos. Alguns deles são: o individualismo, a exacerbação da competição, a submissão, o ganhar a qualquer custo ou por outro lado a cooperação, a solidariedade, a liberdade, o respeito mútuo, a autonomia, etc.

Ao educador, tendo por norte o seu embasamento filosófico, cabe observar e interferir refletindo com os educandos sobre os conflitos, valores, atitudes, que se manifestam durante as atividades. O desenvolvimento da cultura corporal estará vinculado à formação integral dos alunos, transmitindo informações com base em

situações concretas que contribuam na superação de comportamentos prejudiciais e dificultadores da formação da personalidade do educando e do jogar na sua essência.

A atividade lúdica é plena em contatos sociais variados, é um momento rico de intercâmbio de idéias e experiências e, ao mesmo tempo, é momento precioso de auto-afirmação e desenvolvimento do auto-conceito. O aluno 'A'. (CBII-A 1991) era sempre, nas atividades em que precisava escolher alguém para vir ao centro da roda, tipo 'piaba', o último a ser escolhido. Ao invés de perguntarmos quem queria iniciar a atividade começamos a indicar e indicamos algumas vezes o aluno 'A.' para que começasse a brincadeira e notamos que todos, por estarem interessados em participar da atividade no centro do roda, pediam impacientes para que 'A.' os escolhessem. Em pouco tempo 'A.' superou a sua timidez e foi aceito como era e integrado junto ao grupo; não precisamos, para atingirmos tal objetivo, utilizar de imposição e discursos moralistas. Segundo ZAMBERLAN (1990), o jogo é um dos meios através do qual a criança afirma-se como personalidade no grupo de iguais.

Algumas atividades lúdicas trazem no seu bojo graves preconceitos e discriminações. Exemplificaremos, utilizando uma atividade de "pular corda" que é muito comum e executada pelas nossas crianças. Enquanto uma criança pula a corda, as outras cantam uma melodia: "com quem você pretende se casar, com branco, preto, loiro ou moreno, careca, japonês, italiano, inglês, etc". O objetivo é pular o maior tempo possível, sem errar, no ritmo da música. Observamos que quando a criança errava, por exemplo no 'branco', todas a exaltavam, pois ela ia casar-se com branco, por outro lado caso a criança cometesse erro no 'preto', ela era vaiada, pois casar-se com um 'preto' é considerado castigo. Em uma aula em que estávamos utilizando o elemento corda e as crianças realizavam esta atividade, uma aluna negra (CBI-A 1994) estava pulando e

errou na parte da 'música' que fala do 'preto', os colegas fizeram caçoada, pois ela ia casar-se com um 'preto', ela, muito sem graça, falou: 'de jeito nenhum'. Fatos dessa natureza fizeram com que ficássemos atento ao conteúdo das atividades e ao que elas reproduzem por trás da aparente 'ingenuidade'. Como afirma BRUHNS, o jogo deve ser colocado à disposição da criança, num espaço de reflexão e ao educador cabe, no contexto escolar, o papel de mediador.

Para BENJAMIN, a lei fundamental que rege o jogo é a "repetição", o que interessa para a criança não é só mais uma vez, mas sim, muitas vezes. Para a criança ela é a alma do jogo, nada alegra-a mais do que o "mais uma vez" (1984:74). No decorrer dos anos, por diversas vezes, tivemos que ir contra essa lei, para que a criança avançasse na assimilação de novos conteúdos. Porém, após a adaptação voltávamos à situação de jogo, na qual a assimilação predomina sobre a acomodação (PIAGET, 1971) e a "lei da repetição" voltava a imperar. No início de quase todas as aulas lembrávamos às crianças que o professor de Educação Física era o responsável na escola em ensinar brincadeiras e assim procurávamos, insistindo nessa perspectiva do papel do professor, conciliar o interesse dos alunos em repetir uma brincadeira que haviam achado interessante, com o nosso objetivo, que é o de ampliar a cultura corporal da criança. Os alunos do CBII-A, turma de 1992, pediam que sempre fizéssemos no início das aulas o 'pegador americano', que já havia passado por diversas variações, propostas tanto pelo educador como pelos alunos; qualquer outra atividade era rejeitada. Com muita insistência conseguimos que realizassem o 'pegador corrente'[42] (Vide Figura 4).

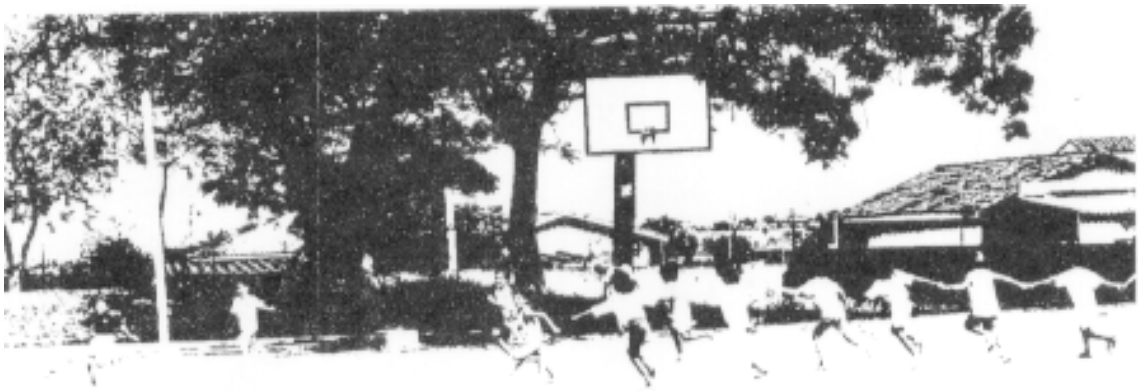


Figura 4 - “Pegador corrente”.

Depois de algumas aulas, esse jogo se transformou no predileto do grupo. Mesmo ocorrendo uma certa resistência, inicialmente, negociando com os alunos, conseguíamos fazer com que avançassem, assimilando novos tipos de atividades. Cabe aqui destacar uma observação muito interessante feita pelo professor João Batista Freire, ao analisar este estudo, que "não desaprender é também uma forma de aprender". (Informação Verbal) Concordamos com tal posição, pois a criança, ao repetir diversas vezes uma atividade, estará não só garantindo a incorporação da mesma, mas alterando e se utilizando de outros mecanismos e recursos; ampliando o conhecimento já assimilado. Portanto, achamos fundamental o professor conciliar o novo com a repetição do já aprendido.

Adotamos na nossa prática educativa um trabalho que teve por meta arquivar o conhecimento aprendido. Orientamos os alunos para que fossem registrando no caderno toda brincadeira nova realizada. Utilizamos para isso as últimas folhas do

[42] Um aluno é escolhido para ser o pegador. Ao tocar em um fugitivo, este deverá dar-lhe a mão e juntos deverão capturar os outros. Os novos prisioneiros serão incorporados ao grupo de perseguidores e sempre ocupam as extremidades da "corrente".

caderno de tarefas da classe. Os alunos que ainda não sabiam escrever anotavam, a seu modo, algumas vezes a própria professora da sala ou o professor de Educação Física ajudavam-nos a copiar da lousa. Quando não dava tempo, explicávamos que o período destinado às aulas de Educação Física era muito curto e que conforme fossem aprendendo a escrever o professor recolocaria as atividades realizadas na lousa. O registro das atividades no caderno fez com que os alunos não esquecessem as brincadeiras novas aprendidas e quando questionávamos sobre quais dessas atividades haviam brincado fora da escola, eles recorriam aos registros e as citavam.

Questionamos e sempre incentivamos os alunos para que usassem as brincadeiras aprendidas nas aulas em outros espaços fora do contexto escolar. Acreditamos que, quanto mais a criança tiver oportunidade de jogar e brincar, mais ela se desenvolverá integralmente. Segundo ZANLORENZI,

> "quando uma criança interioriza uma brincadeira ela está incorporando e tendo oportunidade de reformular uma série de conhecimentos que compõem o patrimônio cultural da sociedade a que pertence. E, o mais importante, é que tudo acontece no plano lúdico, como se a própria vida tivesse em si mesma um prazer implícito, coisa, aliás, que o mundo adulto parece não mais perceber". (1989:29)

HUIZINGA afirma que a civilização moderna envelheceu e o jogo perdeu a sua importância, passou a ser considerado como secundário na sociedade moderna (1990:84). Para ZANLORENZI o mundo adulto (e, até, o infantil) está ficando muito sério e insensível à importância da experiência lúdica na humanização e formação do homem moderno. A autora apresenta as seguintes causas para explicar a secundarização do jogo e da brincadeira: a seriedade exigida pelas relações capitalistas de produção; a desigualdade social, que não permite que parcela da população viva com dignidade, e os

meios de comunicação de massa, que entregam o produto pronto, transformando os assistentes em meros consumidores. (1989:29)

Destacaríamos, também, que os princípios que caracterizam o jogo - a liberdade, a espontaneidade, o fantasiar, o imaginar, o divertir-se e o recriar - são contraditórios, considerando os que fundamentam a sociedade capitalista, tais como: o racionalismo, o lucro, a produção, o consumo, o individualismo, etc. BETTELHEIM destaca que é fundamental oferecer oportunidades para que a criança vivencie e crie gosto pelas atividades lúdicas (1988). Cabe alertar aos educadores que querem resgatar e implantar valores diferentes do ganhar a qualquer preço, da exacerbação da competição, do lucro e da produção, etc, sobre a importância de estarem atentos e transformarem os momentos oportunos nas situações lúdicas, num espaço de reflexão sobre os valores trazidos e vivenciados, considerando o nosso momento histórico e o projeto de construção de uma sociedade mais humana.

Jogando, brincando, transformamos sonhos, fantasia, imaginação em realidade, mesmo que só por um instante. Tais condutas, segundo OLIVEIRA (1986), não se caracterizam em evasão ou fuga da realidade, mas sim faz com que o homem mantenha acesa a utopia, a capacidade de sonhar com um mundo melhor, não deixando esvanecer a imaginação, a criação, o divertir-se, a harmonia, o ritmo, a alegria...

> "Não deveríamos procurar os primeiros traços das atividades poéticas já nas crianças? Cada criança em suas brincadeiras, comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio, enquanto compõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela" (FREUD, em o "Poeta e a Fantasia").

Incentivar o educando, enquanto brinca, a imaginar, recriar uma situação de forma diferenciada, viver uma fantasia, poder reelaborar através da cooperação um mundo diferente do mundo habitual pode ser realmente, nesse ramo de ensino, uma

grande contribuição da Educação Física para a formação do aluno, não só na sua dimensão individual, mas também na sua dimensão social.

Considerando os diversos aspectos analisados no presente estudo, cabe ao profissional de Educação Física que atua no Ciclo Básico refletir e responder à seguinte questão: será que ele está realmente exercendo com a devida responsabilidade e competência o seu papel social de educador especialista na escola do jogar ou do brincar? Caso não esteja, estará, portanto, perdendo uma grande oportunidade de se desenvolver enquanto pessoa e de manter vivo o "jovem" (BENJAMIN,1984) que está dentro de cada um de nós e que ninguém mais poderá despertá-lo e mantê-lo atuante, senão as próprias crianças.

A partir dos apontamentos teóricos-práticos já discutidos e analisados, procuraremos, no capítulo seguinte, destacar alguns aspectos que contribuirão a fim de elucidar a proposta de jogo, como conteúdo de Educação Física no Ciclo Básico, apresentada no presente estudo.

CAPÍTULO 6: O JOGO COMO PROPOSTA DE CONTEÚDO

A complexidade da prática foi relevante e nos obrigou, conforme já expusemos no estudo, a refletir a perspectiva do jogo como proposta de conteúdo de Educação Física no Ciclo Básico.

Ao tentarmos operacionalizar algumas propostas, apresentadas como alternativas para esse ramo de ensino, percebemos que essas distanciavam-se da concepção de educação que alicerça a nossa prática educativa, concepção esta que tem por meta o desenvolvimento global do educando, integrado ao projeto de transformação social. Procuramos, portanto, na nossa prática educativa além de contribuir na formação da personalidade do educando, participar do processo de construção de uma nova sociedade, transformando a prática educativa num espaço de reflexão, vivência e resgate de outros valores, entre os quais destacaríamos: a sensibilidade, a vivência harmônica entre o homem e a natureza, o respeito mútuo, a alegria, o divertimento, a criatividade, a imaginação, a liberdade, a cooperação, o direito ao prazer, etc. Tal postura é norteada pela convicção que temos de que os princípios que fundamentam e regem a nossa sociedade, tais como a exacerbação da razão e da produção, o ter a qualquer custo, o consumismo, a padronização de condutas, o individualismo, etc, estão desumanizando o homem; atraído pelo poder e pelo lucro, ele implanta os seus projetos de maneira inconseqüente sem considerar os outros homens e nem a natureza. Acreditamos, ainda, que não podemos ficar alheios a esse processo suicida e autodestrutivo sem fazermos a parte que nos compete, mesmo que limitada.

A utilização do jogo como conteúdo do trabalho pedagógico no Ciclo Básico e o aprofundamento teórico do tema despertaram-nos para o potencial desse elemento na formação individual e social do educando. Conforme expusemos na introdução do estudo, estamos conscientes da complexidade do processo de apreensão e intervenção na realidade, mas o jogo de palavras do poeta Thiago de Mello expressa com beleza e profundidade a nossa intenção:

> "como sei pouco e sou pouco
> faço o pouco que me cabe me dando inteiro,
> sabendo que não vou ver
> o homem que eu quero ser." (MELLO,1986:11)

No capítulo 3 da dissertação, afirmamos que vem aumentando significativamente o interesse de profissionais das mais diversas áreas pelo jogo e que cada vez mais pesquisadores e educadores estão convencidos da importância do brincar no desenvolvimento global da criança. As escolas, porém, salvo raras exceções, ainda apresentam um acentuado preconceito em relação a essa atividade. Entendemos que para implementar uma proposta que privilegie o jogo como conteúdo pedagógico é imprescindível a crítica e a superação de algumas tendências que comprometem a operacionalização deste elemento na prática escolar:

- a tendência que encara o jogo como algo supérfluo, não sério, sem qualquer função ou finalidade educativa, apenas como passatempo ou desgaste de energia excedente;

- uma outra, que considera a utilização do jogo inviável, impraticável ou mesmo um "monstro", conforme declara um dos nossos entrevistados, argumento apresentado em razão da dificuldade sentida na operacionalização do jogo na escola;

- e também, as propostas que utilizam o jogo como engodo ou um artifício para dissimular as obrigações sociais.

PIAGET, ao questionar a tendência que considera o jogo como não sério ou destituído de significado, afirma que "(...) essa visão simplista não explica a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo e ficção por exemplo" (1988:158).

Ao criticar a teoria do jogo de Karl Groos, que apresenta esse elemento como um exercício preparatório, útil ao desenvolvimento do organismo, PIAGET (1988) conclui que o autor conseguiu apenas explicar os jogos de exercício, pois em tais atividades órgãos e condutas se desenvolvem através do funcionamento; todavia nos jogos superiores, por exemplo, o simbólico, a conduta da criança ultrapassa o simples exercício funcional. Ao representar simbolicamente, ela revive novamente uma situação, transformando-a segundo suas necessidades e podendo, portanto, assimilá-la. Nessa perspectiva, o jogo se apresenta como mecanismo de assimilação que reduz a realidade a dimensões que os delicados mecanismos psicológicos da criança, ainda em desenvolvimento, tornam-se capazes de assimilá-la.

Destacamos no capítulo 3, ao analisarmos o jogo na perspectiva piagetiana, que a atividade lúdica é expressão e condição para o desenvolvimento mental e social da criança. Com o desenvolvimento interno e a necessidade progressiva de adaptação à realidade, as condutas lúdicas da criança vão se modificando e se transformando em construções adaptadas; ao invés do predomínio da assimilação sobre a acomodação, aumenta o equilíbrio entre esses dois processos, isto é, os jogos pela própria evolução interna se transformam pouco a pouco em condutas adaptadas, exigindo sempre mais de trabalho efetivo. Podemos observar, a partir das análises piagetianas, que a predominância do jogo na conduta da criança ocorre porque a ação e pensamento, nesse estágio, apresentam-se menos equilibrados do que no adulto. Enquanto no pensamento

objetivo, o sujeito se submete às exigências da realidade, o jogo é um mecanismo utilizado para submeter a realidade às possibilidades de assimilação do sujeito, função de grande importância para o desenvolvimento da criança.

Segundo BENJAMIN (1984), o brinquedo é o confronto da cultura adulta com a criança, pois é dos adultos que as crianças recebem os seus brinquedos, portanto eles recebem influências das ideologias, dos valores, das diferentes concepções de homem e de mundo. Adverte o autor que nem sempre as crianças estão empenhadas em imitar o mundo adulto, mas procuram estabelecer uma nova e incoerente relação com os mais diversos materiais, criam para si um mundo próprio inserido num mundo maior. A partir dos apontamentos do autor sobre jogos e brinquedos podemos inferir que brincar é tempo e espaço de assimilação cultural e também de produção cultural. Segundo ZANLORENZI (1991:6), os jogos e brincadeiras "possibilitam à criança assumir, empiricamente, a posição de produtora cultural e a própria noção da diferença - evidentemente, não conceitual - entre manusear, vivenciar, experimentar, recriar, enfim, produzir símbolos e consumir símbolos". No espaço lúdico, afirma a autora, os principais valores do imaginário social podem ser vivenciados, transgredidos, manipulados, incorporados e, sobretudo, experimentados através de um clima lúdico e, necessariamente, coletivo.

A lei fundamental que rege o brinquedo, segundo BENJAMIN, é a repetição. A repetição, destaca o autor, não é apenas um caminho para a criança tornar-se senhor das terríveis experiências, mas é também uma forma de saborear, com renovada intensidade, os triunfos e as vitórias. Através do fazer sempre de novo, do mais uma vez, a criança transforma a experiência em hábito. Nessa perspectiva, o jogo ou o brinquedo utilizado em sala de aula pode ser valioso elemento para que a criança não desaprenda, pois ao

repetir por diversas vezes uma experiência (com renovada intensidade) a criança a incorpora e a transforma em hábito.

VYGOTSKY (1988,1991) destaca que a brincadeira é fonte de desenvolvimento, levando a criança a importantes mudanças no seu desenvolvimento psíquico. No brinquedo ocorre divergência entre o campo da visão e do significado; a criança aprende a agir Em uma esfera cognitiva. O pensamento se separa dos objetos e começa a ser controlado pelas idéias, portanto, nas situações imaginárias a criança começa a se libertar das situações restricionais.

Brincando, destaca o autor, a criança desenvolve o autocontrole e o autodomínio. Ao participar de atividades lúdicas com crianças mais velhas ou mesmo com adultos a criança torna-se capaz de realizar ações que sozinha não conseguiria realizar. Em jogos e brincadeiras ela desenvolve a capacidade de imaginar, de planejar, de se auto-avaliar ao se comparar com outros sujeitos, elaborando em conseqüência dessa interação o seu auto-conceito. O jogo na perspectiva desse autor além de contribuir no desenvolvimento individual, propicia o desenvolvimento sócio-cultural através da interação, da aprendizagem e da comunicação. As análises de VYGOTSKY e LEONTIEV sobre o brinquedo pré-escolar são fundamentais para compreendermos que o jogo ou brincadeira não se restringem só aos de regras explícitas, mas nos despertam para importância das atividades lúdicas com regras implícitas e situação imaginária explícita e a contribuição destas na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A versão preliminar da proposta de Educação Física alerta que:

> "pelo jogo passam as alegrias, as tristezas, as esperanças, as angústias, enfim tudo o que permeia o cotidiano da vida de uma criança. Por isso, o jogo e o brinquedo são elementos pedagógicos privilegiados. Abrir mão desse exercício de vida é algo que já não mais se pode compreender na escola" (SÃO PAULO,1986:4-5).

Completando os apontamentos que utilizamos neste capítulo para demonstrar a importância do jogar ou do brincar, resgataríamos um entre os diversos apresentados por HUIZINGA (1990). Para este autor, o elemento lúdico esteve presente em toda a parte, desempenhando, desde o início da civilização, um papel extremamente importante, criando cultura, permitindo ao homem desenvolver, em toda a sua plenitude, as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax, etc. Na nossa civilização moderna, segundo o autor, o jogo vem desempenhando cada vez mais um papel secundário; cabe a nós, portanto, educadores que acreditam no potencial formativo desse elemento, resgatá-lo na sua essência.

Procuramos mostrar, no estudo, que é imprescindível uma fundamentação teórica sólida, pois a construção da prática educativa é bastante complexa. Apresentamos nas observações do pesquisador, final do capítulo 5, o relato de experiência da aluna 'A.' que contribui na compreensão da dificuldade e não na impossibilidade de implementação de uma proposta que considere o jogo como conteúdo. Afirmamos, na experiência relatada, que, por mais que almejássemos na nossa prática, fazer o jogo, a aluna 'A.' considerava as propostas como desgastantes, o jogo por nós orientado carecia do seu caráter lúdico. Portanto, nem no próprio jogo o lúdico está garantido. Enquanto o jogo é uma atividade voluntária, social ou não, o lúdico é uma atitude existencial, segundo MARCELLINO (1990), forma particular de abordar a vida que se pode aplicar a tudo e não se liga a nada especificamente. O jogo por si só não garante o lúdico, sendo fundamental que o educador desenvolva a sua competência na aplicação dessa atividade, observando sempre as reações dos alunos ante o processo e refletindo sobre suas próprias atitudes e valores.

Em compensação, muitas atividades habitualmente não consideradas jogos podem muito bem ser vividas de maneira lúdica, basta, contudo, que sejam significantes, prendam a atenção, o interesse da criança e tragam, no seu bojo, algumas características essenciais do jogo lúdico apresentadas por HUIZINGA (1990), tais como: o divertimento, a fascinação, a excitação, a alegria, o arrebatamento, etc. Existe no jogo, afirma o autor, um significado que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Acreditamos que a utilização do jogo como uma atividade leve e eficaz que ajuda a suportar e a suavizar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, sem garantir as características lúdicas dessa atividade, tem levado parcelas de educadores a desistirem da utilização do mesmo no trabalho pedagógico. A criança reage ao "falso jogo", destituído de caráter lúdico, mostrando ostensivamente o seu desagrado. Porque, antes mesmo de entrar na escola, ela já elaborou sobre esse tipo de experiência um considerável conhecimento e não é, na maioria das vezes, nenhum iniciante em tais atividades, pelo contrário, tem muito a ensinar até mesmo ao professor. Insistimos, portanto, que a utilização do jogo como proposta de conteúdo é um processo de construção, por meio do qual o educador vai buscando competência através do aprofundamento teórico relacionado dialeticamente com a prática. RUBEM ALVES[43] apresenta uma valiosa reflexão que nos alerta sobre a utilização do jogo como conteúdo, pois essa opção, segundo o autor, implica também na impossibilidade de caminharmos "com certezas, o colapso dos olhos, a inutilidade das evidências, a necessidade do risco, da aposta". (Apud MARCELLINO,1990:51)

[43] ALVES, Rubens. Variações sobre a vida e a morte. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

As propostas que utilizam o jogo como instrumento pedagógico, destituído do seu caráter lúdico, ao invés de despertarem e manterem na criança o desejo pelo jogo acabam saturando-a, pois não priorizam as características essenciais desse elemento. Os educadores que utilizam o jogo como meio e o transformam num falso jogo, poderiam seguir uma outra direção: primeiro procurariam compreender as principais características das atividades lúdicas que fascinam e arrebatam a criança e depois poderiam utilizá-las no processo de aprendizagem.

Os componentes curriculares que propõem o jogo como conteúdo pedagógico e têm por meta incentivar, despertar, motivar a criança para a prática de jogos não podem seguir o mesmo modelo das disciplinas escolares, que, sem considerarem os avanços científicos, continuam transmitindo o conhecimento de forma passiva, abstrata e sem significado para a criança. Transformando o aprendizado que poderia ser prazeroso e desafiante, em uma atividade enfadonha, obrigatória e desgastante. A superação desse paradigma tradicional pode ser uma das alternativas para despertar e manter na criança o gosto pelo aprender. A prática educativa se transformaria num espaço de assimilação e produção cultural ao invés de aprendizagem através do acúmulo de conhecimento destituído de significado e assim o aprender, mesmo exigindo esforço e empenho, poderia ser interessante, alegre, divertido, proporcionar satisfação. Quem define o caminho a ser seguido são os pressupostos filosóficos que orientam o nosso trabalho pedagógico, isto é, que tipo de homem e de mundo desejamos construir? Formar pessoas submissas e conformadas à sociedade dada, com funções específicas e até mesmo exercitadas através do jogo, aceitando as regras do jogo imposto, ou contribuindo na formação de personalidades com capacidade de imaginação, de criação,

inconformadas com as regras dadas e dispostas a alterá-las, modificando e elaborando um novo jogo?

Podemos afirmar que a Educação Física no CB, ao utilizar o jogo como proposta de conteúdo, utiliza-se de um conteúdo privilegiado dentro da escola, com amplas possibilidades de sucesso. Não é de graça que muitos professores entrevistados afirmaram que as suas aulas são esperadas com ansiedade pelas crianças. Quase todas as crianças se interessam e sentem necessidade de brincar ou jogar; existem exceções, já tivemos alunos que olhavam para o professor e também para os colegas com um olhar de 'adulto', acreditamos que pensando: "que graça tem essa algazarra" ou "não sei para quê isso serve". Constatamos, porém, que com o decorrer do tempo acabavam experimentando e gostando desse tipo de vivência, mudando a sua atitude diante do jogo. Na escola em que trabalhamos, diversos alunos, quando nos avistam, correm para perguntar: - "Professor, hoje tem Educação Física?" Mesmo o colega do lado afirmando que não; continua incisivo na questão, como que querendo dizer: - "Não se esqueça da nossa aula!"

A necessidade de recuperação da força do lúdico na educação e / ou na Educação Física, analisada no presente estudo, fica mais patente, se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta na sociedade contemporânea, é voltado, quase que exclusivamente, para a vida produtiva. Segundo MARCELLINO,

> "a lógica da produtividade que impera na nossa sociedade, vinculou o lúdico - as coisas não sérias - à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, mas que mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente. (...) A criança é vista apenas como 'promessa', um adulto potencial, em que se deve investir, o que gera o sentimento de 'inutilidade da infância'. Sua única aspiração possível é tornar-se adulta (1990:60).

Todos os esforços, até mesmo nos conteúdos que poderiam ser vivenciados ludicamente, a prática esportiva, por exemplo, segundo o autor, e nós destacaríamos as atividades desenvolvidas na Educação Física no Ciclo Básico, são dirigidos para a preparação do tipo de adulto exigido pelo mercado profissional. A proposta do jogo como conteúdo pedagógico apresentada neste estudo parte do pressuposto de que não podemos perder a potencialidade de criação, recriação, imaginação, fantasia, capacidade de transformação de situações adversas, intervenção e predominância sobre a realidade.

O jogo é um elemento pedagógico privilegiado, porém, é importante que não nos esqueçamos de que:

> "brincar significa não exigir da vida, por um momento, nada além do que ela é, não lhe cobrar nenhuma finalidade que não seja ela própria. Os jogos são o desejo daquilo que se brinca. Não o desejo de algo que falta e se deve procurar, mas o desejo de algo que está aqui e agora, do instante que se passa e do que está para surgir". (MAURIRAS-BOUSQUET,1991:6)

O jogo que propusemos e propomos como conteúdo para a Educação Física no Ciclo Básico é o jogo lúdico: espaço e tempo de vivência e produção cultural que arrebata e fascina a criança e não apenas mais uma atividade escolar obrigatória e sem significado. Destacamos, porém, que o processo de construção da prática educativa exige do educador não só competência teórico-prática e sensibilidade, mas, conforme afirma DONMOYER[44], a decisão de incorporar tais experiências como estratégia curricular, ultrapassa os limites da questão pedagógica, e se transforma numa "decisão política, pois, envolve conflito de orientação de valores e perspectivas". Brinquedo, segundo o autor, "é uma experiência que traz prazer aos participantes; a participação

[44] DONMOYER, R. The politics of play: Ideological and Organizational constraints on the inclusion of play experiences in the School Curriculum. Journal of Research and Development in Education, Georgia, 14 (3): 11-18, 1981.

ocorre por causa da satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes (...)" (Apud COSTA, 1991:26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de buscar elementos - na teoria e no trabalho cotidiano de professores - que subsidiem a construção da prática educativa da Educação Física no Ciclo Básico, tendo o jogo como principal recurso pedagógico. Apresentamos, portanto, essa atividade como uma alternativa às dificuldades encontradas e constatadas na prática. Os professores de Educação Física pesquisados afirmaram ser a atividade lúdica o conteúdo principal utilizado na prática educativa do CB e, conforme mostramos na perspectiva de vários autores, o jogo tem um grande potencial para o desenvolvimento humano do educando e serve de meio, entre outros meios, para a evolução da nossa sociedade. As Instruções CENP, complementares à Resolução nº 17 de 28-01-88 apontam que as atividades de Educação Física no CB devem ser desenvolvidas "preferencialmente, através de jogos, buscando vivenciar situações que facilitem e propiciem o desenvolvimento da criança"(SÃO PAULO,1988:305). Todos estes aspectos apontados concorreram para que desenvolvêssemos o tema "EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO BÁSICO: O JOGO COMO PROPOSTA DE CONTEÚDO", no presente estudo.

Não tivemos a pretensão de dar respostas prontas ou apresentar receitas. Tal proposta seria incoerente com o pressuposto básico que orientou o nosso estudo: nele, o professor é visto como o artífice, como construtor da sua prática educativa e que através do estudo, da reflexão e da pesquisa, busca fundamentos na produção teórico-científica para estruturá-la, tomando como referência o momento histórico e a realidade em que

atua. Apresentamos, ainda, contribuições teóricas de diversos autores que foram fundamentais para a construção e estruturação da nossa prática, dentro da nossa realidade, acreditando que tais informações possam ser assimiladas e tomadas como alicerce para a construção de outras práticas educativas.

Constatamos, no segundo capítulo, tendo como suporte os apontamentos teóricos de MEDINA (1986) e GONÇALVES (1994), entre outros, que a civilização ocidental valoriza de maneira acentuada as operações cognitivas, considerando como secundárias as experiências motoras e sensoriais. A vasta produção teórica que mostra a importância do movimento e das operações concretas no desenvolvimento global da criança não foi assimilada pela maioria dos nossos educadores, que ainda acreditam na pedagogia da 'alienação', na qual a criança aprende de maneira passiva, imóvel e estática. FREIRE afirma que o corpo na escola de 1º Grau é considerado um intruso e sugere que a cada ano letivo sejam matriculados nas escolas não só as mentes, mas também os corpos das crianças (1989:14).

Mesmo a Educação Física, definida por MEDINA (1986:82) "como a arte e a ciência do movimento humano que através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e mais livre", ainda não conseguiu superar a dicotomia corpo e mente, homem e sociedade, não se constituindo em autêntica experiência de movimento que expresse o ser humano como totalidade.

Ao analisar o jogo no terceiro capítulo, encontramos em HUIZINGA princípios histórico-filosóficos que contribuem para a caracterização do jogo e a necessidade de resgatá-lo, pois segundo o autor essa atividade tornou-se secundária e perdeu suas

características essenciais. Em VYGOTSKY e LEONTIEV constatamos a origem e a importância do brinquedo; BENJAMIN, porém, mostra que o jogo não é neutro, mas sim transmissão cultural, confronto da cultura adulta com a criança, espaço de vivência de valores de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico. A teoria piagetiana apresenta apontamentos que nos levam a refletir sobre a origem, evolução, importância e tipos de jogos. Acreditamos que a conduta por nós adotada em relação à produção teórica não se caracteriza em amálgama, mas sim em busca de uma síntese, pois acreditamos que, apesar das divergências existentes entre as diferentes propostas teóricas, foi possível destacar de cada uma, aspectos que auxiliam na compreensão e superação de obstáculos dificultadores da construção da prática educativa, que por sinal é bastante complexa. Ressaltamos que os princípios selecionados são transitórios, pois com a evolução do conhecimento e do educador poderão ser superados. Outros estudos, abordando os mesmos e / ou diferentes enfoques poderão não só questionar, como também, apresentar apontamentos que superem estes por nós analisados.

No quarto capítulo, de forma breve, analisamos a implantação do Ciclo Básico da Jornada única na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a opinião de alguns estudiosos sobre as mesmas e a inclusão da Educação Física nesse ramo de ensino.

Os dados recolhidos junto a vinte professores de Educação Física da cidade de Presidente Prudente, por meio de questionários e entrevistas e também algumas observações do próprio autor retiradas da sua prática educativa no Ciclo Básico, na EEPSG Padre Emílio Becker, foram analisados no quinto capítulo do relatório. Os dados obtidos mediante entrevistas e questionários contribuíram para que

conhecêssemos mais sobre esse campo da Educação Física escolar, a partir da perspectiva dos professores e pudemos observar diferentes pontos de vistas.

Pontos de concordância de maior relevância apresentados no capítulo 5 a partir das análises dos questionários e entrevistas:

- a "formação universitária", segundo a maioria dos entrevistados, não os preparou para atuar nesse ramo de ensino (ITEM 1 - QUADRO 4);

- a maioria dos professores afirmou que os "Documentos publicados pela SE/CENP" contribuem para a construção da prática educativa (ITEM 1 - QUADRO 7). O Documento considerado de maior importância é a Proposta Curricular de Educação Física para o 1º grau (ITEM 2 - QUADRO 7);

- o "Construtivismo", divulgado pelos Documentos da SE/CENP, é apresentado pelos entrevistados como principal suporte teórico do trabalho pedagógico (QUADRO 6);

- o "jogo" é apontado como o conteúdo de maior predominância na prática educativa (ITEM 1- QUADRO 10);

- a "metodologia" predominante é a mescla de atitudes diretivas e não diretivas (QUADRO 11);

- a "observação" é o mecanismo de avaliação mais utilizado no processo ensino-aprendizagem (ITEM 1 - QUADRO 12). A "participação nas aulas" é o aspecto que os professores mais consideram nos alunos para avaliá-los (ITEM 2 - QUADRO 12);

- o principal empecilho para a construção de um trabalho de melhor qualidade, segundo os professores entrevistados, é a "falta de embasamento teórico", (QUADRO 14);

- existe um grande interesse dos professores em participar de cursos que tratam sobre Educação Física Infantil e, infelizmente, eles não estão sendo oferecidos;

- no ITEM 2 - QUADRO 13, os professores afirmam que parcela dos Diretores de Escola são omissos na parte pedagógica.

No sexto e último capítulo procuramos apresentar de forma sucinta, tendo como suporte as análises anteriores, o jogo como proposta de conteúdo na Educação Física no Ciclo Básico, resgatando alguns princípios básicos apresentados.

A Proposta Curricular de Educação Física adota a linha construtivista-interacionista (SÃO PAULO,1991:5). Ao discutir as linhas norteadoras do trabalho pedagógico, pelas quais a Educação Física passou, o Documento tece críticas ao referencial mecanicista e propõe a linha interacionista-construtivista para a Educação Física. Segundo o Documento, no "Mecanicismo" o ensino da Educação Física "tem como modelo ideal o desempenho pré-estabelecido, baseado em testes e medidas padronizadas, e como critério, o rendimento máximo." Quanto à metodologia, os procedimentos são diretivos, não se considera nem as experiências e nem as diferenças individuais dos alunos. Os pressupostos teóricos que sustentam a nova visão construtivista-interacionista postulam que a construção do conhecimento se dá "a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. A dinâmica do construir o saber é ampla, incluindo necessariamente as idéias de 'descobrir', de 'inventar', de 'redescobrir', de 'criar'" (p.9). Conhecer, segundo a Proposta,

> "é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização. Portanto, construir o conhecimento significa reorganizar as estruturas mentais, e essa reorganização é fruto da atividade do sujeito que interage com o mundo."(Ibid.,p.9-10)

De acordo com o Documento, a assimilação dos novos princípios teóricos-práticos implica em uma mudança de consciência e postura do professor (p.10).

Discordamos da afirmação da Proposta Curricular de que, para ocorrer avanços, é necessário apenas mudança na postura do professor. Acreditamos que para ocorrer as transformações necessárias é fundamental a incorporação dos princípios básicos expressos pela Proposta Curricular pelos sujeitos que atuam nos diversos setores da Secretaria da Educação. O professor teria que ser visto como alguém que também constrói o conhecimento, valendo-se da participação em cursos de capacitação, de horas de estudo, de trocas de pontos de vistas junto aos pares e de condições dignas de trabalho. Os resultados em educação não são imediatos, mas sim a longo prazo.

O projeto de "Escola-Padrão", instituído pelo Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991, que criou duas redes com condições diferenciadas de trabalho, não considerou o que já havia sido construído e estabelecido após a implantação da Jornada Única Discente e Docente. Esses fatos retratam que nem a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo conseguiu assimilar os pressupostos teóricos que alicerçam as suas Propostas Pedagógicas, pois o imediatismo continua prevalecendo; não há uma continuidade das políticas educacionais, não se considera a experiência adquirida, não se investe no professor como alguém capaz de reorganizar e reconstruir o seus conhecimentos; os pressupostos que orientam as políticas educacionais são incipientes e mal definidos e estão pautados no mecanicismo e no tecnicismo.

A avaliação que fazemos da tendência considerada progressista, apresentada no segundo capítulo, é que ela contribui para que o professor desenvolva o compromisso político com a clientela que freqüenta a escola pública. Esse compromisso motiva o professor a buscar competência filosófico-científica para realizar um trabalho de melhor qualidade e de contribuir na construção de uma sociedade mais digna. Desmistificando a realidade e compreendendo seu momento histórico, o educador tem mais elementos

para lutar e resistir contra o descaso e o desrespeito com que os profissionais da escola pública estão sendo tratados: condições de trabalho precárias, salários aviltantes, falta de oportunidades para capacitação profissional, etc. Elaboramos este estudo como professor e pensando em todos os professores da rede pública de ensino que estão recebendo um tratamento indigno e que, apesar de tudo, não arrefeceram, mas se mantiveram comprometidos com a clientela que freqüenta essa rede de ensino.

Uma professora por nós entrevistada, ao analisar o trabalho pedagógico na rede pública, destacou que "está todo mundo desencantado financeiramente e afirmam porque eu vou fazer isso? (...) Eu não sei se a gente pode estar cobrando tanto, como você vai cobrar de alguém, afirma a professora, que mal consegue colocar o arroz e o feijão dentro de casa? Não tem jeito".

Não dá mais para esperar. A questão fundamental é resgatar a dignidade do professor, oferecendo-lhe condições dignas de trabalho, isto é, uma jornada de trabalho menos opressora, salários justos, política de capacitação profissional, etc. Depois disso, outros encaminhamentos, como os que apresentamos neste estudo terão condições de se efetivar.

Após as conquistas de condições dignas de trabalho, ou paralelamente à luta pelas mesmas, é fundamental intensificar o estreito relacionamento entre a produção teórica acadêmica e a prática educativa dos professores de primeiro e segundo graus da rede pública de ensino. Cursos de capacitação de média e longa duração precisam ser implantados e ainda asseguradas as condições para que professores da rede pública freqüentem tais cursos.

Acreditamos ser fundamental que os intelectuais acadêmicos estejam preocupados com a elaboração de textos que sejam mais acessíveis aos professores da

rede pública. Os diversos materiais teóricos e os meios para a sua aplicabilidade prática devem ser discutidos pelos próprios professores com a assessoria das universidades públicas. Espaços precisam ser conquistados para que professores interessados possam discutir sobre as suas diferentes práticas educativas alicerçadas por diferentes tendências pedagógicas. São estes, portanto, alguns encaminhamentos que acreditamos serem básicos para a melhoria da qualidade de ensino de forma geral e da Educação Física em particular. Desta forma, este componente curricular poderá, então, colocar o enorme potencial educativo que existe por trás de suas práticas a serviço da construção de um homem novo e de uma sociedade mais humana e mais justa.

ABSTRACT

The present survey has the aim of making a discussion about games as a promising alternative form of acquisition/transmission of contents of the Physical Education in the Basic Cicle (first and second years of Elementary School). We have established as basic references for the accomplishment of this work, the available scientific knowledge and the author's own experiences, firstly while he worked as Monitor of Physical Education in the "Divisão Regional de Ensino of Presidente Prudente" and participated in the implantation process of the "Jornada Única" of teachers and students' in State Public Schools in "São Paulo" State in 1988. After this period, in 1990, he started teaching Physical Education in the Basic Cicle of Elementary and High School "Padre Emilio Becker".

The present research had the participation of twenty Physical Education teachers who are presently teaching or have taught this subject in the Basic Cicle in the city of Presidente Prudente. The information was collected through questionnaires and interviews. At last, it should be noted the valuable contribution gained by the time of the data collection, symposiums and courses in which there was a chance to exchange information with other professionals from different parts of the state, and who were teaching Physical Education to children in State Public Schools, Municipal Public Schools and also at Private Schools.

It was noted that the game is the main content of the Physical Education in the Basic Cicle. However, it is used in an empiric way, without a consistent theoretical basis. The study intended, considering the above, to present a philosofical-scientific proposal that resulted from the author's experiences in the educational practive of Physical Education in the "Ciclo Básico".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENA, D. B. **Supervisão e alfabetização**: novas concepções para uma nova prática. Marília: (Dissertação de Mestrado) UNESP. 1991.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho** - pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOMTEMPO, E. Brinquedo: necessidades e limitações. In: OLIVEIRA, P. S. **Brinquedos artesanais e expressividade cultural**. São Paulo: SESC, 1982. p.23-7 (Biblioteca Científica - Série Lazer, 4).

BOMTEMPO, E., HUSSEIN, C. L. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E (Coord.). **Psicologia do brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella - EDUSP, 1986.

BONAMIGO E. M de R., KUDE V. M. M. **Brincar: brincadeira ou coisa séria?** Porto Alegre: Educação & Realidade Edições, 1991.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Curitiba: v.1, n.2, p.12-9, 1989.

BRUHNS, Heloísa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, Papirus, 1993.

CARNEIRO, Maria A. B. A criança, o lúdico e a formação do educador. **Cadernos do EDM**. Comunicações & Debates. São Paulo, n.2, n.2, p.45-57, 1990.

CARVALHO D. P. de. **O caminho tortuoso da Educação Física**: da licenciatura ao Ciclo Básico em Jornada Única. (Dissertação de Mestrado). UNESP de Marília. 1992.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**. A história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau**: núcleo comum; Educação Física. Projeto SESG/MEC-PUC/SP. São Paulo: 1988a. 39p. (mimeogr.)

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, Elisa E. M. **O Jogo com regras e a construção do pensamento operatório**: um estudo com crianças pré-escolares. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. Coleção primeiro passos. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. São Paulo: Loyola, 1989.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KAMII, Constance, DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil**: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LIMA, Elvira S. O papel do jogo na construção do pensamento da criança. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em Jornada Única**; uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FDE, 1988a. v.1, p.47-53.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MAURIRAS-BOUSQUET, Martine. Um oásis de felicidade. Coleção Brincadeiras e jogos. **Revista Correio da Unesco**. Lisboa, Portugal, v.4, 1991.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**: bases para a renovação e transformação da educação física. 5.ed. Campinas: Papirus, 1986.

_____. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. 2.ed Campinas: Papirus, 1990.

MELLO, Thiago de. **Poesia comprometida com a minha e a tua vida**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e Indústria Cultural**. São Paulo: Vozes, 1986.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

PIAGET, J. e INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 9.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1986. (Coleção Saber Atual, nº16).

ROSAMILHA, Nélson. **Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação da proposta curricular da Educação Física para a pré-escola**. São Paulo: SE/CENP, 1985.

_____. **Proposta Curricular de Educação Física** - 1º Grau - 2ª ed. preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____. **Superando a dicotomia administrativo-pedagógica**. São Paulo: SE/CENP, 1986a.

_____. **Ciclo Básico em Jornada Única**; uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FDE, v.1, 1988.

_____. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1988a.

_____. **Educação Física no Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**: Legislação e Normas Básicas. Compilação e Organização de Leslie M. J. S. Rama et al., 1990.

_____. **Proposta Curricular de Educação Física - 1º Grau**. 4.ed São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____. **Proposta curricular de Educação Física**: **2º grau**. Versão preliminar. 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRISÓGLIO, M. J. **Normas para apresentação de trabalhos científicos**. Presidente Prudente: UNESP - FCT, 1993. 35 p. (mimeogr.)

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBERLAN, M. A. T. Aspectos sócio-cognitivos do Jogo. In: **Anais do II Simpósio Interdisciplinar de Estudos Cognitivos**. 2., 1990, Londrina. Anais...

ZANLORENZI, Elisete. Você quer brincar? **Revista Comunicarte**, Campinas: UNICAMP, v.13, n.14, p.27-34, 1989.

_____. **A preservação do lúdico**: brinquedos e brincadeiras tradicionais. Campinas: PUCCAMP: 1991. 11p. (Mimeogr.)

ANEXOS

ANEXO 1

LEVANTAMENTO DO QUADRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

DRE: PRESIDENTE PRUDENTE.
DE: PRESIDENTE PRUDENTE.
CIDADE: PRESIDENTE PRUDENTE.

NOME DO PROFESSOR:.....
.....DATA DE NASCIMENTO.....

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ( ). PLENA ( ). CURTA

ANO DE FORMAÇÃO.....
INSTITUIÇÃO QUE SE FORMOU.....
.....CIDADE.....

TEMPO NO MAGISTÉRIO.....
SITUAÇÃO FUNCIONAL: ( ).EFETIVO ( ).ACT ( ).ESTÁVEL ( ).CLT

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO:
TEMA:.....
INSTITUIÇÃO:.....
CONCLUÍDO ( ). EM ANDAMENTO ( ).

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO:
TEMA:.....
INSTITUIÇÃO.....
CONCLUÍDO ( ). EM ANDAMENTO ( ).

OUTROS CURSOS - (NÍVEL SUPERIOR).....
.....
INSTITUIÇÃO:.....
CONCLUÍDO ( ). EM ANDAMENTO ( ).

Nº DE ESCOLAS PÚBLICAS EM QUE LECIONA NO ANO DE 1994.... ( ).
ESCOLA SEDE:.....

TURMAS QUE LECIONA NA ESCOLA SEDE:
PERÍODO DA MANHÃ: Nº DE TURMAS CBI ( ). CBII ( ). 5ª à 8ª série ( ).
2º GRAU ( ). TURMAS DE TREINAMENTO ( ). MAGISTÉRIO( ). 3ª e 4ª séries ( ).

PERÍODO DA TARDE: Nº DE TURMAS CBI ( ). CBI ( ). 5ª à 8ª séries ( ).
2º GRAU( ). TURMAS DE TREINAMENTO( ). MAGISÉTRIO ( ). 3ª e 4ª séries ( ).

OUTRAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE LECIONA:
I-.....
II-.....
III-.....
IV-.....

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA
QUESTÕES ABERTAS

1-HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NO CICLO BÁSICO, TRABALHOU SÓ NESTA ESCOLA OU TRABALHOU EM OUTRAS?
RESPOSTA:.....

2-NA SUA OPINIÃO QUEM DEVE DAR AULAS DE ED. FÍSICA NO CB?
RESPOSTA:.....

3-TRABALHA COM ESSA CLIENTELA POR QUE VOCÊ GOSTA OU PORQUE NÃO TEM OUTRAS OPÇÕES?
RESPOSTA:.....

4-COMO AVALIA A ED. FÍSICA NO CB EM PRESIDENTE PRUDENTE?
RESPOSTA:.....

5-A TUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA TE PREPAROU APRA ATUAR NO CB?
RESPOSTA:.....

6-ALGUMA DISCIPLINA CONTRIBUIU PARA O TRABALHO COM ESSA CLIENTELA ESPECÍFICA?
RESPOSTA:.....

7-O QUE VOCÊ TEM FEITO PARA SUPERAR A SUA MÁ FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA?
RESPOSTA:.....

8-EXISTE UMA TEORIA QUE ORIENTA A SUA PRÁTICA NO CB?
RESPOSTA:.....

9-VOCÊ PODERIA CITAR ALGUNS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA PROPOSTA QUE ORIENTA O SEU TRABALHO PEDAGÓGICO ?
RESPOSTA:.....

10-VOCÊ TEM FEITO CURSOS DE RECICLAGEM?
RESPOSTA:.....

11- VOCÊ TEM BUSCADO APOIO NA BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA?
RESPOSTA:.....

12-OS DOCUMENTOS ELABORADOS PELA CENP TEM CONTRIBUÍDO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓDICA?
RESPOSTA:.....

13-COMO É FEITO O TEU PLANO DE TRABALHO PARA O CB ?
RESPOSTA:.....

14-SEU PLANO DE TRABLAHO É FEITO EM GRUPO OU É FEITO ISOLADAMENTE?
RESPOSTA:.....

15- O TEU PLANO DE AULA ELE É FLEXÍVEL OU É RÍGIDO?
RESPOSTA:.....

16-QUAL A FINALIDADE DA ED. FÍSICA NO CB?
RESPOSTA:.....

17-QUE OBJETIVOS VOCÊ BUSCA ATINGIR NO CB?
RESPOSTA:.....

18- ONDE TEM BUSCADO INFORMAÇÕES PARA TRAÇAR SEUS OBJETIVOS?
RESPOSTA:.....

19-TEM CONSEGUIDO ATINGIR OS OBJETIVOS TRAÇADOS PARA O CB?
RESPOSTA:.....

20-QUE TIPO DE CONTEÚDOO TEM TRABALHADO COM OS ALUNOS DE CB?
RESPOSTA:.....

21-ONDE TEM BUSCADO INFORMAÇÕES PARA RELACIONAR OS SEUS CONTEÚDOS?
RESPOSTA:.....

22- QUE TIPO DE MATERIAL VOCÊ MAIS UTILIZA PARA TRABALHAR NO CB?
RESPOSTA:.....

23-ONDE TEM BUSCADO INFORMAÇÕES PARA RELACIONAR OS SEUS CONTEÚDOS?
RESPOSTA:.....

24-COMO É A SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS?
RESPOSTA:.....

25- COMO FAZ PARA CONSEGUIR O RESPEITO DE SEUS ALUNOS?
RESPOSTA:.....

26- TEM CONSEGUIDO REALIZAR AS PROPOSTAS DE TRABALHO COM OS ALUNOS?
RESPOSTA:.....

27-COMO TEM SIDO A SUA METODOLOGIA DE TRABALHO?
RESPOSTA:.....

28- COMO VOCÊ AVALIA OS SEUS ALUNOS?
RESPOSTA:.....

29-O QUE VOCÊ CONSIDERA NOS ALUNOS PARA AVALIÁ-LOS?
RESPOSTA:.....

30- A FICHA DE AVALIAÇÃO OBRIGATÓRIA PARA O CB REFLETE RIGOROSAMENTE O ALUNO?
RESPOSTA:.....

31-DEPOIS DESTES ANOS COMO VOCÊ AVALIA O SEU TRABALHO NO CB?
RESPOSTA:.....

32-O ESPAÇO FÍSICO TEM DIFICULTADO O SEU TRABALHO?
RESPOSTA:.....

33-MATERIAL PEDAGÓGICO TEM DIFICULTADO O SEU TRABALHO? QUAIS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA?

RESPOSTA:.....

34-COMO É O SEU RELACIONAMENTO COM OS PI? TEM OCORRIDO DIVERGÊNCIAS OU TEM SIDO HARMÔNICO? TEM INFLUENCIADO O SEU TRABALHO DE ALGUMA FORMA?
RESPOSTA:.....

35- O DIRETOR DE ESCOLA TEM INFLUENCIADO NO SEU TRABALHO?
RESPOSTA:.....

36-O COORDENADOR DE CB TEM AJUDADO NO SEU TRABALHO?
RESPOSTA:.....

DIFICULDADES: SIM OU NÃO - JUSTIFIQUE
PLANEJAMENTO:.....
TRAÇAR OBJETIVOS:.....
CONTEÚDO:.....
MATERIAL:.....
METODOLOGIA: .....
INTERAÇÃO POF-ALUNO:.....
RELAÇÃO ALUNO-ALUNO:.....
RELAÇÃO PI - PIII:.....
PIII - DIREÇÃO:.....
PIII- COORDENADOR:.....
ESPAÇO FÍSICO:.....
MATERIAL:.....
FALTA DE EMBASAMENTO TEÓRICO:.....
DISCIPLINA DOS ALUNOS:.....

ANEXO 3 - FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DO CICLO BÁSICO.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO_____
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO_____
MUNICÍPIO_____

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DO CICLO BÁSICO

ESCOLA ESTADUAL_____J.U SIM ( ) NÃO ( )
NOME DO ALUNO_____
DATA E LOCAL DE NASCIMENTO_____
ANO DE MATRÍCULA NO CB ( ) ANO DE CONCLUSÃO DO CB ( )

TRANSFERÊNCIA EM_____

FREQUÊNCIA	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Dias letivos						
Faltas						

PARECER FINAL APÓS DOIS ANOS DE CICLO BÁSICO

( ) O ALUNO DEVE SER PROMOVIDO PARA A 3ª SÉRIE DO 1º GRAU

( ) O ALUNO DEVE PERMANECER NO CICLO BÁSICO EM CONTINUIDADE

ANEXO 3 - FICHA DE AVALIAÇÃO.

1º SEMESTRE/ANO: _____

APRECIAÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO	
(PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA)	
NOME DO PROF.:	ASSINATURA:
(EDUCAÇÃO FÍSICA)	
NOME DO PROF.:	ASSINATURA:
(EDUCAÇÃO ARTÍSTICA)	
NOME DO PROF.:	ASSINATURA:

ANEXO 4 - AVALIAÇÃO DO ALUNO "E" - AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

EEPSG Padre Emílio Bachen.
Dia 30 de novembro de 1992
Turma: Contas CBII-1

Avaliação de Educação Física:

Eu gostei mais da corrente mas só que quero José lutar que você não brincasse de pneu e de pneu pinguelo e bola.

Porque isso é muito dato a pra lutar a vida toda a hora se você pudesse tirar eram mais legal eu gostaria muito e eu quero que tinha mais queimada e bola para volei e futebol, os musicos do parquinho, do pátio o tatu era a imprensa, e tirar blusas com pegador americano, corrente, futebol, volei, agaça levanta, basquete e educativo.

Mas se você não pode tirar tudo bom eu tandem vou brincar.

Professor José Antom que eu não queria brincar essa de ficar dentro da sala de aula contando.

Eu gosto que brincamos no patio na quadra e no quadrado mas não na sala de aula.

Eu quero que você não faça as atividades na barra sem as quadras.

Não brincar de competir as equipes.

Que você pode mudar isso eu vou gostar muito

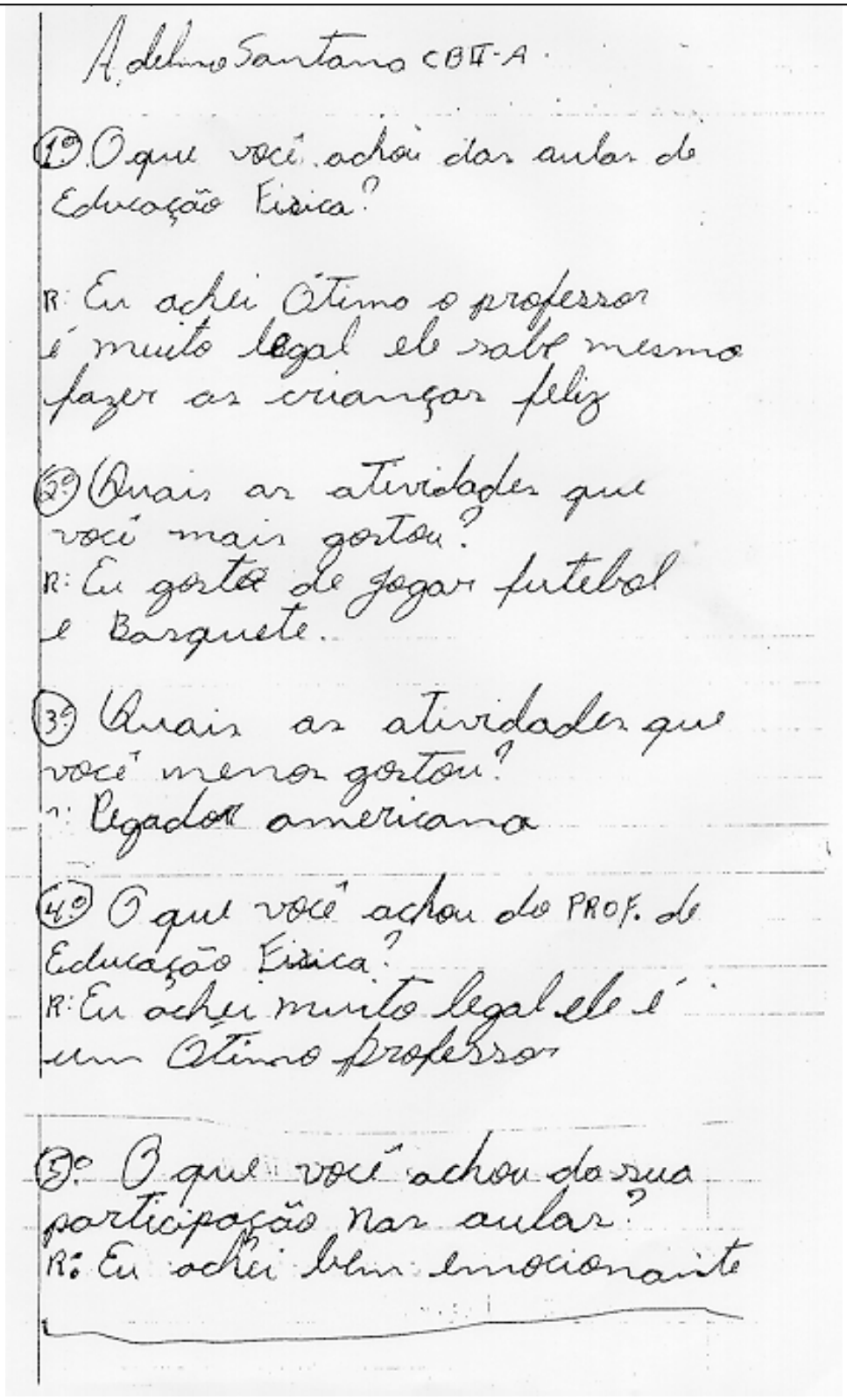
E não brincar com materiais educativos

Obrigado professor se você pode fazer isso se não eu vou brincar com tudo.

Eu já pedi que você mude eu peço e você é quem manda.

Obrigado muito se você mudasse essas coisas que eu pedi para mudar dez vezes obrigado se você muda mas se você não muda tudo bem eu não vou ligar.

ANEXO 5 - AVALIAÇÃO DO ALUNO "A" - AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.



A. delmo Santana CBT-A

1º) O que você achou das aulas de Educação Física?

R: Eu achei Ótimo o professor é muito legal ele sabe mesmo fazer as crianças feliz

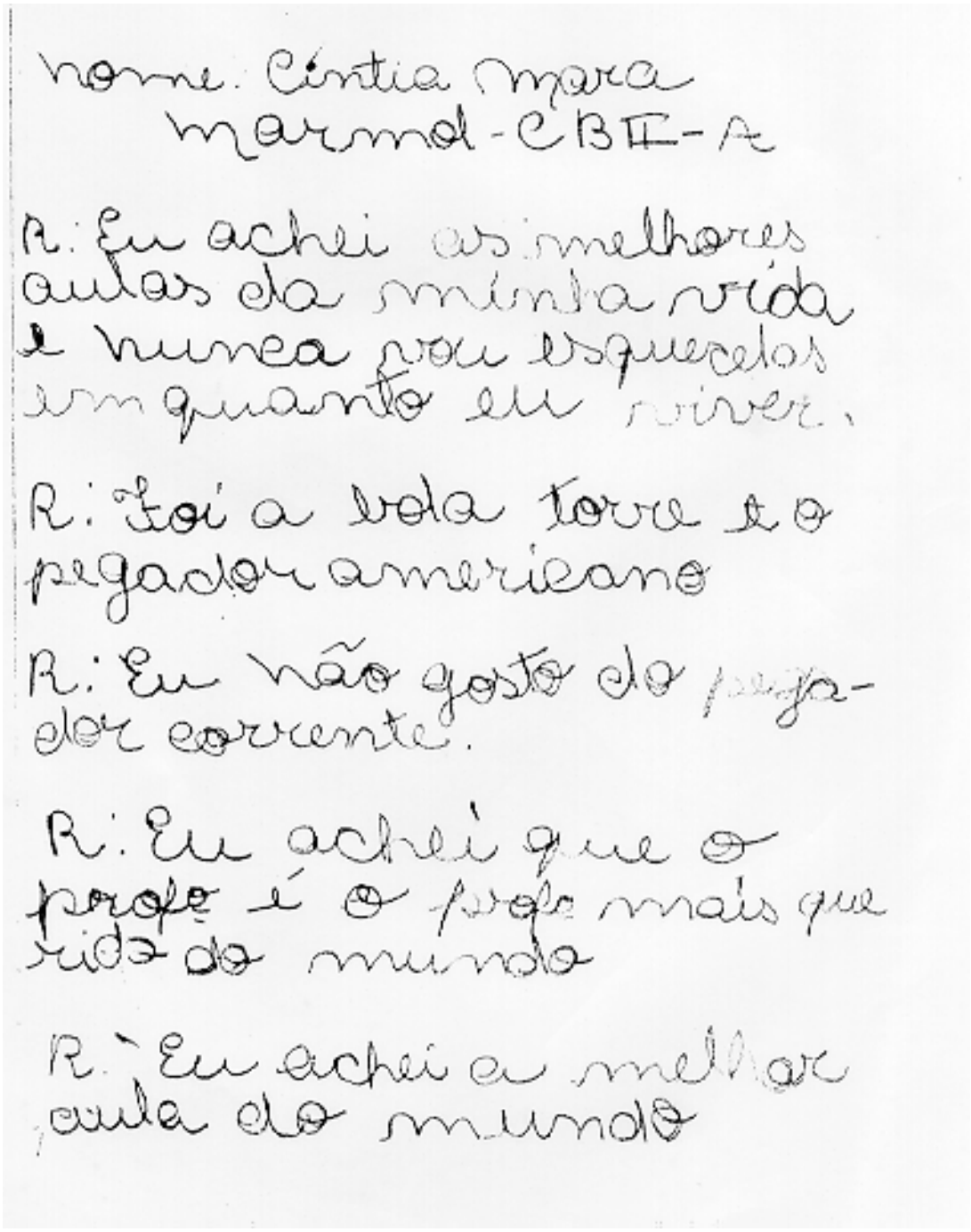
2º) Quais as atividades que você mais gostou?
R: Eu gosto de jogar futebol e Basquete.

3º) Quais as atividades que você menos gostou?
R: Pegador americano

4º) O que você achou do PROF. de Educação Física?
R: Eu achei muito legal ele é um Ótimo professor

5º) O que você achou da sua participação nas aulas?
R: Eu achei bem emocionante

ANEXO 6 - AVALIAÇÃO DO ALUNO "C" - AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.



nome: Cíntia Mara
Marmol - CBII - A

R: Eu achei as melhores aulas da minha vida e nunca vou esquecelas enquanto eu viver.

R: Foi a vola torre e o pegador americano

R: Eu não gosto do pega-dor corrente.

R: Eu achei que o prole é o prof mais que vida do mundo

R: Eu achei a melhor aula do mundo