

MARTHA MÓNICA RUIZ LEON CASAGRANDE

AS VIVÊNCIAS MOTRIZES NA SOCIALIZAÇÃO DA
CRIANÇA DE 7 ANOS: O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO
PELA FAMÍLIA E PELO LAR INFANTIL EM BOGOTÁ

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre,
Curso de Pós-Graduação em Educação —
Área de Concentração em Recursos Hum-
anos e Educação Permanente, Setor de Edu-
cação da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1993

MARTHA MÔNICA RUIZ LEON CASAGRANDE

AS VIVÊNCIAS MOTRIZES NA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA DE SETE
ANOS: O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO PELA FAMÍLIA E PELO LAR
INFANTIL EM BOGOTÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná,
pela comissão formada pelos professores:

Orientador Prof. Doutor Valter Bracht

Co-orientadora Prof^a Mestre Corina Lúcia Costa Ramos

Tente, de alguma maneira,
fazer alguém feliz.
Aperte a mão, dê uma abraço,
um passo em sua direção.
Aproxime-se, sem cerimônia.
Dê um pouco do calor
de seu coração.
Assente-se bem perto
e deixe-se ficar,
muito tempo, ou pouco tempo.
Não conte o tempo, de se dar.
Deixe o sorriso acontecer.
E não se espante
se a pessoa mais feliz
FOR VOCÊ.

(anônimo)

Fernando, meu amado irmão, este triunfo é nosso porque embora teu olhar esteja ausente e minha mão não te toque, eu sempre te sentirei e levarei presente em mim. SAUDADE PACHI. Dedico o significado desta tese aos meus pais que tanto amo e dos quais sinto falta, meus amados irmãos e famílias que me deram coragem para sempre ir em frente; a Julián Ricardo com que tenho uma cumplicidade linda; a Celso por seu amor, pelo vivido juntos e por um futuro ainda melhor; a Marta, amiga e companheira incondicional de todas as horas; ao grupo Pela VIDDA pela solidariedade e a tudo e todos os que fizeram, fazem e farão parte desta experiência de vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer especialmente aos meus orientadores pelo apoio intelectual e humano, pela dedicação e paciência durante a elaboração do trabalho; ao governo do Brasil, representado pelo Ministério de Relações Exteriores, e pelo Conselho de Aprimoramento de Professores do Ensino Superior que me possibilitou a oportunidade de melhorar minha qualificação profissional; também quero agradecer aos coordenadores do Curso de Mestrado em Educação (entre as datas, 1988-1993); aos professores, colegas e funcionários do mencionado curso; ao Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, representado pelo psicólogo Jorge Vargas, por sua oportuna disposição a me ajudar com informações valiosas para o estudo, à Diretora e à Professora do Lar Infantil, às famílias e às crianças que gentilmente se prontificaram a colaborar na pesquisa de campo; à professora Beatriz P. Bastos pela valiosa colaboração na correção do português; aos meus amigos que me estimularam e me apoiaram nos momentos difíceis; e a todas as pessoas e instituições que colaboraram direta ou indiretamente na conclusão deste estudo.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	ix
RESUMEN	xi
I Capítulo - INTRODUÇÃO	1
1. DELIMITANDO O CONTEXTO DO ESTUDO	1
1.1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: A QUESTÃO MAIS GERAL.	1
1.2 A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: A QUESTÃO ESPECÍFICA DE SUAS VIVÊNCIAS MOTRIZES E O MUNDO SÓCIO-CULTURAL.	11
1.3 DEFINIDO O PROBLEMA	15
1.3.1 O Tema em Estudo na História da Autora.	15
1.3.2 A Educação Pré-escolar na Colômbia. Delimitação do Contexto do Problema.	18
1.3.3 O Problema e as Questões Norteadoras do Estudo.	20
1.3.4 Limitações do Estudo.	20
2. NO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO DO PROBLEMA	22
2.1 A ELEIÇÃO DO CAMINHO	22
2.1.1 Para Configuração do Tema.	23
2.1.2 Primeira Aproximação em Torno do Tema e uma Possível Interpretação do Problema.	24

2.2 SELEÇÃO DO GRUPO E TÉCNICAS APLICADAS	25
2.2.1 Seleção do Grupo.	25
2.2.2 Técnicas Aplicadas	27
NOTAS DE REFERÊNCIA	29
II Capítulo	32
2. EM BUSCA DE CONCEITOS BÁSICOS PARA O ESTUDO	32
2.1 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	32
2.1.1 Como Ocorre o Processo na Infância	33
2.1.2 A Socialização e os Agentes. Outro Ponto de Vista.	37
2.2 A INVESTIGAÇÃO PARA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	41
2.2.1 As Teorias do desenvolvimento	43
2.2.2 Importância do Movimento no Desenvolvimento da Criança	55
2.3 INFÂNCIA: CONCEITO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA SEU ATENDIMENTO	57
2.3.1 Conceito de Infância Segundo os Historiadores	57
2.3.2 Conceitos Norteadores das Tendências Pedagógicas.	61
2.3.3 As Tendências Na Educação Pré-escolar	65
2.4 MOVIMENTO HUMANO: ABORDAGENS E UMA PROPOSTA ALTERNATIVA	76

2.4.1 Abordagem do Movimento Humano na Prática Pedagógica de Educação Física.	78
2.4.2 Concepção Dialógica do Movimento Humano: uma nova proposta	82
NOTAS DE REFERÊNCIA	92
III Capítulo	97
3. CONFIGURANDO O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	97
3.1 SITUANDO O ESTUDO NA AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA	97
3.2 A FAMÍLIA COLOMBIANA: MUDANÇAS NA SUA ORGANIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS FILHOS	100
3.3 A SITUAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA NA COLÔMBIA	115
3.4 A EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA: uma retomada através de dados e informações da atualidade.	121
3.5 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	128
3.5.1 Histórico: Referências Legais e Instituições Responsáveis	128
3.5.2 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - A evolução do atendimento a criança em idade Pré-escolar.	136
3.5.2.1 Os Modelos Pedagógicos Adotados	138

3.5.2.2 Experiências Alternativas em Busca do Atendimento Integral.	141
3.5.2.3 Os Lares Infantis:	147
3.5.2.4 O Projeto Pedagógico Educativo Comunitário do ICBF (PPEC)	148
NOTAS DE REFERÊNCIA	158
IV Capítulo	163
4. UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO AO PROBLEMA	163
4.1 SITUANDO O LAR INFANTIL AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS, SELECIONADAS	163
4.2 BUSCANDO AS PISTAS PARA ANÁLISE DO PROBLEMA	167
4.3 PROPONDO UMA INTERPRETAÇÃO AO PROBLEMA	186
4.4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DADA AO PROBLEMA	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXO 1	197

RESUMO

Sendo o interesse do presente estudo analisar as vivências motrizes no processo de socialização da criança de sete anos sob a óptica da família e a Instituição Pré-escolar (Lar Infantil) em Bogotá, foi necessário caracterizar alguns conceitos norteadores a partir da consulta à literatura sobre teorias de socialização, de desenvolvimento humano, sobre abordagens da educação e Tendências na pré-escola como também sobre abordagens do movimento humano.

Posteriormente a fim de contextualizar o estudo na Colômbia e em Bogotá foi caracterizada a situação da família, da criança e da educação para seguidamente diferenciar as instituições que oferecem este serviço ficando identificado o Lar Infantil como instituição a ser pesquisada.

A pesquisa de campo pretendia descobrir pistas que iluminassem o problema e foi realizada no Lar Infantil "Rayito de Sol" selecionando as crianças de sete anos com as famílias, a professora responsável por esse nível e a diretora da instituição. Após a pesquisa de campo e através das entrevistas e observações foi concluído que os agentes socializadores (formais e informais) das crianças pesquisadas, em Bogotá, compreendem as vivências motrizes como um recurso para conseguir o desenvolvimento de

atributos relacionados a padrões estabelecidos - sejam estes morais, cognitivos, sociais, físicos ou de higiene - e como via de aproximação da criança com seu contexto social e de aprendizagem neste. Foi concluído, também, que é necessária uma proposta educacional que não esteja restrita nem à escola nem a um processo de educação formal, que na opinião da autora deve se aproximar da abordagem sócio-cultural de Paulo Freire. Foi concluído, ainda, que é necessária uma proposta de abordagem do movimento humano que recupere a interdependência existente na visão Homem-Mundo e que na opinião da autora é a concepção dialógica para o Movimento Humano de Tamboer; portanto, recomenda-se a implementação dessas abordagens na Pré-escola e a revitalização do projeto do Lar Infantil com a inclusão desses novos fundamentos.

RESUMEN

Siendo el interés del presente estudio, analizar las vivencias motrices en el proceso de socialización del niño de siete años, sobre la óptica de la familia y la institución prescolar, Hogar Infantil, en Bogotá, fué necesario caracterizar algunos conceptos centrales, a partir de la consulta de la literatura específica sobre teorías de socialización y de desarrollo humano, también con relación a abordajes de la educación y las tendencias en el prescolar y finalmente sobre abordajes del movimiento humano.

Posteriormente, con el objetivo de contextualizar el estudio en Colombia y en Bogotá se caracterizó la situación de la familia, del niño y de la educación, para enseguida diferenciar las instituciones que ofrecen este servicio, identificandose así, la institución que sería investigada.

La Investigación de campo pretendía descubrir pistas que ayudaran a iluminar el problema, por tanto, fué realizada en el Hogar Infantil, seleccionando los niños de siete años con sus familias, la profesora responsable por ese nivel y la directora de la institución,

Después del trabajo de campo y a través de las entrevistas y observaciones se concluyó que los agentes socializadores (formales e informales) de los niños de siete años del Hogar Infantil investigado en Bogotá, comprenden las vivencias motrices como un recurso para conseguir el

desarrollo de atributos relacionados con patrones establecidos - así sean estos morales, cognoscitivos, sociales, físicos o de higiene - e como vía de aproximación del niño con su contexto social y de aprendizaje en este. Se concluyó que es necesaria una propuesta educacional que no esté restringida ni a la escuela, ni a un proceso de educación formal, que según la opinión de la autora debe aproximarse del abordaje socio-cultural, de Paulo Freire. Fue concluido también, la necesidad de una propuesta de abordaje del movimiento humano, que recupere la interdependencia existente en la visión Hombre-Mundo y que la autora considera que es la concepción dialógica para el Movimiento Humano, de Tamboer; portanto, se recomienda la implementación de esas abordajes para el preescolar y la revitalización del proyecto del Hogar Infantil con la inclusión de los nuevos fundamentos.

INTRODUÇÃO

1 DELIMITANDO O CONTEXTO DO ESTUDO

1.1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: A QUESTÃO MAIS GERAL.

Desde os tempos antigos, o atendimento e a educação da criança centrou-se, quase de forma exclusiva, no lar familiar - mais especialmente sob a responsabilidade da mãe. Mas a partir da Revolução Industrial, geraram-se mudanças econômicas e sociais que repercutiram, entre outros fatores, tanto no papel da mulher na sociedade, quanto na participação dos filhos na economia familiar e na atenção dada às crianças.

Criaram-se centros de atendimento para filhos de mães trabalhadoras que foram se tornando alvo de interesse para diversos setores da sociedade. De fato, desde a criação dos primeiros "refúgios" até nossos dias, tem-se dado uma crescente expansão de programas de proteção e atendimento às crianças, por parte dos Estados e Instituições privadas.

A UNICEF publicou, em 1988 dados importantes sobre a situação da Infância no mundo,(1) mas as cifras que fazem referência à América Latina não deixaram de ser preocupantes. No Brasil, a Taxa de Mortalidade Infantil para menores de cinco anos (TMM5) foi de 87 para cada mil nascidos vivos de

uma população total de 141.500.000 de habitantes, em comparação com 103 para cada mil nascidos vivos em 1980. Essa taxa de redução anual tem a ver com os programas de vacinação contra o tétano, malária, etc e pela prevalência de anticoncepcionais (65% entre 1981-1985).

Na Colômbia, a Taxa de Mortalidade Infantil (TMM5), em 1987, foi de 69 para cada mil nascidos vivos numa população de 29.900.000 de pessoas, em comparação a 1980, que foi 78. Algumas razões, como no caso brasileiro, são as vacinações, a prevalência de anticoncepcionais, (51% de 1981-1985), a alfabetização de adultos masculino e feminino (89/87) % em 1985. Para o ano 2000, espera-se um redução anual da mortalidade de 4.29%. A Colômbia teve um taxa de crescimento anual de 1.9% (1980-1986) e contou no ano de 1987, com 69% da população urbanizada.

Em ambos países, a esperança de vida ao nascer (em anos) é de 65. Fica claro que a criança latino-americana ainda está num sério nível de abandono, já que muitas das causas de morte são doenças preveníveis ou desnutrição.

Em 1989, a Assembléia Geral das Nações Unidas emergiu na forma de um Texto "Os Direitos da Criança", sob os títulos: Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento. O direito à sobrevivência é negado a treze milhões de crianças menores de cinco anos que morrem a cada ano e, em sua maioria, de causas que podem ser evitadas. O direito à proteção inclui o direito de ser resguardada de abuso físico-mental ou sexual, ou de envolvimento em guerras. O desenvolvimento implica no direito

da criança à alimentação adequada, a cuidados essenciais de saúde e à educação básica. A Declaração aceita, internacionalmente, é responsabilidade dos adultos, e a sua efetividade depende da mobilização da opinião pública, nos países desenvolvidos como no mundo em desenvolvimento, para criar consciência diante da violação desses direitos.

Tanto no Brasil como na Colômbia, é sentida a problemática que envolve a infância nos seus direitos básicos. Existem diferentes tipos de atendimento para menores de sete anos, estritamente ligados com as políticas dos Estados. Todavia, os propósitos políticos se apresentam de forma descontínua, segundo o quê cada conjuntura ou governo acaba por definir. Apesar de tal descontinuidade, há uma tendência de atendimento universal das crianças que pode ser vista nos compromissos constitucionais mais recentes das nações.

No Brasil, segundo Sonia Kramer que coordenou o livro "Com a Pré-escola nas Mãos":

... até muito recentemente, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos era visto como tendo caráter apenas médico e assistencial, e as esparsas iniciativas públicas estavam (e estão) imbuídas dessas tônicas. É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos (2).

Ainda é a mesma autora que afirma que essa educação não está assegurada pela legislação, o que, evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível. Das 25 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos, apenas 10% (das quais 16% são crianças de 4 a 6 anos) recebem

algum tipo de atendimento, incluindo-se aqui dados da rede privada e das iniciativas de órgãos de assistência social. A Nova Carta Constitucional do Brasil - outubro de 1988 - reconhece o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de 0 a 6 anos. No entanto, a fim de tornar o reconhecimento em realidade, é necessário que haja legislação e recursos tanto a nível Federal como Estadual.

No que diz respeito ao atendimento de caráter pedagógico, na Colômbia, a situação não muda muito. Em 1985, a taxa de alunos matriculados no nível pré-escolar foi de 4% do total na educação formal (do Ministério de Educação). No caso dos lares infantis do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (do Ministério do trabalho e Segurança Social), a taxa de atendimento de crianças entre três e cinco anos foi de 12,7%, atendendo 130.389 crianças.

Em alguns países latinoamericanos como Chile e Argentina, a Educação Pré-escolar tornou-se obrigatória enquanto na Colômbia, faz parte da Estrutura do Sistema Educativo (1976), sendo entendida como instituição que oferece atendimento para crianças de dois a seis anos, ainda que sem referência de obrigatoriedade, o que justifica o modesto índice acima referido.

Os serviços sociais - incluída a educação - têm sido prejudicados no que diz respeito à capacidade de atendimento e à qualidade dos mesmos, pelas políticas econômicas internacionais e nacionais, representadas na dívida externa dos países latino-americanos. Aparece clara, nestes últimos

anos (80 em diante), uma tendência decrescente ou, pelo menos, de estagnação, nos orçamentos para a educação, em vários países, que somado ao aumento do processo inflacionário e da população que demanda este serviço, limita as possibilidades de desenvolvimento.

Podemos ilustrar a problemática da educação como serviço social, a partir de alguns dados (3), sobre a porcentagem de gastos públicos para Educação no PNB. Comparando os anos de 1980 e 1986, na Argentina, a porcentagem foi de 3.6, enquanto o índice de crescimento do PNB (Base=100) foi em 1986 de 94.3. No Brasil em 1980 foi de 2.6 o gasto aumentando para 3.2 em 1986, tendo um índice de crescimento do PNB de 101.6 no mesmo ano. Na Colômbia o gasto foi de 1.9 para 3.7 em 1986, com um índice de 117.6 no mesmo ano.

Contudo, aparecerá clara a diminuição, comparando as estimativas dos gastos públicos na América Latina e Caribe com os países desenvolvidos.

TABELA 1 - GASTOS PÚBLICOS POR HABITANTES

	TOTAL: MILHÕES US\$	% do P.N.B	GASTO PÚBLICO POR HABITANTE
América Latina e Caribe			
1980	31.397	3.9	88
1986	24.701	3.5	60
Países Desenvolvidos			
1980	525.271	60	471
1986	688.001	5.8	595

Fonte: UNESCO, 1988.

Também é importante levantar a distribuição do orçamento segundo níveis de Educação, para apreciar como a educação básica concentra a porcentagem maior do orçamento por algumas razões: porque está sendo incluído o pré-escolar, e principalmente, porque a educação básica é obrigatória em várias legislações além de gratuita.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DO ORÇAMENTO SEGUNDO OS NÍVEIS DE
EDUCAÇÃO

ARGENTINA	% em 1980	% em 1986
Pré/Básica	50.2	58.6
Média	33.8	28.2
Superior	16.0	13.5
BRASIL		
	1980	1985
Básica	51.5	50.6
Média	8.6	7.3
Superior	17.6	17.6
Outros	27.3	24.6
COLOMBIA		
	1980	1985
Pré-escola/Básica	41.1	46.8
Média	27.0	28.4
Superior	24.1	17.8

Fonte: UNESCO, 1990.

Assim, finalmente, pode-se apresentar uma estimativa das matrículas e das taxas de atendimento na educação pré-escolar na América Latina e no Caribe. A população atendida (cada mil pessoas) em 1980, foi de 4.750, aumentando para 8.619, em

1986. Tendo taxas de atendimento de 7.9% em 1980 e 15% em 1986, ficando a taxa de crescimento anual de 10.4%.

Como já foi colocado, o aumento da população, que demanda não só educação, como todos os serviços sociais que têm direito, continua aumentando junto com o desemprego e a pobreza, os quais se tornaram características da América Latina.

A porcentagem da população em regiões urbanas vem aumentando: na Argentina por exemplo em 1985 era 84.6% e em 1990, 86.26%; no Brasil era 72.7% em 1985 e passou para 76.9% em 1990; na Colômbia era 67.4% em 1985, passando para 70.3% em 1990 e no México foi de 69.6% em 1985 para 72.6% em 1990.

Com relação ao tamanho da pobreza dos lares familiares considera-se aqueles cujo ingresso é menor do que o dobro do valor da cesta básica.

TABELA 3 - % DE FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA

		Nacional	Urbano
Argentina	1970	8	5
	1986	13	12
Brasil	1972	49	35
	1987	40	34
Colômbia	1972	45	38
	1986	38	36
México	1967	34	20
	1984	30	23

Fonte: Nações Unidas, 1989.

Já no que diz respeito ao desemprego, nos mesmos países, durante 1985 e 1988 são apresentadas taxas médias anuais.

TABELA 4 - TAXAS ANUAIS DE DESEMPREGO URBANO

	% em 1985	% em 1988
Argentina	6.1	6.3
Brasil	5.3	3.8
Colômbia	14.0	11.1
México	4.4	3.5

fonte: Nações Unidas, 1989.

Com os dados apresentados, é possível vincular o desemprego urbano com a porcentagem crescente(4) de lares familiares empobrecidos e com o aumento da população urbana, podendo identificar condições sócio-econômicas carentes para um amplo setor das regiões urbanas e que influenciam o atendimento da criança em idade pré-escolar.

A falta de empregos e a baixa capacidade aquisitiva da família obrigam a participação de vários membros (a mulher, as crianças e as pessoas mais idosas) no mercado de trabalho. No caso da mulher, além do fator financeiro, existem outras razões para o ingresso na vida produtiva fora do lar, por exemplo: mudanças culturais com respeito a sua função social, qualificação profissional.

É comum encontrar-se lares incompletos onde a mulher deve cumprir vários papéis, já que a conformação da família urbana é diferencial segundo o estrato sócio-econômico.

Essas situações incidem no abandono dos menores, visto que a cobertura da atenção ao pré-escolar - as creches e outros - é mínima em comparação com as necessidades.

Lembrar a problemática atual do atendimento aos infantes em idade pré-escolar, por parte da família e da pré-escola, remete ao fato de que a criança é um ser inserido socialmente, já que, como bem coloca Sonia Kramer, "pertence a uma classe social, possui uma cultura e vive determinado momento na história"(5).

1.2 A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: A QUESTÃO ESPECÍFICA DE SUAS VIVÊNCIAS MOTRIZES E O MUNDO SÓCIO-CULTURAL.

A criança, desde o nascimento, desenvolve uma interação não só com o próprio corpo e o ambiente, como também com os outros seres humanos, sendo todos estes elementos necessários para seu desenvolvimento.

Considerando o desenvolvimento infantil como "processo de construção do psiquismo e com ele a introdução da criança na esfera do humano e, portanto, no universo do cultura"(6), existem duas condições básicas para que este processo ocorra: as anatômico-funcionais - como a existência de um cérebro humano - e as sociais - como a interação com os outros (principalmente os adultos responsáveis pela socialização e cuidados da criança) que são os portadores da cultura.

A biografia do indivíduo desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas; defronta-se com indivíduos (adultos, crianças) que têm características particulares, produto tanto das experiências vividas como dos padrões sociais que regem o contexto sócio cultural onde estão inseridos...

Por isto concordando com Berger:

...a experiência infantil guarda uma proporção de relatividade com sua situação geral na sociedade(7).

A socialização, no caso da criança

... é um processo de iniciação num mundo social em suas formas de interação e nos seus numerosos significados(...) sendo também (...) um processo recíproco, visto que afeta não apenas o indivíduo socializado mas também os socializantes (8);

portanto aceita-se que o desenvolvimento psíquico

... não pode ser explicado a partir do infante mesmo, senão tomando em consideração o sistema de relações ativas das quais participa. Este sistema de relações depende das particularidades materiais e culturais do meio social presente nos processos de socialização (9).

Sendo concebida a criança como um ser social é importante considerar a relevância que tem o jogo - entendido como a forma predominante de atividade dela, na interação com o mundo e os outros, assim como no desenvolvimento do infante.

Com respeito à relação entre o jogo e a construção do conhecimento, a Professora Souza Lima considera que é o jogo a forma primordial de construção do conhecimento pela criança:

É pelo que nós chamamos de brincadeira que ela aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que as pessoas assumem. É através do jogo que ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica e as estruturas de seu grupo (...) Também ela consegue entender o funcionamento dos objetivos e explorar suas características físicas. Os jogos se

configuram, também nas inúmeras brincadeiras infantis que fazem parte da infância nas várias culturas. A criança repete no jogo as impressões que vivência no cotidiano. O jogo é atividade e a criança necessita atuar sobre tudo que a rodeia para desenvolver seu conhecimento (10).

Sendo assim a atividade lúdica

... supõe uma ordenação da realidade, seja ela subjetiva e intuitiva (como no caso dos jogos de ficção ou imaginação) ou objetiva e consciente (como no caso dos jogos com regras) (11).

como concordam dois estudiosos do jogo: Piaget e Huizinga.

É importante ressaltar que o jogo "... contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica". Razão pela qual o Professor Batista Freire - considera que - "... possam ser desenvolvidas propostas de desenvolvimento de atividades dentro do jogo" (12) - afirmação que se pode compartilhar.

Em geral existe muita confusão a respeito dos temas: brincadeira, jogo, brinquedo e esporte. Embora os três primeiros signifiquem a mesma coisa, o jogo implica a existência de regras. - Também jogo e esporte têm elementos comuns; porém, o esporte tem a ver com uma prática sistematizada. Para fins de maior clareza, denominar-se-á vivências motrizes às brincadeiras, brinquedos e jogos.

Assim afirma Le Boulch: "É impossível no plano de um estudo sobre o movimento deixar de salientar depois de muitos outros, o caráter essencial e insubstituível do jogo na formação da criança.".(13)

Já, as vivências motrizes e, em geral, o movimento ou motricidade da criança nos estudos da psicologia estão estreitamente ligados ao funcionamento nervoso. No entanto,

... a maturidade neurofisiológica não basta para refletir sobre as possibilidades motoras de um indivíduo. A motricidade não é unicamente um aspecto da evolução psicológica. Ela é uma das formas de adaptação ao mundo exterior, ao modo de relação com este mundo (14).

segundo afirma a Doutora Maria do Graça Sousa Guedes.

Por isto, concorda-se neste estudo mais uma vez com Le Bouch, quando diz: "a significação assumida pelo movimento humano depende pois, amplamente, do meio sócio-cultural e, mais particularmente, dos estruturas sociais em que ele se exerce." (15)

Para poder compreender a inter-relação da criança com seu mundo (família, pré-escola, grupo de brincadeiras), e a participação das vivências motrizes nesse processo parte-se do conceito de que o movimento humano

... consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem como consigo mesmo.

Neste ponto de vista a

Pessoa do se-movimentar não pode ser vista como isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo, que configura aquele "acontecimento relacional" onde se dá o diálogo entre o "Homem e o Mundo" (16).

A intencionalidade refletida na atuação dos vários agentes socializadores - família, pré-escola - é relevante no processo, seja caminhando num mesmo sentido ou interferindo na esfera de ação da outra; seja anulando sua ação ou conduzindo-a numa outra direção.

1.3 DEFINIDO O PROBLEMA

1.3.1 O Tema em Estudo na História da Autora.

Selecionar um tema de estudo tem íntima relação com a biografia da pessoa do pesquisador, da caminhada profissional e, ao mesmo tempo, das inquietações que seguem no dia a dia, verificando que não existem verdades absolutas, nem sociedades estáticas e, muito menos, modelos pré-estabelecidos do homem.

Durante, aproximadamente, oito anos de prática profissional na Colômbia (Bogotá), tanto no ensino formal (Pré-escola, 1º e 2º grau) como no ensino não formal (atividades físicas para adultos, nos finais de semana) e, também do trabalho político com os colegas da área (na Associação Colombiana de Professores de Educação Física). Além da vivência com a família dela, o círculo social onde morava e a participação ativa na dança e no esporte; foi descobrindo a importância do movimento humano para o homem e para a sociedade.

Existia confronto de intencionalidades em diversos setores, muitas vezes reforçados pela mídia e, como era de se esperar, as contradições apareceram e, ainda hoje, aparecem nos fatos sociais. Passa-se a discutir algumas destas contradições que influenciaram a decisão da autora de optar por este tema.

A orientação curricular da Educação Física, na época que a autora formou-se, privilegiava o esporte e promovia o "matrimônio": "atividade física e saúde"; simultaneamente, nas aulas com adultos a preocupação era ser o melhor: ter o melhor corpo, ser o mais eficiente, porém colocando em risco a saúde. Nesse sentido, os meios de comunicação ainda hoje colaboram com a propaganda do "corpo esbelto", os regimes alimentícios, as academias e o comércio implícito de produtos de beleza (milagrosos).

Parece que a idéia "atividade física e saúde" não está suficientemente clara. Diria-se que na sociedade contemporânea existem sinais de mudança na imagem do corpo. Aparecem figuras famosas no esporte e têm que ser imitadas; criam-se modelos e quem não se aproximar deste fica por fora do círculo de aceitação. Muitas vezes esta é a razão pela qual as aulas de Educação Física viram treinamento esportivo. É para ganhar "status" e, dessa forma, os estudantes aceitos são poucos.

A saúde está limitada ao físico (se é possível denominar isto de saúde), a moda é mais importante, "o stress" invade os indivíduos no mundo da competitividade, o homem está tornando-

se escravo da aparência, o homem expressivo precisa recuperar seu espaço.

Concorrendo para reforçar esta situação, a invasão de parafernália eletrônica, a redução dos espaços para lazer, a diminuição do tamanho das casas e apartamentos, a insegurança na cidade e toda a problemática que traz o processo de urbanização num país subdesenvolvido, apresentam mais elementos de contradição, angústia e contestação.

As crianças mantêm contato mais direto com a televisão do que com os colegas. Muitos dos brinquedos fazem mil maravilhas, enquanto a criança vira espectador; são muito poucos os que a criança constrói. Aos poucos o infante vai ficando passivo.

A convivência dos pais com os filhos está afetada pela situação sócio econômica da família. Esta convivência vai ficando reduzida cada vez mais às refeições e a dormir. Nem mesmo nos finais-de-semana ("institucionalizados para o lazer") encontra-se tempo para compartilhar, porque o peso da semana provoca que os membros da família se isolem pelos cantos da casa.

Na escola, acontecem coisas curiosas. Fala-se comumente de Educação Integral, porém, parece que o ser humano está dividido: a cabeça, para as disciplinas importantes e o resto do corpo para disciplinas como Educação Física ou Educação Artística. Existem disciplinas chamadas intelectuais que se reduzem a passar informações para o aluno, assim como também há aulas de Educação Física cujo objetivo é reproduzir modelos

de movimento em função da técnica pela técnica. Educação é muito mais que isso.

A valorização pela máquina que vem sendo aplicada ao homem - no sentido da eficiência do trabalho cada vez mais especializado - em detrimento da expressão global dele. O indivíduo está procurando espaços para poder se expressar. Existe grande dificuldade na comunicação entre as pessoas. A manipulação dos meios de comunicação invadiu a sociedade, a família e a escola jogam uma para a outra a responsabilidade de formação dos jovens e das crianças. E os docentes têm uma obrigação social nesse processo aproximando a família, a escola e a comunidade em função da participação consciente nas mudanças da sociedade. Este é o compromisso assumido pela autora neste estudo.

1.3.2. A Educação Pré-escolar na Colômbia. Delimitação do Contexto do Problema.

A educação Pré-escolar, assim denominada na Legislação Colombiana, faz parte da Educação formal "... não sendo determinadas as áreas nem as séries específicas" (Decreto 088/1976). Compreende duas modalidades no setor público e privado: albergue ou "guardadeira", para o atendimento de crianças de dois a quatro anos, e o jardim infantil, para crianças de quatro a sete anos. Existem também os Lares Infantis (Hogares) responsáveis pelo atendimento integral dos

filhos menores de sete anos dos trabalhadores privados e públicos. Esses lares são do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), o qual não faz parte do setor educativo formal, posto que está ligado ao Ministério do Trabalho e Segurança Social.

A variedade de Instituições está em concordância com a diversidade de orientações com respeito ao atendimento das crianças até sete anos; a assistencialista destinada a suplementar os cuidados familiares e cuja função é cuidar dos menores enquanto as mães trabalhadoras vão ao serviço; a pedagógica que se apresenta com diferentes tendências como: a cognitiva que deve favorecer o desenvolvimento cognitivo, a romântica que deve favorecer o desenvolvimento natural da criança, a crítica que deve contribuir para a transformação da sociedade.

A Pré-escola, sendo a primeira instituição social para crianças fora do lar familiar, e responsável pela educação dos menores nessa faixa etária "deve favorecer o desenvolvimento, a aquisição e a aplicação dos conhecimentos produzidos socialmente, referentes ao mundo físico e social"(17), como bem afirma Sonia Kramer, além do papel a desempenhar nas questões vinculadas a assistência, segurança e alimentação.

1.3.3 O Problema e as Questões Norteadoras do Estudo.

Assumindo-se a importância das vivências motrizes na socialização da criança em idade pré-escolar e considerando-se a representação por parte da família e da pré-escola na Colômbia, é pertinente considerar como problema de estudo:

Qual o significado atribuído pelos Agentes (formais e informais) atuantes no processo de socialização, às vivências motrizes - das crianças de sete anos desenvolvidas no Lar infantil e na família de Bogotá?

Para resolver o problema em questão será necessário indagar e buscar respostas às questões que seguem:

- Qual o significado atribuído às experiências motrizes pela família e pela pré-escola? São elas idênticas, similares ou contrárias?
- Qual a relação entre a motricidade na pré-escola e a motricidade do cotidiano fora da escola?
- Como a pré-escola tematiza a motricidade?

1.3.4 Limitações do Estudo.

A partir da decisão de realizar o Curso de Mestrado, o interesse da autora foi direcionar o estudo à realidade colombiana, já que a bagagem de experiência profissional e pessoal foi ganha no mencionado País e considerando que é uma forma de aportar nas discussões científicas e cotidianas da

educação tanto na Colômbia, como no Brasil. Contudo, a autora estava consciente desde o início que isto implicaria em mais esforço da parte dela, porém, acreditou e ainda acredita que vale a pena.

Apareceram dificuldades durante o processo que determinaram algumas limitações do estudo:

- a escassa literatura sobre o movimento na sua dinâmica cultural;
- difícil acesso à literatura específica e recente sobre o tema de estudo, publicada na Colômbia;
- a coleta dos dados empíricos em Bogotá foi realizada na última etapa do ano escolar, por razões financeiras. Conseqüentemente diminuindo o tempo de duração da coleta das informações e prejudicando o aprofundamento das mesmas;
- na presente pesquisa foi feito um recorte da educação pré-escolar na Colômbia, assumindo assim o estudo específico do Lar Infantil. Contudo os dados empíricos coletados foram poucos.

2 NO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO DO PROBLEMA

2.1 A ELEIÇÃO DO CAMINHO

A presente investigação refere-se a uma realidade específica que precisa ser compreendida para poder-se nela intervir. Neste sentido, a metodologia é entendida, para a autora, como o caminho a ser seguido porque, considerando que o sujeito do estudo é o ser humano no seu contexto sócio-cultural, não podem ser usados sistemas de controle rígidos da vida diária, nem elaborados ambientes artificiais para pesquisa.

Portanto:

...falar de uma "verdade metodológica" é um fato negado pela própria realidade da comunidade científica cuja inter-subjetividade não privilegia nenhum método em particular. (18),

Por isto concordamos com Rezende:

... é preciso admitir a possibilidade de cada método apresentar sua validade, embora sem deixar de ressaltar que cada um, certamente apresenta limitações que devem ser necessariamente reconhecidas por aqueles que deles se servem em seus trabalhos de investigação científica (19).

Não se pretende neste estudo dar explicações totais sobre o problema e sim uma aproximação⁵, por esta razão devem reconhecer-se as limitações do estudo.

Torna-se necessário retratar a realidade cotidiana e registrá-la. Neste ponto de vista, guardam relevância os dados empíricos, os quais contêm diversas informações do dia a dia.

Desta forma, empíria e teoria integram-se em reciprocidade dialética.

Portanto, a investigação em questão, surge das inquietações - profissionais e pessoais - vindas da experiência de vida da autora, as quais, concretizam-se no problema desse estudo. Para conseguir responder o problema em questão faz-se indispensável o retrato e o registro do cotidiano do cotêxto pesquisado (por meio de duas técnicas de coleta de dados) como uma das partes da análise teórico-prática que se serve de um referencial teórico como pano de fundo.

2.1.1 Para Configuração do Tema.

Tendo em vista que não se tem esclarecido contemporaneamente, a relação entre motricidade, socialização, criança, família, pré-escola, faz-se indispensável retornar à literatura, procurando melhor articular esses conceitos:

- a) Motricidade - existem diversas orientações com respeito ao movimento humano, manifestado no esporte, na prática pedagógica da pré-escola, na escola, no lazer e outras atividades. Essas orientações se dividem-se em duas dimensões: ou

tornam o movimento humano como instrumento de outras ciências, ou integram o homem como um todo, no mundo e com outros homens. Para adotar uma posição fundamentada serão analisados alguns pontos de vista, como: biomecânico, psicomotor e antropológico.

- b) Participação das Vivências Motrizes no Desenvolvimento da Criança - a partir de diferentes teorias de desenvolvimento, considera-se importante identificar os fundamentos básicos e o papel que cumpre à motricidade dentro de cada orientação.
- c) Função da Pré-escola - no processo de socialização da criança ela vai interagir com uma gama de agentes (família, amigos, professores, televisão, etc.) cuja expectativa se refletirá na sua formação. Será importante investigar as diferentes tendências da pré-escola no atendimento à criança, a relação destas tendências com a situação da família e as repercussões na criança.

2.1.2 Primeira Aproximação em Torno do Tema e uma Possível Interpretação do Problema.

Num segundo momento, foi feita uma primeira aproximação em torno do tema, contextualizando o problema em questão na Colômbia; assim, no terceiro momento, deu-se uma possível interpretação ao problema, em função da análise e leitura das

informações coletadas, usando como pano de fundo os conceitos assumidos pela autora; que, finalmente, conduziram a algumas recomendações.

2.2 SELEÇÃO DO GRUPO E TÉCNICAS APLICADAS

Nesta investigação foi realizado o trabalho de campo (coleta das informações) no Lar Infantil "Rayito de Sol" do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de Bogotá. As informações coletadas no mencionado trabalho de campo serviram de ilustração ao estudo em questão.

2.2.1 Seleção do Grupo.

A seleção da instituição para o trabalho de campo foi realizada segundo os seguintes critérios:

- a) A realidade da problemática do trabalhador colombiano (de Bogotá):
 - . empregos de tempo integral com salário baixo e a conseqüente necessidade de procura de emprego do casal de pais;
 - . necessidade de um lugar para deixar os filhos durante o horário de trabalho;
 - . obrigação das empresas de abrir "guardaíros" ou lugares para cuidar dos filhos dos empregados (ordena a legislação);

b) O funcionamento dos Lares Infantis do ICBF:

- . funciona o ano todo, fechando suas portas somente três semanas no final do ano. (Corresponde com as férias coletivas da maioria das empresas.);
- . o horário é integral, (das oito horas da manhã às cinco horas da tarde);
- . a seleção para o ingresso das crianças vai depender de que os pais trabalhem o horário integral, falta de familiares ou pessoas adultas que possam cuidar da criança, ou que os pais estejam desempregados.

c) Implementação nos lares Infantis, principalmente nos acima mencionados, de um projeto pedagógico que envolve a família, escola, comunidade e a criança.

Sendo interesse do estudo abordar a participação das vivências motrizes na socialização da criança de seis a sete anos, tanto na família como na pré-escola, procurou-se nos grupos de Lares Infantis, aquele que tivesse menores nessa faixa etária, sendo selecionados do grupo "jardim" quinze crianças de um total de trinta e cinco. Dentre as quinze mencionadas, quatro se afastaram da instituição por razões particulares, ficando reduzido o número a onze.

2.2.2 Técnicas Aplicadas

a) A primeira técnica aplicada foi a "Observação Livre" (20) de cada uma das onze crianças e da professora responsável nas seguintes situações:

- atividades dirigidas pela professora dentro e fora da sala de aula;
- atividades organizadas pelas crianças dentro e fora da sala de aula;
- recreio;
- na entrada e na saída do Lar Infantil;
- no almoço;
- na hora de dormir;
- na hora da limpeza.

A observação se realizou durante três semanas selecionando em cada sessão, uma situação e um sujeito diferente, conseguindo assim coletar nas anotações de campo, variedade de informações envolvendo todos os observados.

b) Uma segunda técnica aplicada foi a "Entrevista Semi-estruturada"(21), no Lar Infantil, à professora das crianças e à diretora da Instituição: e, no Lar

Familiar, a pelo menos um dos adultos responsáveis pelo cuidado e criação dos menores. As entrevistas foram gravadas, durando em média quarenta minutos cada uma. É importante mencionar que os familiares de duas crianças recusaram-se a dar entrevista e com os familiares de outra não foi possível estabelecer um contato efetivo.

As informações coletadas, tanto na observação livre como na entrevista semi-estruturada, foram de grande utilidade na ilustração do estudo em questão, abrindo assim a possibilidade de uma primeira interpretação do problema da investigação.

NOTAS DE REFERENCIA

- 1 - UNICEF, Situação Mundial da Criança, Brasília: 1989.
- 2 - KRAMER, Sonia, Com a Pré-escola na Mão. Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989, p. 18.
- 3 - CARVALHO, Getúlio P., Niveles educativos básicos en América Latina y el Caribe. Rev. Latinoamericana de Inovações Educativas, Argentina: nº 8: Año IV, 1992, pp. 33,34,36,37,41.
- 4 - id., ibid., pp. 26-28.
- 5 - KRAMER, Sonia. A Política do Pré-escolar no Brasil. A arte do Disfarce, Rio de Janeiro: 1987, p. 34.
- 6 - INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitário en el ICBF, Bogotá; Editorial Gente Nova, 1990, p. 24.
- 7 - BERGER, Peter, BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI Marialice, MARTINS, José de S.. Sociologia e Educação. Leituras de Introdução à Sociologia. São Paulo; Livros Técnicos e Científicos, 1978. p. 202.
- 8 - Id., Ibid., pp. 205-206.
- 9 - BIENESTAR FAMILIAR, Instituto Colombiano. El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitário en el ICBF. Bogotá. Editorial Gente Nova. 1990. pp. 25-26.

- 10 - LIMA, Elvira C. A. Souza. Uma proposta para a Pré-escola.
In: Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. 1988. pp. 16-17.
- 11 - RIZZI, Leonor, HAYDT, Regina. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. São Paulo: Ática, 1991, p. 94..
- 12 - FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro. Teoria e prática do educação física, Rio de Janeiro: Ed. Scipione, 1989, pp. 75-76.
- 13 - LE BOULCH, Jean. Rumo a uma Ciência do Movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 49.
- 14 - SOUSA, Maria da Graça Guedes. O Comportamento Motor como Fator de Socialização da Criança Migrante. Rio de Janeiro: Fórum Educacional, v.10, n. 4, out/dez 1986, p. 76.
- 15 - LE BOULCH, Jean. Rumo a uma Ciência do Movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 51.
- 16 - TAMBOER em Kunz, Eleonor. Educação Física: Ensino e Mudanças, Ijuí: Unijuí ed., 1991, pp. 165 e 174.
- 17 - KRAMER, Sonia. A política do Pré-escolar no Brasil. A Arte do Disfarce. Rio de Janeiro: 1987, p. 34.

- 18 - REZENDE, Ricardo c. de. Pesquisar em Educação: Qualificar ou Quantificar, Tecnologia Educacional, n. 50, Ano 12, jan/fev 1983, p. 39.
- 19 - id., ibid., p. 19.
- 20 - TRIVIÑOS, Augusto. Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: 1987, pp.152-154.
- 21 - id., ibid., p. 153.

SUPORTE TEÓRICO-CONCEITUAL

2 EM BUSCA DE CONCEITOS BÁSICOS PARA O ESTUDO

2.1 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Existem etapas biográficas (do nascimento à morte) definidas pela sociedade, entre as quais está a infância. Esta é estruturada, não apenas segundo a duração, mas também pelas características. Assim, a Biologia pode defini-la segundo o grau de desenvolvimento do organismo e a Psicologia com base no desenvolvimento da mente. Já a Sociologia, levado em consideração os limites biológicos e psicológicos, pode insistir em que a infância depende de construção social. Em outras palavras "a sociedade dispõe de um campo bastante amplo ao decidir o que será a infância" (1).

Portanto, desde o nascimento, a primeira condição que todos nós experimentamos é de criança, num mundo que é habitado por outras pessoas. A experiência social também começa como o nascimento. Tanto a família como o professor (na pré-escola) e o grupo de brincadeiras fazem parte direta deste mundo e participam no processo de socialização de criança. Por esta razão será abordada seguidamente a

socialização, apoiados em Berger e Luckmann (1983) e Marília Gouvea de Miranda (1984).

2.1.1 Como Ocorre o Processo na Infância

Segundo a Teoria da Socialização de Berger, na vida do indivíduo o passo para uma participação na dialética social é a interiorização do mundo social. Interiorizar é aprender a realidade como dotada de sentido, como significativa para si, é compreender, aceitar, identificar-se, é socializar-se. Então a socialização é definida "como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma realidade ou de um setor dela" (2). São diferenciadas a "Socialização Primária" e a "Socialização Secundária".

A socialização Primária dá-se na primeira infância, embora mais tarde possa se repetir. Os agentes desta socialização são os "outros significativos", os quais se tornam objeto da interação da criança. Em geral são os pais, mas também pode ser outra pessoa. A socialização primária cria uma abstração progressiva de papéis e atitudes dos "outros significativos" até de papéis e atitudes em geral denominada por Berger e Luckmann como consciência do outro generalizado. Essa abstração acontece na medida em que a criança se identifica com o "outro" e assume o mundo dele como sendo o mundo simplesmente. Esse mundo, porém, aparece

filtrado em virtude da "situação que ocupa na sociedade e da idiossincrasia individual" (3) do outro significante.

Existe um elemento fundamental nesta socialização: a ligação emocional com os "agentes". A criança identifica-se com o agente já que não conhece outros mundos alternativos. Isto não quer dizer que a criança seja ser passivo no processo de socialização, mas que os adultos possuem o controle da situação. Portanto, o mundo da infância é de confiança e, por conseqüência, implanta-se na consciência com mais firmeza do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias.

Os conteúdos específicos que são interiorizados variam de uma sociedade para outra, sendo considerada a linguagem como o conteúdo e o instrumento mais importante da socialização, começando a interiorização do aparelho legitimador. Nesta socialização também são definidas socialmente as seqüências de aprendizagem.

A formação do conceito do outro generalizado na consciência indica uma fase decisiva na socialização, já que é o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua e a interiorização da sociedade em quanto tal.

A socialização secundária supõe a socialização primária; supõe uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado; supõe divisão do trabalho e a distribuição social do conhecimento. É definida por Berger e Luckmann como "interiorização de submundos institucionais, ou baseados sobre instituições" (4). Esta aprendizagem não

requer a identificação com "outros significativos"; desenvolve-se em termos das propriedades intrínsecas do conhecimento. Os agentes são funcionários institucionais e reconhecidos como tais. O tipo de identificação é aquela mútua que aparece na comunicação entre os indivíduos. Nesta socialização a interação pode ser formalizada e ter um alto grau de anonimato. Os conteúdos interiorizados permitem destacar uma parte da personalidade, precisando também de vocabulário e papéis específicos para estruturar interpretações e comportamentos rotineiros na área institucional. Na socialização secundária existe um problema de coerência entre as interiorizações - conteúdos - originais e as novas; por isto as novas devem ficar superpostas a essa realidade presente, e a interiorização - conteúdo - deve ser reforçada por técnicas pedagógicas específicas.

A partir da análise das dois tipos de socialização, entende-se que a primária interioriza uma realidade aprendida como inevitável, enquanto a secundária - tendo um caráter mais artificial - encontra-se menos arraigada na consciência e mais inclinada ao deslocamento. Portanto, assim como a realidade se interioriza por um processo social, assim também se conserva na consciência por processos sociais. Para a conservação da realidade subjetiva na consciência do indivíduo, são importantes os agentes ou "outros significativos" e, ainda mais, o diálogo com eles. Aí é importante não tanto aquilo que é efetivamente

verbalizado e sim aquilo que permanece subentendido, implícito. Porém a condição deste diálogo é ser contínuo e coerente. A realidade subjetiva depende do apoio social, que Berger e Luckmann chama de "estrutura de plausibilidade: quer dizer da base social específica e dos processos sociais requeridos para sua conservação" (5).

A socialização sempre se realiza no contexto de uma estrutura social específica. Por isto a compreensão dos fenômenos interiorizados no microcosmo de uma criança deve fundamentar-se sobre a análise do macrocosmo desconhecido para ela, a estrutura social. Por exemplo, a identidade é um elemento fundamental da realidade subjetiva que depende de uma estrutura social.

Também é possível falar de uma dialética entre a natureza e a sociedade, já que os fatores biológicos limitam o campo de possibilidades sociais do indivíduo e o mundo social que, por sua vez, existe antes do indivíduo, impõe limitações às realizações biologicamente possíveis do organismo. Um caso a ser citado com relação à limitação ao funcionamento do organismo é a sexualidade e a nutrição. Assim a canalização social das atividades constitui a essência da institucionalização, que é o fundamento para a construção social da realidade, segundo Berger e Luckmann,

Por isto pode-se dizer que a realidade social determina não só a atividade e a consciência senão também, em grande medida, o funcionamento do organismo (...) A sociedade também determina "em que" se usa o organismo em atividade; a expressividade, a postura e os gestos estruturam-se socialmente (6).

A realidade na vida cotidiana se concretiza em rotinas que constituem a essência da institucionalização, que por definição, equivale a submeter ao controle social. A escola é uma instituição e, como tal, controla a conduta dos indivíduos estabelecendo padrões previamente definidos. As instituições tendem a integrar-se numa estrutura, precisando do conhecimento o qual define as áreas de conduta, os papéis, a conduta e situações. Este conhecimento é considerado como verdades válidas e repassadas aos indivíduos pela socialização ou - pela educação. As instituições incorporam-se na experiência do indivíduo por meio de papéis. Ao desempenhar um papel o indivíduo participa dum mundo social. Embora as instituições tenham realidade própria, na sua essência foram ou ainda são produzidas pelos homens em conjunto.

2.1.2 A Socialização e os Agentes. Outro Ponto de Vista.

Na abordagem sobre o processo de socialização na escola Miranda (7), apresenta alguns elementos de interesse para este estudo. Um destes é a idéia de infância como fato natural e não social, definindo a criança pelo que tem de contraditório, (que a autora considera ter) com uma função ideológica de dissimular a sua desigualdade social, enquanto "ser" à margem do processo de produção. Embora essa idéia de infância seja uma representação dos adultos e da sociedade,

a criança começa a interiorizá-las se identificando ou rebelando-se. Portanto, podemos entender o porquê da necessidade de auxiliar a criança no processo de interiorização das normas e penalizar aquelas que as recusam. Tudo em função de uma condição natural na criança.

O processo biológico do desenvolvimento da criança para alguns estudiosos, não corresponde a toda a realidade da criança, porque o aspecto biológico caracteriza-se como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. Para essa autora, o que caracteriza o homem é sua condição de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas não inteiramente, não existindo portanto, segundo a mesma autora, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim a dependência da criança é um fato social.

Um outro elemento importante é que a criança desde sempre sofre um processo de socialização através da qual a sua origem social de classe determina sua condição de ser social, por isto segundo Miranda, a formação da personalidade social não passa primeiro por um estágio individual para depois se socializar. A partir deste último elemento, a mesma autora contesta o conceito do processo de socialização como um estágio de integração da criança à sociedade e recupera a idéia de socialização evolutiva proposta por B. Charlot; logo, a socialização deve ser

tratada como um processo evolutivo da condição social da criança, e será necessário investigar como a sociedade socializa a criança.

A família é um dos principais agentes socializadores da criança. A família é o primeiro grupo de referência da criança quando esta vem ao mundo,

de tal modo que sem esta ação do grupo familiar, ou de outro qualquer que eventualmente venha a substituí-lo, o ser humano torna-se-á um ser subhumano, como o provam os relatos sobre a existência de crianças criadas por animais, afastadas do convívio social (8).

No convívio com a família, a criança interioriza padrões de comportamento, normas e valores de sua realidade social decorrente de sua condição de classe. Quer dizer que este processo ocorre necessariamente pela mediação do outro. Assim a transmissão de modelos normativos e dos comportamentos encontrados na sociedade depende da posição da família dentro da estrutura social. É importante lembrar que o processo de socialização afeta também os agentes socializadores, já que é recíproco.

A criança aprende não só a tomar atitudes específicas mas a assumir os respectivos papéis segundo o significado que os mesmos assumem em seu ambiente social imediato. O brinquedo representa um parte muito importante desse aprendizado.

A importância desse tipo de brincadeira não resulta somente dos papéis específicos que envolve, mas do fato de que ensina a criança a desempenhar qualquer papel (...) porém, esse processo de aprendizagem generalizada, (...) pode transmitir significados sociais verdadeiros (9).

Sendo assim, são também as vivências motrizes que a ajudam a desvendar sua relação com os outros e, por conseguinte, com a sociedade.

Já na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a interiorizar novos conteúdos, valores sociais e padrões de comportamento, pela mediação de novos veículos sociais. Compreende-se que o processo de socialização é bastante perturbador pelo acelerado ritmo com que se transformam certos setores, pela extensão da complexidade da estrutura social e pela velocidade com que se dá a mobilidade vertical. A desorganização familiar, o desemprego e a pobreza são alguns dos efeitos desse desigual ritmo de transformação dos diferentes aspectos da cultura.

Entende-se o processo de socialização como construção social do indivíduo, concordando com o conceito de socialização de Charlot, porque é certo que todas as crianças vivem um período de crescimento, de desenvolvimento num mundo social adulto que ainda não é inteiramente assimilado em qualquer meio social; logo, esse processo de desenvolvimento será diferente conforme sua condição social. Ainda também porque a criança "tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade" (10).

Concorda-se também com a necessidade da mediação do outro no processo de socialização, já que esse agente é

veículo para o estabelecimento dos vínculos básicos e essenciais entre a criança e o mundo social e através dos quais ela passa a se reconhecer e reconhecer o outro numa reciprocidade. Finalmente, entende-se também a importância das brincadeiras (vivências motrizes) neste processo, razão pela qual continuará sendo analisada no decorrer do estudo desde diferentes pontos de vista, começando com as teorias do desenvolvimento.

2.2 A INVESTIGAÇÃO PARA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Antes de abordar as diferentes teorias faz-se necessário conceitualizar a teoria do desenvolvimento. Para Carmem Enderle a teoria do desenvolvimento "diz respeito ao estudo das formas de comportamento que por sua freqüência e marcante incidência em determinadas etapas da vida, acabam por caracterizar essas etapas e por se constituírem em seus marcos referenciais" (11). Por isto a mesma autora considera que o estudo do desenvolvimento humano deve incluir a pesquisa dos processos psicológicos e ambientais que levam a mudanças do comportamento através do tempo. Contudo o tempo, segundo a mesma autora, pode servir como uma escola conveniente das mudanças vão ocorrendo, e não como variável psicológica significativa. Portanto, pode se entender a flexibilidade de alguns estudiosos na abordagem da divisão

em etapas, principalmente se for orientada pela idade cronológica dos sujeitos a serem estudados.

Para fins do estudo que esta desenvolvendo-se, vai ser abordada a etapa da infância, já que se concorda com as diferentes Teorias que dão preferência à infância e adolescência "com a Justificativa, aliás bastante convincente, de que as vivências infantis da pré-adolescência são determinantes nos comportamentos ulteriores" (12); embora concordando com Enderle de que o fato de dar ênfase a estas etapas, não significa que se deva omitir as demais etapas, já que são importantes para se ter a visão de conjunto e poder melhor compreender a dinâmica das interligações das diferentes etapas.

Cada abordagem do desenvolvimento humano possui uma concepção própria, métodos e técnicas específicas e um acervo de conhecimentos que passam a caracterizá-la como Teoria e a definir a linha operacional a ser utilizada.

A seguir serão abordadas as Teorias consideradas clássicas, por serem as iniciadoras na investigação do desenvolvimento humano e por terem servido de base Teórico-prática para outros estudiosos recentemente. São estas: Behaviorista (de Skinner), Maturação (de Gessel), Psicanalista (de Freud), Existencial Humanista e Piagetiana.

Dentro de cada uma procura-se analisar o tipo de abordagem do movimento humano e fazendo uma primeira aproximação com a educação, já que como constatou Sousa Guedes:

Nas diferentes perspectivas do desenvolvimento da criança, seja de caráter descritivo com Gessel (...), seja psicanalítico com Spitz (...), seja experimental com Lezine (...) é sempre posto em evidência o papel fundamental do desenvolvimento Motor que é resultante, tanto, da maturação nervosa quanto da experiência vivida (13).

2.2.1 As Teorias do desenvolvimento

A Teoria da Maturação.

A abordagem genética ilustrada por Gessel tem suas raízes no trabalho de Darwin o qual era guiado pelos princípios da evolução natural. Nos estudos da Biologia do Desenvolvimento produto da era de Darwin, considerava-se que a criança, em diversos períodos, no início do seu desenvolvimento, pareciam-se a algumas das primeiras espécies da história da evolução. Gessel também teve influência de Stanley Hall, conhecido pela expressão "a ontogênese recapitula a filogênese", ou seja, que durante o desenvolvimento a criança repete a evolução da espécie (14).

Gessel, como profissional no campo da patologia d desenvolvimento, tinha inerente a ele uma tradição inatista

refletida na afirmação de que as tendências inatas, voltadas para um desenvolvimento ótimo, ditam (controlam) a taxa de crescimento e a aprendizagem na criança, havendo uma participação mínima (seja para melhor ou pior) das circunstâncias ambientais (15).

Ele foi um dos mais produtivos criadores de normas e deixou umas das mais completas documentações sobre comportamentos específicos de cada idade no desenvolvimento da criança.

O método descritivo usado por ele era da observação do comportamento num ambiente natural ou numa situação de estimulação específica, para posteriormente colocá-lo em termos de princípios que deviam ser considerados como as causas que provavelmente o deflagraram. As causas eram predominantemente maturacionais, embora o crescimento e o desenvolvimento recebessem também a "influência" de fatores ambientais. No método eram usadas técnicas, tais como, a sala de espelhos unilateral e a apreciação da criança em situações lúdicas espontâneas, como nas praças, recreios e parques infantis. Eram elaborados também fichas, questionários e testes com a finalidade de facilitar o acompanhamento da maturação motora, adaptativa, lingüística e social. O enfoque de Gessel não propõe explicação para o comportamento, limitando-se apenas a classificá-lo. Assim, esta visão enfatizava a necessidade de conhecer a seqüência em que surgiram as mudanças no comportamento, e somente a partir dessas ocorrências poder-se-ia ensinar tarefas específicas.

O movimento humano era muito usado nos estudos de Gessel, seja como situação lúdica espontânea a ser apreciada na criança (como foi mencionado), seja como conteúdos concretos no caso dos jogos. Porém os contextos em que

aparecem as situações lúdicas e os jogos não têm relevância na análise dos fatos; pois, referindo-se à seqüência do desenvolvimento motor, Gessel e Amatruda afirmam que "a conduta motriz é de interesse particular para o médico, devido às muitas implicações neurológicas e porque a capacidade motriz da criança constitui o ponto natural de início na estimulação da maturação" (16).

Segundo Gessel, a criança não é uma "Tábula rasa" em que os desejos dos pais possam ser gravados; assim como os estudos transversais que desenvolveu privilegiam a importância de idade cronológica, favorecendo o conceito de fases evolutivas por um lado e, do outro, negligenciando as influências sociais e ambientais; conseqüentemente desvalorizando o problema das diferenças individuais na mediação do desenvolvimento. Este tipo de enfoque influencia a educação quando as diferenças entre os alunos limitam-se ao campo maturacional.

A Teoria Behaviorista - A gênese das Teorias do condicionamento encontra-se em Ivã Pavlov (1849-1936), iniciador da escola de psicologia do estímulo-resposta, também conhecida como escola do condicionamento clássico. Edward Thorndike acrescentou ao sistema estímulo-resposta de Pavlov o princípio de reforço que caracteriza o condicionamento operante, desenvolvido por Skinner. Contudo uma outra influência importante no behaviorismo foi do John Watson (1878-1958) considerado o verdadeiro fundador desta Teoria. Watson era fiel à tradição Lockeana da tábula rasa;

portanto o ambiente é muito mais importante do que a hereditariedade na determinação do comportamento.

A Teoria de Skinner, baseada no reforço, considera que:

... o organismo emite suas respostas voluntariamente e possibilita ao indivíduo agir sobre o ambiente. Desta forma, o condicionamento (operante) não se dá a menos que apareça a resposta condicionada e o que se fortalece, portanto, é o vínculo resposta-reforço ... (17).

Para obter um comportamento desejável, usa a modelagem do comportamento. Com respeito ao próprio ritmo, afirma que cada pessoa consegue aprender num tempo diferente da outra. Portanto, pode-se dizer que o uso do reforço em educação, com a finalidade de modificar comportamentos, fundamenta-se em Skinner. Considerando Skinner o homem observado desde o ponto de vista científico, o homem exterior (porque interessa é o comportamento manifesto) usa o Método Experimental para estudá-lo em condições provocadas. Esta Teoria chamada também da "aprendizagem social" considera a criança como "um organismo passível de modelagem e totalmente manipulável, podendo seus desajustes serem corrigidos através da extinção (punição) ou da aplicação de reforços positivos" (18). Por isto, o jogo alimenta todos os repertórios da criança, influencia sua estruturas de motivação e oferece valiosas oportunidades para facilitar o ajustamento. Outros seguidores deste enfoque como "Betty Flinchum, Bryam Cratty e Kephart vêem a atividade motora como uma resposta a condicionamentos, ou como estruturas pré-formadas no indivíduo" (19). De qualquer maneira, o

movimento vem a ser um importante elemento para o ajustamento da criança, seja como estímulo ou como resposta.

Nesta Teoria, explica-se o desenvolvimento do ser humano pelas aprendizagens que se consigam efetivar, dando ênfase ao ambiente. E com o argumento de que a aprendizagem se faz por pequenas etapas, Skinner elaborou programas individuais de estudo chamados de "instrução programada", comuns ao ensino da década de 70. É evidente, então, a sua influência tanto na pesquisa como na educação da década mencionada. Porém, existem também muitas críticas feitas especialmente pelos aspectos éticos que envolvem o controle do comportamento numa sociedade; por outro lado, aparece um imagem mecanicista de homem e de movimento humano.

A Teoria Psicanalítica - A abordagem genética ilustrada por Freud teve suas raízes no trabalho de Darwin. Reflete essa influência em :

... suposições sobre a natureza biológica da criança e sua dependência física dos adultos, suposição de que o ser humano, através do desenvolvimento, é o ser mais altamente desenvolvido entre todas as espécies (20).

Também a influência evolucionista aparece na afirmação do próprio Freud:

As primeiras experiências é que determinam de modo decisivo o comportamento futuro; a chave da sobrevivência psicológica envolve o ajustamento dos estímulos do indivíduo aos pré-requisitos da sociedade (21).

Antes de ser uma Teoria, a Psicanálise foi, e continua sendo, um método de curar dos desvios de comportamento normal e teve seu início na clínica médica.

A Teoria Psicanalítica enfatiza a história do indivíduo como a chave para o desenvolvimento e do comportamento subsequente; portanto, os antecedentes primários da personalidade da criança devem ser encontrados nas interações críticas dela com as outras pessoas significativas no ambiente familiar e social. Fica clara, então, a importância decisiva do ambiente no desenvolvimento da criança além das disposições genéticas.

Na Teoria Psicanalítica é relevante a existência de uma sexualidade que se inicia desde o nascimento e que se desenvolve através de diferentes etapas com características próprias de acordo com a zona corporal onde se localiza a libido (impulsos instintivos ou energia sexual). Portanto, considera o desenvolvimento como um processo de transformação maturacional gradativa da libido, ajudada pelas pressões familiares e sociais que impõem condições e restrições que delimitam o grau de satisfação dos impulsos físicos da criança.

O método usado nesta Teoria é o clínico, baseado essencialmente na observação, na história de vida e principalmente no acompanhamento de casos isolados, dos quais Freud retirou dados para formar o corpo de sua Teoria.

O jogo da criança tem sido bastante utilizado na Teoria Psicanalítica. Os jogos de caráter simbólico são úteis nas

análises com fins terapêuticos fazendo a ligação com os impulsos vitais.

Já, em outro sentido, o jogo envolve um trabalho mental complicado e mostra como o sentido de magia pode assegurar à criança sentimentos de onipotência. Isto acontece quando uma criança brinca com o aparecer e o desaparecer de um objeto, na medida que coloca as mãos sobre os olhos. Segundo Freud "no curso do desenvolvimento infantil, essas fases transitórias de pensamento mágico e onipotência ajudarão a controlar e regular a ansiedade. Irão diminuindo à medida que o princípio de realidade for ganhando força" (22). Assim mesmo, Freud entre outros estudiosos considera que as crianças brincam para descarregar suas emoções de forma catártica.

A Teoria levanta a importância do relacionamento entre pais e filhos, professores e alunos, o papel do ambiente escolar, já que a escola funciona como canalizadora de energia e desenvolvendo as potencialidades do aluno; destacado então, como preocupação, a motivação, suas origens e possibilidades de modificação.

A Teoria Existencial - Humanista - Esta Teoria surge nos anos 50 em virtude da reação de alguns psicólogos contra as imagens limitadas e limitadoras do homem, apresentadas pelo modelo psicanalítico de Freud e o modelo comportamentalista.

A Teoria Humanista pretende dar um enfoque mais abrangente à experiência humana, abandonando o funcionamento

das partes e retomando o funcionamento da experiência do ser humano total. Os principais nomes vinculados a esta posição são Gordon Allport, Rolla May, Abraham Maslow e Carl Rogers.

Frick, a partir de entrevistas com os representantes mais significantes desta corrente, extrai a essência do pensamento humanista e afirma que "a Teoria holística (organísmica) salienta que cada dimensão da personalidade, cada faceta, cada função parcial identificável tem um papel no desenvolvimento do organismo total" (23).

Carl Roger sofreu grande influência de Kierkegaard e do existencialismo, além de ter penetrado na psicologia pelas portas da psicanálise. A Teoria deste estudioso baseia-se na fé nas capacidades do indivíduo, já que num ambiente favorável o homem é capaz de enfrentar de forma construtiva os aspectos da vida, e porque o homem tem a tendência de atualizar-se, manter-se e desenvolver-se. Assim também o indivíduo forma uma imagem de si a partir das percepções dele próprio e suas relações com os outros, com o meio ambiente e com a vida em geral. Considera-se importante também na Teoria a tendência do indivíduo de manter a própria organização.

O jogo nesta teoria é considerado a forma natural de atividade da criança; contudo, é importante ter-se consciência da sua relevância para que não se jogue apenas por jogar. Huizinga em seu clássico *Homo Ludens* interpreta o jogo como um dos elementos da cultura humana, "definindo-o como toda a ação livre que se desenvolve dentro de certos

limites de tempo e espaço, não fazendo parte da vida ordinária que, contendo algo de incerto, cria a ordem e estimula a sociabilização" (24). Mesmo em suas formas mais simples, o jogo é muito mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. É uma função simbólica no sentido de encerrar um determinado sentido para quem o pratica. "... o jogo traduz a mais autêntica manifestação sócio-pedagógica da educação. Apesar de não ficar restrito ao âmbito da educação física, é nela que o jogo tem oportunidade de manifestar toda a sua plenitude" (25). Por outro lado a Teoria Humanista com relação ao movimento em geral, recomenda e defende a utilização de estruturas de movimento naturais (totais), baseados na idéia de que no cotidiano as observações mostram que os gestos e movimentos no ser humano são globais.

No campo da educação, a noção de liberdade implícita da Teoria trouxe novas luzes inclusive no campo da aprendizagem, porque segundo Rogers só ocorre aprendizagem quando o aluno se engaja livremente e de forma responsável no processo. Assim, sugere criar uma nova atmosfera educativa propícia ao desenvolvimento de pessoas abertas à mudanças, caracterizada por um ambiente de readaptação, e sugere como instrumento para operacionalizar essa mudança o grupo de encontro. Considera também importante a aprendizagem baseada naquilo que tem significado para o aluno. Em conclusão procura promover o crescimento de dentro para fora. Contudo não se pode esquecer que o contexto

sócio-econômico influencia o desenvolvimento do indivíduo, portanto não se pode isolar o aluno da problemática do dia a dia.

A Teoria Piagetiana - Esta Teoria teve a influência de Jean Jacques Rousseau que realizou observações e tirou conclusões a respeito das necessidades e desejos das crianças que divergiam das conclusões de Locke. "Rousseau sentia que a infância é um período em que as explorações das crianças e as conseqüentes respostas do ambiente a esses feitos são de importância capital na transição para a idade adulta" (26).

Piaget, sendo biólogo, epistemólogo e psicólogo, consagrou suas pesquisas ao campo da evolução mental da criança, empreendendo uma exploração sistemática dos processos mentais a partir de seus estudos com Binet (autor do 1º teste de inteligência para crianças).

Para Piaget as atividades chamadas intelectuais visam à adaptação do indivíduo ao seu ambiente, daí serem chamadas de "adaptativas". Por isto, segundo o mesmo autor, as crianças não herdam capacidades mentais prontas, mas apenas um modo de reagir ao ambiente. Nisto reside a importância dos processos intelectuais. Para que haja adaptação, é necessário um equilíbrio razoável entre os dois processos: acomodação e assimilação, os quais, tendo conceitos distintos, são indissolúveis na realidade concreta de qualquer evento adaptativo. O método usado nas suas

pesquisas foi o clínico, que consiste na observação sistemática da criança em situação natural, de preferência.

De acordo com a Teoria de Piaget sobre as origens do intelecto e do desenvolvimento dos processos cognitivos, o pensamento lógico se desenvolve através de estágios ou períodos: o Sensório-motor, caracterizado pelo predomínio da atividade de natureza sensorial e motora, é considerado fundamental para a atividade intelectual futura; o Pré-operacional, caracterizado pelo desenvolvimento da capacidade simbólica e da linguagem; das Operações Concretas, caracterizado por um pensamento com organização assimilativa rica e integradora, que vai servir-lhe de instrumento para manipular o seu ambiente e as pessoas simbolicamente; e o estágio das Operações Formais, caracterizado pela capacidade de analisar, correlacionar e concluir. Pode-se verificar, então, que a motricidade intervém em todos os níveis do desenvolvimento das funções cognitivas.

Piaget estudou também o desenvolvimento moral nas crianças, percebido por ele como um evolução de uma lógica da conduta honesta ou do "jogo Limpo" "começando com um noção primitiva do motivo pelo qual não se deve cometer infrações, continuando a se desenvolver no sentido das razões que os adultos atribuem para as regras seguintes" (27). Criou para o desenvolvimento moral estágios que Kohlbers depois sintetizou em três: O Pré-moral, onde as crianças obedecem às regras para evitar o castigo; o

Convencional, onde as crianças obedecem às normas para evitar a censura; o de Princípios, onde as crianças obedecem às regras (ou não) de acordo com a consciência individual, atingindo uma codificação completa das normas, e adesão aos modos de conduta aceitos por consenso tornando-se uma questão de princípio.

Novamente as vivências motrizes (motricidade) ganham relevância na Teoria de Piaget. O desenvolvimento moral está relacionado com o desenvolvimento cognitivo e as vivências motrizes intervêm nos dois, porque quando as percepções e os movimentos estabelecem relação com o meio ambiente exterior, elaboram a função simbólica que gera a linguagem que dará origem à representação e ao pensamento.

Piaget considera o jogo como um aspecto do comportamento, está implícito na assimilação que o indivíduo realiza em relação à sociedade. O mesmo autor fez um estudo completo sobre o jogo da criança, com o qual concordam diversos estudiosos. Os jogos foram classificados por Piaget segundo a complexidade mental: os Jogos Práticos ou brinquedo funcional, são explorações sensoriais-motoras; os Jogos Simbólicos, através da dramatização e substituição de ações, incorporando depois a imitação passando a ser brinquedos sócio-dramáticos é forma de assimilação da realidade e um meio de auto-expressão; Os Jogos de Regras, que continuam até a fase adulta, a criança precisa seguir as regras ou compreendê-las; é mais do ser socializado, tem valor educacional intrínseco e é usado como recurso

pedagógico. É importante sublinhar a importância que tem a presença do adulto durante as diferentes etapas de desenvolvimento, colaborando na qualidade das experiências da criança. A presença do jogo é igualmente importante porque desenvolve a moralidade autônoma, pela importância que as crianças atribuem aos seus jogos e à forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo.

Esta teoria contribui com a educação: centralizando o problema do ensino no sujeito que aprende; resgatando a reflexão como uma atividade própria da criança e tentando reorientar a maneira de apresentar situações-problema que gerem conflito e permitam ao aluno incorporar novos conteúdos.

2.2.2 Importância do Movimento no Desenvolvimento da Criança

A exposição das teorias do desenvolvimento revela um antagonismo marcante entre alguns enfoques, como no caso do Behaviorismo e a Psicanálise, no que diz respeito à visão de homem; o primeiro, considerando o homem como objeto de estudo passível de manipulação e controle e sem particularidades que o diferenciam dos demais; já o segundo, considerando o homem como a referência maior em função da sua individualidade, manifestada tanto no observável como no

processo de reflexão e interpretação das manifestações inconscientes.

Outros enfoques se aproximam em alguns elementos, embora não seja possível uma integração das Teorias. É o caso do enfoque Humanista, que aborda o homem como globalidade e subjetividade, mas que se afasta da Psicanálise quando não reconhece o determinismo psíquico do último como "pedra angular". De outro lado, os enfoques Piagetiano e Psicanalítico abordam o homem na sua individualidade, porém o centro de interesse de Piaget é o desenvolvimento dos processos cognitivos e de Freud, o desenvolvimento emocional.

Apesar da variedade de enfoques acima expostos, pode-se evidenciar que o Movimento Humano cumpre um papel muito importante em cada Teoria; seja mostrando a importância da estimulação externa no desenvolvimento do organismo (segundo o Behaviorismo), seja pela importância que tem na seqüência do desenvolvimento do ser humano (segundo a Teoria da Maturação); seja porque o aparelho psíquico é um evolução da realidade original somática, (segundo a Psicanálise); seja porque a evolução mental do homem não pode ocorrer se o organismo se desligar sensorialmente do seu corpo (segundo a Psicologia Humanista); seja porque todos os mecanismos cognitivos apoiam-se na motricidade (segundo o Teoria Piagetiana).

Com base nas Teorias do desenvolvimento a abordagem da educação pode ser feita de maneiras diferentes: ora

diferenciando os alunos apenas a partir de fases evolutivas; ora efetivando a aprendizagem com programas individuais baseados em reforços; ora destacando a escola como canalizadora de energia; ora procurando o desenvolvimento do aluno através do diálogo, do encontro com o outro, da intersubjetividade e da experiência mútua; ora centralizando o problema do ensino no sujeito que aprende. Neste sentido, considera-se importante abordar as diferentes tendências da educação, já que...

... por mais que se queira separar o ato humano do contexto de sua existência, para efeitos didáticos, como se diz, uma breve repassada pela história nos mostra que não será por nosso esforço pedagógico apenas que se definirão os padrões de movimento, mas sim pelo esforço de adaptação da espécie humana ao mundo e pela incessante construção de uma cultura (28).

2.3 INFÂNCIA: CONCEITO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA SEU ATENDIMENTO

2.3.1 Conceito de Infância Segundo os Historiadores

Os estudos de alguns historiadores, como Philippe Ariés e Lloyd de Mause, baseados em depoimentos tirados da literatura e da arte, mostram que a infância não é uma "constante natural", senão que tem evoluído no decurso da História, de forma diferente segundo o país e o estrato da população.

Para Ariés a diferenciação entre Criança e Adulto relacionada ao conceito de infância não existiu antes, já que na Idade Média e no começo da Moderna as crianças estavam misturadas com os adultos e logo serem capazes de agir sem ajuda, isto aproximadamente aos sete anos. A partir desse momento dividiam com os adultos os trabalhos, os jogos, os amigos.

Foi só depois que...

... a infância foi definida como um período de transição cada vez mais longo. Agora, chega-se à conclusão de que a criança não tem a maturidade necessária para a vida, que deverá ser submetida ao influxo especial - colocá-la em quarentena - antes de deixá-la livre no mundo dos adultos (29).

Esta mudança foi consequência do surgimento de novas formas econômicas que ocasionaram a separação da moradia e do lugar de serviço, isto relacionado com a transformação da família em nuclear, e o descobrimento, por parte dos reformadores e contra-reformadores dos séculos XVI e XVII, da necessidade que a criança tem de educação.

Ariés contrapõe-se à "velha sociedade" onde a criança crescia sob condições claras de vida e multiformes, à "moderna sociedade" onde se tem produzido um separação das áreas de vida. A escola, segundo o mesmo autor, tem restringido a criança, antes livre, ao marco de uma disciplina cada vez mais rígida que nos séculos XVIII e XIX desembocou no isolamento total do internato. A preocupação da família, da igreja, dos moralistas e dos funcionários

administrativos roubou-lhe à criança a liberdade que usufruía antes entre os adultos.

A tese contrária foi defendida por de Mause que considerou que a história da infância é um pesadelo do qual só há pouco tempo o homem acordou:

Quanto mais retrocedemos na história é igualmente insuficiente o cuidado e a assistência à criança, igualmente é maior a possibilidade de que as crianças fossem mortas, expostas, açotadas, torturadas ou vítimas de abuso sexual (...) embora ele admita também que hoje ainda acontece o fato de matar, bater ou abusar sexualmente delas (30).

Mause apresenta uma visão de progresso no sentido de que durante a época moderna vai-se formando uma relação pais-filho baseada na compreensão das necessidades da criança. Apoiado nos seus estudos, Mause chega a uma periodização de seis formas de relações de pai-filho (criança), das quais as duas últimas são "socialização" e "assistência". A socialização é entendida como formar, levar pelo bom caminho, educar. A assistência tem a ver com o pressuposto de que a criança conhece melhor do que os pais o que ela precisa em cada estágio da sua vida. Por esta razão os pais tentam se aproximar das necessidades cada vez maiores da criança e satisfazê-las.

As duas teses dos historiadores são opostas, porém os pontos de vista são resultados de trabalhos sérios e ambos representam uma possível visão da história da infância. Por um lado, Ariés ajuda a refletir que a instituição da infância não implica necessariamente na melhoria da situação

dos infantes; do outro lado, Mause apresenta condições com as quais esta mudança pode melhorar a situação da criança.

Do exposto pode-se realçar um ponto relevante sobre o mundo da criança:

O progresso é ambivalente; as coisas positivas contrapõem-se - possivelmente - uma outra negativa, tendo que averiguar exatamente em cada caso qual das duas têm mais peso. Naturalmente que a avaliação mesma depende dos pontos de vista pré-existentes. A questão pedagógica com respeito às possibilidades de crescimento da criança levará a resultados diferentes do que uma visão que frisar os aspectos médicos ou sociológicos (31).

Pode-se constatar que em alguns lugares, na atualidade, existe um mundo infantil onde crianças e jovens moram e crescem dentro de um relativo isolamento do mundo dos adultos. Há organizações médicas, sociais e psicoterapêuticas especializadas no atendimento à criança. São designados para ela limites topográficos nas cidades, principalmente; existe oferta cultural e de consumo concebido para as crianças; há legislação específica; existem pré-escolas com funções assistenciais ou pedagógicas entre outras, para desenvolver aptidões artísticas ou esportivas; na família ocupa um importante lugar psíquico e social e é objeto de estudo de diferentes ciências, as quais têm contribuído na construção "desse mundo infantil" Mostra-se ambivalência também quando muitas instituições que participam desse mundo infantil embora afirmem procurar os melhores fins (proteger, curar, promover a criança), no desenvolvimento dos seus programas, manifestam uma visão fragmentada desta. Conseqüentemente, dentro desta visão, "a

escola se converte numa fábrica de educação cognitiva; a educação física em treinamento sistemático de músculos, e a formação musical em instrução de virtuosos (32). Neste sentido, a Pedagogia assumirá sua função diferenciada dependendo da visão que possua sobre a criança e suas necessidades.

2.3.2 Conceitos Norteadores das Tendências Pedagógicas.

Considera-se pertinente fazer um rápido levantamento das interpretações que guiam a educação e que colaborarão posteriormente na análise da Pré-escola como pano de fundo. Para este fim ter-se-á o apoio em Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Sônia Aparecida Ignacio Silva (34) e José Carlos Libâneo (35) a partir de cujas obras, foi elaborado o quadro, a seguir exposto:

	EDUCAÇÃO	CULTURA E SOCIEDADE	ENSINO	PROFESSOR ALUNO
T R A D I C I O N A L	. Instrução caracterizada pela transmissão de conhecimentos restrita à ação da escola é produto de modelos pré estabelecidos.	. Existe relação entre os programas e os níveis culturais e transmitidos. O diploma torna-se instrumento de hierarquização dos indivíduos no contexto social em função do saber. As experiências das gerações adultas são condição para as novas visões individualista na sociedade.	. A aprendizagem é um fim em si mesmo. Há tendência de tratar todos igualmente. É importante ter um modelo. Aulas expositivas, conteúdos prontos. São reprimidos os elementos da vida emocional. A avaliação visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado na sala de aula.	. Relação vertical. O professor detém o poder decisório. Não há interação entre os alunos. Verbalismo do professor - memorização do aluno.
C O M P O R T A M E N T A L	. Transmissão Cultural. Transmitir conhecimentos e comportamentos básicos para a manipulação e controle do mundo/ambiente. Não sabe exatamente o que ensinar. Finalidade: promover mudanças nos indivíduos.	. Cultura é o ambiente social, dá forma e preserva o comportamento dos nela vivem. Cultura é um conjunto de contingências de reforço. O indivíduo tem o papel de ser passivo e respondente ao que dele é esperado.	. Consiste num arranjo e planejamento de contingências de reforço sob as quais os alunos aprendem. Não há modelos nem sistemas de instrução ideais. Metodologia: aplicação da Tecnologia Educacional, estratégias de ensino, normas de reforço. Avaliação: constata o cumprimento dos objetivos.	. Relação individualizada para permitir variações em ritmo de aprendizagem. O aluno tem o controle do processo de aprendizagem. O professor planeja e desenvolve o ensino maximizando o desempenho do aluno em tempo, esforço e gastos.

N . Tem como finalidade a . O ideário político . Centrado na pessoa. O
O criação de condições segundo Snyders é o mais importante são as
V que facilitem a desenvolvimento de técnicas ou métodos
A aprendizagem do aluno, sentimentos (não-diretivo) e a
e como objetivo liberar comunitários e a reforma metodo- lógica,
a sua capacidade de formação das crianças já que qualquer conteú
auto-aprendizagem para para a democracia. do pode desem- penhar o
que seja possível seu Daí a importância de mesmo papel educativo
de- desenvolvimento tanto trabalhos e a vida em Assim há técni- cas para
inte- lectual quanto grupos para formar dirigir a pessoa à
emocional. ambientes de sua própria expe-
Centrada na busca comunicação recíproca. riência, para que possa
progressiva da estruturar-se e agir. O
autonomia. jogo torna-se

. Deve promover o . A Cultura é todo o . Para Freire, a
próprio indivíduo. Dá- resultado da atividade elaboração e o
se, enquanto processo, humana. Na medida em desenvolvimento do
R num contexto que deve que o homem se integra conhecimento estão
O necessariamente ser nas condições de seu ligados ao processo de
G levado em consideração, contexto de vida, concientização que é o
R segundo Freire. Na reflete sobre ela e dá contínuo e progressivo
E Crítica coloca-se como respostas aos desafios des- velamento da
S= ponto de partida os que encontra. Na realidade. Avaliação
S conteúdos do ensino, no Crítica a escola é durante o processo. Na
I sentido de estabelecer parte integrante do crítica, o método parte
S uma relação direta com todo social, então agir de uma relação direta
T os modelos, porém, que dentro dela é agir com a experiência do
A estejam em contato com também rumo da aluno, confrontada com
o mundo da criança. transformação da o saber trazido de
sociedade. Os conteúdos fora. A avaliação é uma
são realidades comprovação do
exteriores ao aluno. progresso para noções
mais sistematizadas.

. O professor é o
facilitador da
aprendizagem, agindo
sobre o ambiente e
não sobre a
criança. Sobre o
aluno é importante a
iniciativa, porque
aprender é uma
descoberta que
precisa de um
ambiente
estimulador.

. Para Freire, o
professor valoriza a
cultura do aluno,
cria condições para
que o aluno analise
seu contexto.
Relação horizontal.
Na crítica o adulto
é mediador, precisa
envolver-se com a
forma de vida dos
alunos e ter a
consciência das
diferenças entre a
cultura de ambos. O
aluno participa
confrontando sua
experiência num
contexto cultural
com os modelos e
conteúdos expressos
pelo professor..

Snyders, autor da atualidade fez uma crítica da Abordagem Tradicional e da Nova. Considera que a primeira se definia, acima de tudo, pela posição em face dos modelos, mas nunca chegava a dar vida a esses mesmos modelos, pelo fato de estarem eles muito distanciados e desvinculados da existência da criança. Quanto a Nova, propõe atitudes sedutoras, e em si mesmas fecundas, de participação de atividade. Porém deformava, falseava essas mesmas atitudes, ao pretender fazê-las suprir a função dos modelos, caindo, então, num espontaneísmo inconsistente e prejudicial ao próprio desenvolvimento do aluno.

No que diz respeito à abordagem comportamentalista, existe também críticas. Sendo considerada como transmissão Cultural, transmite comportamentos necessários para a manipulação e controle do ambiente; contudo, a cultura ou ambiente social preserva e forma os comportamentos dos que nele vivem. Isto quer dizer o controle do comportamento dos alunos.

É importante sublinhar a influência de algumas Teorias do desenvolvimento nas abordagens da educação: é o caso da Tradicional e da Comportamentalista influenciada pela Teoria Behaviorista considerando o aluno como uma espécie de "Tábula rasa", na qual são impressas, progressivamente, imagens de informações fornecidas pelo ambiente, e sem considerar o contexto social dos alunos. Já a abordagem nova aproxima-se com a Teoria existencial Humanista no ideário de

formar indivíduos para a democracia a partir da construção de um ambiente propício.

Considerando as críticas levantadas pertinentes no presente estudo, assim como as relações entre algumas Teorias de desenvolvimento e as abordagens pedagógicas, pode-se constatar na terceira alternativa vista - representada principalmente por Paulo Freire - uma proposta de aproximação à realidade presente dos alunos e o envolvimento da educação com a sociedade. Portanto será importante identificar os agentes que participam da educação das crianças e seus papéis educacionais dentro das tendências da pré-escola, além de identificar o tipo de participação das vivências motrizes nestas tendências.

2.3.3 As Tendências Na Educação Pré-escolar

Sintetizar as Tendências é uma tarefa nada simples porque muitas vezes é produto da fusão de várias, fato que pode ser constatado na prática pedagógica. É importante anotar também que cada orientação tem um sentido político e social, que está presente no cotidiano da pré-escola.

Apesar das limitações de qualquer classificação serão abordadas quatro tendências apoiadas em Sonia Kramer (36) e Ruth C. da Rocha Drouet (37): Assistencialista, Tradicional, Romântica, Desenvolvimentista, Histórico-Social (ou Crítica).

- A Tendência Assistencialista - considera a educação com a finalidade de dar abrigo e segurança à criança, procurando promover o desenvolvimento sócio-emocional perceptivo-motor e o ajuste social; também os hábitos de higiene e alimentação. O lugar apropriado para esta educação é a pré-escola como prolongamento do lar. Esta pré-escola é encontrada, segundo Drouet, em sociedades tradicionais e conservadoras que não aceitam mudanças, tentando assumir o papel da família no sentido de promover um comportamento socialmente aceito. Na instituição, são trabalhados conteúdos relativos ao conhecimento de plantas, canto, estórias, noções de tamanho, entre outros; também atividades de cunho social, artísticos e recreativos, contando com brinquedos, jogos, canto e dança. As Vivências Motrizes (jogos, brincadeiras) têm caráter recreativo e são usadas também para o desenvolvimento perceptivo-motor e o ajustamento social. A relação entre o Professor e a Criança é importante assim como a relação entre as crianças. O professor é quem deve promover o desenvolvimento da criança e a interação social para que tenha em bom ajustamento na escola. A criança deverá ter um comportamento aceito. Portanto a educação assistencialista à ênfase está na instrução e produto de modelos pré-estabelecidos.

- A tendência Tradicional - que pode ser chamada também de preparatória, considera a educação como um meio de adiantar os ensinamentos que o aluno irá receber na 1ª série da escola. Está baseada na Teoria comportamentalista.

Visando promover o desenvolvimento das habilidades motoras, perceptivas, cognitivas e da linguagem, para conseguir o sucesso no desempenho escolar posterior. O lugar por excelência onde se realiza a educação é a pré-escola, funcionando como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa. Esta educação compensatória foi especialmente criada para crianças marginalizadas econômica, social e culturalmente. A essas crianças estão faltando determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados para assim corresponderem ao padrão estabelecido. A família terá a função de acompanhar e estimular o rendimento da criança. Na Pré-escola, são trabalhados conteúdos específicos do 1º Grau, tendo como temas especiais comunicação e expressão, estudos sociais, matemáticas e saúde. As vivências motrizes fazem parte do treinamento para o ensino escolar. Tornam-se instrumento para o desenvolvimento das habilidades necessárias na aprendizagem da leitura, escrita e o cálculo. O papel do professor é instruir de forma autoritária. a criança deve ser capaz de executar as tarefas (que lhe são indicadas) da forma que lhe foi ensinada e resolver os problemas sem discutir. Assim esta educação tradicional tem a ênfase em instrução como no caso da comportamentalista (que já foi abordada).

Tanto na Tendência assistencialista como na Tradicional procura-se o controle social valorizando a instituição - Pré-escola - como o único lugar onde é realizada a educação. a família não tem importância significativa no processo da

educação; porém, o professor é peça fundamental numa relação vertical com a criança vertical. As duas funcionam a partir de modelos pré-estabelecidos na Sociedade, porém não levam em consideração o contexto social das crianças. Portanto, considera-se estas Tendências o reflexo da Educação Tradicional e Comportamentalista já abordada no segmento anterior deste capítulo.

- A Tendência Romântica - chamada assim por Kramer, é influenciada pelos fundamentos da educação Nova. A educação cuja proposta se deriva do interesse e necessidades da criança, deve favorecer o desenvolvimento natural. Froebel enfatizava a importância do desenvolvimento infantil; Decroly destacava o caráter global da atividade infantil e a função de globalização do ensino; Montessori, a importância da escola ativa, a importância do ritmo próprio, a construção da personalidade através do trabalho. A Pré-escola é o lugar que deve oferecer condições que possibilitem a autonomia do aluno.

A escola nova tenta liberar a criança de um instrução arbitrária colocando a escola - em função do aluno. Froebel valorizou a família captando o significado desta nas relações humanas e foi criticado pela desconsideração dos aspectos sociais e por considerar que as atividades levam ao conhecimento; Decroly foi criticado também já que as necessidades apontadas por ele, são as dos adultos e não as das crianças; também foi criticado porque o objeto do trabalho escolar continua sendo aquisição de conhecimentos

predeterminados; já Montessori foi criticado porque fragmenta o conhecimento apresentando atividades divididas em materiais didáticos específicos e descontextualizados; também o silêncio e a auto disciplina representam, de certa forma, estratégias camufladas de autoritarismo. Fica claro então que a educação romântica deixa de considerar os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças quanto nos professores, como ainda, na própria pré-escola.

Nesta instituição são trabalhados alguns conteúdos como: Froebel propôs um "currículo por atividades" onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança; Decroly propôs a renovação do ensino e a organização das atividades em "centros de interesses"; Montessori propôs a utilização de materiais científicos visando a promover a aprendizagem nas diferentes áreas.

As vivências motrizes ou jogo - segundo esta tendência - são importantes. Froebel considera o caráter lúdico determinante na aprendizagem da criança. Os brinquedos ajudam à formação da moral; para Decroly o jogo participa nos diferentes momentos dos centros de interesses; para Montessori o trabalho e o jogo ajudam a desenvolver a personalidade integral.

Com relação ao professor e à criança Kramer coloca a pré-escola Romântica como o jardim em que as crianças são as flores ou sementes e a professora é a jardineira. Em geral a criança é considerada como um ser que precisa de proteção.

Fica clara a íntima relação entre a Educação Nova, abordada anteriormente, e a tendência Romântica. Esta educação começa colocando-se contra a instrução arbitrária. O interesse social está definido na busca da autonomia e democracia, porém sem uma ligação clara com o contexto social da família, dos adultos.

- A Tendência Desenvolvimentista - é chamada também de interacionista e está baseada na psicologia genética de Piaget. Está preocupada com "como" o ser humano aprende; visa a proporcionar o desenvolvimento integral do aluno: físico, sócio-emocional, perceptivo-motor, cognitivo, linguagem e colaborar na preparação da criança para a fase posterior.

A pré-escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades para posteriormente intervir no processo sócio-cultural e inovar a sociedade. O desenvolvimento social que procura esta educação deve caminhar no sentido da democracia, que implica deliberação comum e responsabilidade pelas regras que os indivíduos seguirão. A democracia é uma conquista gradual e deve ser praticada desde a infância, até a superação do egocentrismo do homem.

Dentro do Pré-escola a interdisciplinaridade é fundamental. As áreas de conhecimento são integradas e o eixo delas são as atividades. Tudo começa pela ação para depois as atividades serem representadas pela criança. Este currículo leva em consideração os esquemas de assimilação de

criança. As vivências motrizes ocupam um lugar muito importante e têm por objetivo descobrir estratégias. Neste processo de construção do conhecimento, o professor é o orientador/animador que propõe problemas sem ensinar as soluções, tem a função de provocar desequilíbrios e desafios. A relação com o aluno é de reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional. A criança é um sujeito interativo e adaptativo, deve procurar soluções de forma independente. é dada ênfase à interação com adultos e outras crianças.

É criticada esta Tendência com relação às implicações pedagógicas, devido à ênfase dada aos aspectos cognitivos em detrimento dos domínios social, afetivo e lingüístico. Também porque nas propostas curriculares as atividades lúdicas são o centro e não a criança, histórica e socialmente situada, com suas atividades reais e significativas em função de seu contexto sócio-cultural de origem. Há crítica pelos riscos de um autoritarismo, fundamentado no conhecimento dos estágios de desenvolvimento, como único critério para a ação do professor.

- A Tendência Histórico-Social - é chamada também de "crítica" por Kramer. Existem várias tentativas de construção desta Tendência; porém tenta-se levantar aqui as características mais gerais desta orientação. A educação é um elemento ativo de mudança social. Para isto precisa respeitar a identidade cultural das crianças, com suas

especificidades e diferenças. Visa à transmissão de conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo onde vive e dirigir as ações segundo suas necessidades que estão relacionadas com o contexto sócio-histórico em que vive. A pré-escola é um espaço social em que se dá a educação formal, que não é toda a educação. Nesta educação crítica é fundamental a participação e integração entre família, comunidade e pré-escola. Dentro do processo educativo são privilegiados os fatores sociais e culturais; por isto é necessária um pré-escola de qualidade que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e contribua para sua inserção crítica e criativa na sociedade. A construção do conhecimento ocorre a partir do jogo, com o apoio de outras atividades de exploração e conhecimento da natureza do meio em que vive, de si mesma, dos outros de forma significativa e prazerosa. As vivências motrizes são importantes, como diz Freinet trabalho jogo como atividade fundamental da escola popular, já que o trabalho por ser assim não deixa de ser lúdico. Tanto a criança como o professor são participantes ativos do processo. O trabalho do professor não é neutro; portanto, tem a responsabilidade de colaborar na construção do conhecimento da criança, situando-a historicamente. Ele é um político; a criança é um indivíduo, que pertence a um grupo social e participa dele.

Sem dúvida, a Tendência Histórica-Social classifica-se como uma abordagem da Educação Progressista nos seus

fundamentos, principalmente na responsabilidade que dá tanto à família, como à comunidade e à pré-escola no processo educativo. O jogo participa junto com os outros trabalhos escolares na construção do conhecimento. Por ser uma Tendência muito recente na Pré-escola, ainda não existem críticas sistematizadas sobre ela.

Outra tendência de Educação Progressista é a abordagem sócio-Cultural da educação, representada entre nós por Paulo Freire. Além de aproximar-se conceitualmente da tendência histórico-social quanto ao papel político de mudança exercido pelo educador e pelo processo de educação com seus dois polos - educador e educando, da relevância assegurada ao contexto social, contribui para o desenvolvimento de um conceito claro de diálogo entre Homem e Mundo (com ação e reflexão dos homens sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo, e nesse processo, o homem transforma-se também) que corresponde ao fundamento principal da nova proposta de interpretação do movimento humano - a teoria do "Se-movimentar" - que será apresentada no próximo segmento deste capítulo. Outra contribuição vinda de Paulo Freire é a do rompimento das barreiras entre educação formal e educação não formal, ocorrida fora da escola.

Por essas razões, faz-se necessário caracterizar esta tendência, embora a autora deste trabalho não possua conhecimento sobre propostas em educação pré-escolar baseadas nesta orientação. Esta caracterização, a seguir, também apóia-se nos estudos de Mizukami (38).

Nesta abordagem, o homem é sujeito da educação e apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma Tendência interacionista, já que a interação Homem-Mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua praxis (entendida como a ação e reflexão dos homens sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo).

A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora ou conscientizadora que implica um constante ato de desvelamento da realidade desde as formas de consciência mais primitivas (apreensão da realidade) até a mais crítica e criadora (postura epistemológica) e é um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo.

Portanto, a educação deve permitir ao homem construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros relações de reciprocidade, fazer a cultura, entendida por Freire como:

... Todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens (39).

E fazer a história, que consiste nas repostas dadas pelos homens à natureza aos outros homens, às estruturas sociais e na sua tentativa de ser progressivamente cada vez mais o sujeito de sua praxis, ao responder aos desafios de seu contexto. Consiste também numa cadeira contínua de

épocas, caracterizadas por valores, aspirações, necessidades, motivos. Procurando esse objetivo, toda ação educativa deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque.

A educação assume um caráter amplo, não restrita à escola (pré-escola) em si e nem a um processo de educação formal. Nesse sentido, a escola deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo do professor e do aluno, no processo de conscientização. Contudo, a escola (pré-escola), é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando.

O ensino e aprendizagem, segundo Freire, assumem um significado amplo tal qual o que é dado à educação. Não há restrições às situações formais de instrução. A educação é uma pedagogia do conhecimento; e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento. Assim, para que qualquer ação pedagógica seja um ato de conhecimento, deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. Os diversos conteúdos, então, serão analisados no sentido de expressarem pontos de vista de determinados indivíduos ou grupos sociais e culturais que representam, e os conhecimentos científicos analisados como produto histórico num determinado momento concreto.

A avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e aluno. Nesta abordagem, educador e educando são sujeitos do mesmo processo em que crescem juntos, estabelecendo uma relação horizontal. O Professor procurará desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que o aluno analise seu contexto e produza cultura; ao mesmo tempo, serão oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum de problemas. O aluno participará do processo juntamente com o professor.

A Tendência Sócio-Cultural considera-se como um avanço na abordagem da educação, já que para que o processo educativo ocorra, é necessária a relação dialógica do indivíduo com o mundo (contexto sócio-cultural) e não a polarização de um destes. Nesse sentido, ainda será necessário identificar como é visto o movimento humano nessa "relação dialógica"; para identificar sua inserção no processo educacional.

2.4 MOVIMENTO HUMANO: ABORDAGENS E UMA PROPOSTA ALTERNATIVA

O significativo crescimento do interesse de certos setores da população pelas atividades do corpo, nos últimos anos, tem criado condições favoráveis para a reflexão nesta área e, ao mesmo tempo, vem colocando a necessidade de

encontrar-se um sentido mais humano para nossa cultura corporal. Falar em movimento parece uma tarefa simples, e talvez "seria simples se esse movimento não fosse o movimento do homem, mas apenas um corpo objeto em movimento. Neste caso, entraria na área da Ciência Física e das Teorias mecânicas como um fenômeno comum a todos os corpos".(40).

O movimento humano na Educação Física tem historicamente recebido sempre uma interpretação baseada nas Ciências Naturais, ou seja, tem sido interpretado como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e explicado de forma objetiva e até mesmo independente do próprio Ser Humano que o realiza. Neste sentido é a Biomecânica uma das ciências que mais se ocupa desta interpretação do Movimento Humano. Para ela o Movimento humano nada mais é do que o deslocamento do corpo ou de partes deste em um tempo e espaço determinado. Contudo concorda-se com Buytendijk citado em Fonseca ao dizer que:

... a explicação do movimento não pode ser satisfeita por uma visão anatômica ou mecanicista, dado que fica escondido o problema quando se estudam os ossos, as articulações e os músculos e não se aborda o significado o movimento, como comportamento, ou seja como relação consciente e inteligível entre a ação do indivíduo e a situação circunstancial (41).

2.4.1 Abordagem do Movimento Humano na Prática Pedagógica de Educação Física.

Na Educação Física são abordadas diferentes áreas de atuação ou Tendências da prática pedagógica que refletem uma intenção; nesse sentido, serão levantadas quatro Tendências baseados em Kunz (42) e Ghiraldelli Junior (43).

a) Tendência da Competição e do Sucesso - está representada nas escolas pela ênfase dada às competições esportivas e jogos escolares. Seu objetivo, segundo Ghiraldelli Junior, é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna; a Educação Física torna-se sinônimo de "performance". Esta orientação faz a defesa da neutralidade em relação aos conflitos político-sociais; portanto deve se protegida por qualquer tipo de governo. Entretanto esses jogos escolares e competições estão a serviço de uma hierarquização e elitização social.

Percebe-se bastante similitude com a proposta da educação comportamentalista e da Tendência Tradicional da Pré-escola, principalmente na procura de sucesso e na hierarquização, utilizando o Movimento como instrumento.

b) A Tendência da Saúde - está direcionada para o grande grupo que não se destaca na educação física competitiva. A área "Higienista", chamada assim por Ghiraldelli Junior, deve formar homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Para tal efeito são utilizadas

diversas atividades como ginástica, jogos recreativos, entre outros, para disciplinar os hábitos das pessoas no sentido da saúde e da moral. Essa disseminação de padrões de conduta vai direcionada pelas elites dirigentes às outras classes sociais. É colocada, então, como paradigma a robustez corporal de certa parcela da sociedade.

A relação entre a educação Tradicional e a Tendência assistencialista da pré-escola é evidente na visão de educação como produto de modelos pré-estabelecidos que procuram o ajuste social, onde os movimentos Humanos estão direcionados a comportamentos socialmente aceitos. =

c) Tendência da Qualidades Estéticas - é constatada pelo aumento do uso da dança e ginástica estética nas escolas. A aparência física torna-se sinônimo de prestígio social. segundo Cagigal, corre-se o risco de interpretar o corpo - e por sua vez o movimento humano a partir de dois erros:

um deles que se utilize a retórica da excelência corporal - campeões, recordes, vitórias - para a ostentação de eficiências políticas às quais assistimos na atualidade, e a educação corporal se sujeitar a esta retórica política...

Como foi constatado na área da competição,

... O segundo erro refere-se a que a incorretamente chamada "educação corporal" substitua outros âmbitos educativos ou que a valorização do corpo pretenda ser um descobrimento substitutivo do vazio dos valores característicos do nosso tempo (44).

A ilusão de um corpo ideal vem sendo alimentada pelos meios de comunicação e reforçada na escola, em procura de ascensão social e como sinônimo de saúde. Nesse sentido vai relacionar-se esta área com a educação Tradicional e a Tendência assistencialista da pré-escola.

d) Tendência da Sociabilização - denominada por Ghiraldelli Junior de "Pedagogista", vem reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou disciplina às crianças e jovens, mas de encará-la como uma prática eminentemente educativa, capaz de promover a chamada "educação integral". Para isto colaborará na aquisição de hábitos fundamentais de um bom membro de família e bom cidadão, também no preparo vocacional e na racionalização do uso das horas de lazer, para levar os alunos a aceitar as regras do convívio democrático. Com esta proposta Teórica tenta-se incluir a Educação Física nas primeiras séries e nas escolas carentes por meio da psicomotricidade - principalmente - que segundo Oliveira "estuda os mecanismos que habilitam o indivíduo a "aprender a aprender" sem importar qual a atividade física" (45), a psicomotricidade é utilizada como instrumento para o desenvolvimento de outras áreas principalmente a cognitiva. Esta concepção de educação Física é encarada como algo útil e bom socialmente; portanto, deve ser respeitada acima das lutas políticas e dos interesses diversos das classes sociais. Contudo este poder sociabilizador quando não tem a finalidade de controle

social, pode se relativar nas escolas pela prioridade da primeira área mencionada. Indubitavelmente existe relação entre esta área e a educação Nova, nas concepções Romântica e Desenvolvimentista da Pré-escola.

Nas Tendências antes mencionadas, só o professor conhece a verdadeiro significado do ensino do movimento. Já o aluno deve procurar sempre a melhor forma de se adaptar as exigências que lhe são colocadas. Nesse sentido o movimento tem apenas uma "função comparativa" típica da competição, do rendimento ou de controle social. Contudo o movimento cumpre também uma função Sócio-Cultural podendo ter outros sentidos que representa uma alternativa na abordagem do Movimento Humano.

A função Sócio-Cultural pode incluir as funções expressivas, comunicativas e explorativas que são levantadas na conceituação de Brodtann e outros citado em Kunz (46). Assim, o sentido da função explorativa manifesta-se nos movimentos com a intenção de conhecer e interpretar objetos materiais pelo uso; pelo contato com os mesmos e com o mundo material e social. Tem a intenção de explorar novas formas de movimentos e jogos. O sentido da função comunicativa se manifesta em gestos humanos com a finalidade de expressar alguma intenção, saudação ou idéia. No dia-a-dia também podemos encontrá-lo. Porém, em todas estas manifestações é necessário o conhecimento de um determinado sistema de símbolos. Já o sentido da função expressiva manifesta-se pela expressão de emoções, sentimentos, impressões, gestos

ou pela própria expressão corporal; logo os movimentos expressivos são um meio de manifestação e exteriorização da individualidade psíquica.

A função Sócio-Cultural do Movimento deve estar relacionada a uma interpretação do movimento, no sentido mais amplo de fenômeno antropológico, Sócio-Cultural e Histórico, para tentar superar a forma irrefletida de ensino do Movimento Humano presente nas escolas e outros tantos lugares.

2.4.2 Concepção Dialógica do Movimento Humano: uma nova proposta

Esta concepção começou a ser desenvolvida na Holanda a partir da década de 50. Seu precursor foi F. Buyteudjik seguido por Gordjin e, recentemente, por Tamboer; todos guiados pela Teoria Filosófica Fenomenológica. Influenciaram, na Alemanha, a Trebels que é um filósofo pedagogo da Educação Física.

Estando centrada a discussão do Movimento Humano nas categorias antropológicas do próprio fenômeno do Movimento Humano e da Corporeidade, considera-se importante abordar a questão da corporeidade para melhor entender as bases da concepção dialógica.

Falar em Corporeidade implica necessariamente discutir a questão da visão dualista do Homem cujos conceitos vêm da

Antiga Grécia. O pensamento ocidental com Platão e Descartes desenvolveu um conceito dualista de Homem, configurando uma imagem negativa do corpo; representada com expressões como instrumento, máquina e outros. Infelizmente, na Educação Física a atenção para o corpo está direcionada para o aspecto analítico, estudando com mais sucesso a forma e a função do Corpo Humano. Este fato revela-se na supervalorização do corpo, entendida por Codo e Senne como "Corpolatria" (47) no livro do mesmo nome. No mesmo sentido, Freire considera que:

uma ideologia do corpo se desenvolve até porque os investimentos sobre o corpo crescem a cada dia. O que me lembra - diz - o alerta de Foucault. O filósofo francês escrevia em *Vigiar e Punir* (1977) que cada vez mais nossa sociedade do lucro investia diretamente no corpo (48).

Será explicada então a distinção feita por Tamboer em Kunz entre o dualismo antropológico do pensamento tradicional representado no "corpo substancial" e o conceito de Corpo-Sujeito da Fenomenologia de Merleau-Ponty, representado no "Corpo Relacional". A análise feita por Tamboer tomou como referência a evolução da física de Newton e a concepção da Teoria da "Mecânica Quântica" e da "Teoria da Relatividade" de Einstein. Para explicar essa distinção mencionada foi elaborado o quadro-síntese, baseado em Kunz (49) - a seguir exposto:

QUADRO 2.

IMAGEM DO CORPO SUBSTANCIAL (Newtoniano)

Natureza: Na física da época de Newton era vista como composição de partículas sólidas e isoláveis.

Corpo: Relacionado com o Dualismo Antropológico oriundo da filosofia grega. Esta interpretação está relacionada segundo Tamboer com o "corpo-objeto" da fenomenologia existencial. O corpo é visto como mundo exterior.

Características da Concepção. Isolamento das substâncias: Corpo e Mente ou Corpo e Alma. Fala-se de Mundo Exterior do Corpo e Mundo interior da alma quando se que colocar limites.

Função do Corpo. Estando dividido em dois mundos, recebe como papel de mediar entre estes, que devem ser estimulados, controlados, dirigidos ou tratados no caso das terapias corporais.

Exemplos Prático. biomecânica, fisiologia entre outras que estudam o mundo exterior. A psicologia, principalmente, estudando o mundo interior na Educação Física. Todos de forma fragmentada.

IMAGEM DO CORPO RELACIONAL (Física Moderna)

Natureza: Na física moderna é vista como uma complexa e dinâmica rede de relações e inter-relações.

Corpo: Esta interpretação relaciona-se com o conceito "Corpo-Sujeito" de Merleau Ponty, especialmente. Torna-se fundamental nesta concepção a inerente relacionalidade de Corpo-Sujeito. As relações são intrínsecas e, por isso, são sempre relações de sentido/significado que dependem de uma Intensionalidade na Relação Homem-Mundo; nesta o sentido/significado não é atributo do mundo Real, nem produção do Homem, mas surge da inter-relação Homem/Mundo; portanto, não pode ser neutra. A sua manifestação e o surgimento de relações significativas só pode ser contestada pelo agir. Seria a compreensão do mundo pela ação. Segundo Tamboer esta concepção não pode ser confundida pela Dualista e nem mesmo pela Materialista do Homem, porque o que o Homem Tradicional faz é considerado corporal num sentido diferente ao do materialismo.

Crítica: Nesta concepção Homem e Mundo são definidos de forma independente, pelas análises empírico-analíticas; portanto, as relações significativas são transformadas em relações causais. Na tentativa de unir os dois mundos procurando uma concepção de Homem Integral, busca-se fazer isto de forma multi-disciplinar, mas o vínculo de relações continua sendo de forma causal e não dialético-fenomenológico; Portanto, continua uma relação mecânica de Homem e Mundo. Nesta tentativa estão a psicomotricidade e os estudos do desenvolvimento motor.

Características: dar à interpretação uma compreensão de mundo-pela-ação. A rede de relações significativas são, segundo Tamboer, "horizontes abertos" e em ocasiões é necessário colocar limites às mesmas para não cair no erro de que tudo tem relação com tudo. Algumas das limitações apresenta-se em dois planos segundo o mesmo autor.

a) Horizontal com 3 níveis: Micro - a relação que se estabelece como sujeito da ação; Meso - a relação entre o primeiro e o sujeito que pede para que determinada ação seja executada; e Macro - o fato de como determinadas idéias éticas e Técnicas podem influenciar a ação.

b) Vertical com 2 níveis: Do acontecimento - relacionado às decisões; Estrutural - relacionado ao poder Sócio-econômico, o Tempo, o fator sócio-cultural.

Nesta concepção não é possível definir Homem e Mundo de forma independente e se acentuam a intencionalidade e as possibilidades de Agir do Homem.

Tamboer desenvolveu uma Teoria antropológica para o Movimento Humano a partir da "Imagem do Corpo Relacional", denominada Concepção Dialógica. Deste ponto de vista, o Movimento Humano deve ser interpretado como um "diálogo entre o Homem e o Mundo".

O Se-Movimentar do Homem é sempre um diálogo com o Mundo (...) onde o Ser Humano que Se-Movimenta deve ser analisado de forma integral, como Ser Humano (...) O Se-Movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do "Se-Movimentar" não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significações pra com o Mundo, que configura aquele "acontecimento relacional", onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo (50).

O Movimento é fundado na intencionalidade, já que é uma das possibilidades que o Homem tem de questionar e responder ao Mundo. Por outro lado, os fatores do Mundo Exterior sobre os quais se orienta e intencionalidade do Se-Movimentar, adquirem na relação dialógica um Significado. A totalidade destes fatores significativos Gordjim chama de "Mundo de significados motores" (51). A aquisição de um "Mundo de significados motores" pelo Se-Movimentar deve ser entendida, segundo Tamboer, a partir de três formas de transcender limites: a forma direta, a forma aprendida e a forma criativa-inventiva.

- a) A forma direta, segundo o mesmo autor, está na base de uma intencionalidade espontânea, ou seja, reconhecer no plano pré-reflexivo significados e responder a eles. Um exemplo pode ser o primeiro contato de uma criança com um brinquedo,

b) Na forma aprendida, segundo Tamboer, a transcendência de limites acontece pela aprendizagem, na base de uma intencionalidade formada pela idéia ou imagem de forma reflexiva ou por imitação de algumas destrezas motoras. Essa imitação é entendida como imitação de uma intenção e não de forma.

c) A forma criativa/inventiva, surge na base de uma intencionalidade criativa/inventiva, sendo o significado central para o movimento aquele constituído na forma pessoal-situacional.

A transcendência de limites só pode realizar-se num Contexto Social definido, que por sua vez, delimita a transcendência de limites. Por isso, concorda-se com Tamboer em que o diálogo Homem/Mundo só pode ser interpretado no relacionamento direto com o contexto social concreto; portanto, como já foi afirmado, o contexto social não pode ser considerado neutro.

Ha três componentes importantes relacionados com as ações do movimento e as intencionalidades que por um lado são orientadas para o "mudar de localização" - que implica muito mais do que deslocar o corpo ou partes deste, porque obrigatoriamente refere-se à "singularidade da complexa rede de relações significativas que se manifestam nas ações do movimento" (52) e por outro lado, vinculadas a essas ações :

estes a pessoa, o meio ambiente relevante ao Movimento e o modo de mudar a localização:

- a) A pessoa - segundo Kunz é o Autor, executor do movimento, cuja intencionalidade no seu movimentar está sempre dirigida a uma compreensão do Mundo pela Ação-Reflexão.
- b) O Meio Ambiente Relevante ao Movimento - que é, segundo Kunz, o mundo na forma como é conhecido e compreendido no Se-Movimentar.
- c) O Modo-de "mudar a localização" - quer dizer, a forma de como o Se-Movimentar do Homem se-realiza dentro duma conceituação espaço-temporal.

Estes três componentes são indispensáveis para qualquer interpretação relacionada ao Movimento Humano, e para caracterizar uma ação de movimento. Já o conteúdo desta ação é o inter-relacionamento desses componentes, ou seja, a "conduta-no-se- movimentar" (53).

Pode-se afirmar que a proposta de abordagem antropológica do movimento tornou-se uma proposta de recuperação da interdependência existente na visão Homem e Mundo - e da relação Homem e Mundo via movimento - que exige uma inter-relação dialética entre subjetividade e objetividade, sem nuclear-se para nenhuma destas posições extremas. Portanto o movimento está condicionado e determinado pela própria prática que se realiza e pelo Contexto Social em que estas práticas se realizam. No entanto, pode constatar-se na análise das teorias do

desenvolvimento (presente neste capítulo), como a função do movimento humano foi reduzida apenas a instrumento de ajustamento, ou a instrumento de estimulação da maturação, ou como elemento catártico, ou como instrumento para o desenvolvimento cognitivo, ou mesmo como a expressão do indivíduo (dando relevância ao Homem, ao ambiente e as relações destes; porém sem estabelecer uma inter-relação dialética). Logo, pode-se afirmar que, nas teorias abordadas, aparece direcionada a importância do movimento humano em função de campos específicos do desenvolvimento que interessam para cada teoria.

Sem dúvida, o Movimento Humano é fundamental no desenvolvimento da criança, porque ela tem no Se-Movimentar uma das maneiras de questionar e responder ao mundo, através das três etapas da aprendizagem significativas (vistas neste capítulo como formas de transcender limites) e que acontecem em contextos sociais definidos que, por sua vez, delimitam a possibilidade de ocorrência da aprendizagem. Por conseguinte, o período de desenvolvimento da criança será diferente, segundo a sua condição social determinada por fatores que vão do biológico ao social produzindo uma realidade concreta e porque tem a possibilidade de recriar esse processo e interferir na realidade.

No caso da criança durante o processo de socialização, seu contexto sócio-cultural mais próximo está constituído pela família, pré-escola e grupo de brincadeiras, dentre outros. Dentro de cada um destes, pode-se encontrar os

agentes socializadores que são de extrema importância na mediação do processo, que é recíproco, já que afeta tanto aos agentes quanto à criança. A família é o primeiro grupo de referência da criança, e esta interioriza padrões de comportamento, valores, normas, assume papéis sociais, todos estes coerentes com a situação sócio-cultural e econômica da família. Neste processo participam as vivências motrizes, já que por meio destas, a criança interioriza e exterioriza significados sociais verdadeiros, os quais são produto da relação dialógica com os agentes socializadores. Portanto, são as vivências motrizes - dentre outras - que ajudam a desvendar sua relação com os outros e, por conseguinte, com a sociedade. Os conteúdos da socialização estão condicionados aos interesses, aspirações, necessidades, valores - motivos dos agentes deste processo - os quais são produto da sua experiência particular e da sua situação sócio-cultural e econômica. Nesse sentido, a socialização será qualitativamente distinta.

Com relação à Pré-escola, que assume papel de responsabilidade na socialização da criança, pode-se constatar, a partir da análise das Tendências Pedagógicas, que esta não é neutra. As funções diferenciadas que assume (controle social, liberação da educação arbitrária, preparação para democracia a partir do conhecimento, mudança social) estão relacionadas, com interesses políticos que identificam os diversos setores da sociedade.

A função assumida pela Pré-escola condiciona os conteúdos a serem socializados, vincula, ou não, a realidade sócio-cultural da criança ao processo e define como os recursos e Técnicas serão aplicados.

Nesse sentido pode-se verificar também que as vivências motrizes são usadas para direcionar propostas políticas da pré-escola. A proposta democrática de pré-escola deverá estar precedida de uma reflexão sobre a criança, bem como de uma análise do meio onde vive, para assim poder desenvolver uma educação conscientizadora que evidencia uma Tendência interacionista na qual o Movimento Humano é uma das vias da interação Homem Mundo; na qual professor e aluno sejam sujeitos do mesmo processo e a ação educativa comprometa constantemente o aluno com a problemática de suas situações cotidianas.

A proposta democrática, no entender da autora, é tendência Sócio-Cultura. Esta pode criar um canal entre a família e a pré-escola, procurando uma educação conscientizadora da criança, através das relações dialógicas, entre todos os envolvidos no processo.

NOTAS DE REFERENCIA

- 1 - BERGER, Peter. BERGER, Brigitte, Socialização: como ser um membro da sociedade. in FORACHI, M. MARTINS, J., Sociologia e Sociedade Leituras de introdução à sociologia, São Paulo: Livro Técnico e Científico, 1978, p. 209.
- 2 - BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas, La Construcción Social de la Realidad, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1983, Sexta Reimpresión, p. 164.
- 3 - Id., *ibid.*, p. 166
- 4 - Id., *ibid.*, p. 174
- 5 - Id., *ibid.*, p. 194
- 6 - Id., *ibid.*, p. 225
- 7 - GOUVEA, Marília de Miranda, O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. in LANE, S. CODO, Wau, Psicologia Social, O Homem em Movimento, São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 125-135.
- 8 - DE SOUZA CAMPOS, Maria Christina Siqueira, Educação. Agentes Formais e Informais, São Paulo: E.P.U., 1985, p. 18.

- 9 - BERGER, Peter. BERGER, Brigitte, Socialização: como ser um membro da sociedade. in FORACHI, M. MARTINS, J. Sociologia e Sociedade Leituras de introdução à sociologia, São Paulo: Livro Técnico e Científico, 1978, p. 207.
- 10 - GOUVEA, Marília de Miranda, O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In LANE, S. CODO, Wau, Psicologia Social, O Homem em Movimento, São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 131.
- 11 - ENDERLE, Carmen, Psicologia do Desenvolvimento: O Processo Evolutivo de Criança, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 15.
- 12 - Id., ibid., p. 16.
- 13 - GUEDES, Maria da Graça Sousa, O comportamento motor como fator de socialização da criança migrante. Forum Educacional, Rio de Janeiro: 10(4), pp. 71-82, out/dez 86, p. 76.
- 14 - LIPSITT, L. REESE, H., Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 8.
- 15 - Id., ibid., p. 9.
- 16 - MUÑOZ, Luid Armando, Desarrollo Motor y Educación Física Infantil Teoría Básica, Neiva: Colección Surcolombiana - 2, 1990, p. 78.
- 17 - OLIVEIRA, Vitor M. de, Educação Física Humanista, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985, pp. 29-30.

- 18 - ENDERLE, Carmen, Psicologia do Desenvolvimento: O Processo Evolutivo de Criança, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 24.
- 19 - FREIRE, J. B., Educação do Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física, Scipione, 1989, p. 32
- 20 - LIPSITT, L. REESE, H., Psicologia do Desenvolvimento da Criança . Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 9.
- 21 - Id., *ibid.*, p. 9.
- 22 - ROSAMILHA, Nelson, Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil, São Paulo: Livraria Pioneira, 1979, pp. 30 e 31.
- 23 - OLIVEIRA, Vitor M. de, Educação Física Humanista, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985, p. 36.
- 24 - Id., *ibid.*, p. 54.
- 25 - Id., *ibid.*, p. 54.
- 26 - LIPSITT, L. REESE, H., Psicologia do Desenvolvimento da Criança . Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, pp. 11 e 12.
- 27 - Id., *ibid.*, p. 36.
- 28 - FREIRE, J. B., Educação do Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física, Scipione, 1989, pp. 32-33.
- 29 - SKIERA, Ehrenhard, La escuela adecuada al niño como lugar de encuentro instructivo con el mundo - intento de una fundamentación antropológica-pedagógica. Educación, Tübingen: Instituto de Cooperación científica, v. 37, 1988, p. 70.

- 30 - Id., *ibid.*, p. 70.
- 31 - Id., *ibid.*, pp. 71 e 72.
- 32 - Id., *ibid.*, p. 73.
- 33 - MIZUKAMI, Maria da G. N., Ensino. As Abordagens do Processo, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, p. 80.
- 34 - SILVA, Sonia Aparecida Ignacio, Valores em Educação . O Problema da Compreensão e da operacionalização dos Valores na Prática Educativa, Petrópolis: Vozes, 1986, pp. 79-129.
- 35 - LIBÂNEO, José Carlos, Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, São Paulo: Loyola, 1985, pp. 19-24.
- 36 - KRAMER, Sonia, Com a Pré-escola nas Mãos. Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989, pp. 23-38.
- 37 - DROUET, Ruth C. da R., Fundamentos da Educação Pré-escolar, São Paulo: Ática, 1990, pp. 36-45.
- 38 - MIZUKAMI, Maria da G. N., Ensino. As Abordagens do Processo, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, pp. 85-103.
- 39 - FREIRE, P., Im MIZUKAMI, Maria da G. N., Ensino. As Abordagens do Processo, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, p. 87
- 40 - SANTIN, Silvino, Educação Física, Uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUI, 1987, p. 33.

- 41 - FONSECA, Vitor da, Psicomotricidade. Contributo para o Estudo da G nese da. Lisboa: Noticias, 1988, p. 16.
- 42 - KUNZ, Elenor, Anota es Pessoais, 1988.
- 43 - GHIRALDELLI, Paulo Jr., Educa o Física Progressista. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educa o Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1989, p. 20.
- 44 - CAGIGAL, José M., ! OH Deporte! Anatomia de un Gigante, Valladolid: Mi n, 1981, p. 184.
- 45 - OLIVEIRA, Vitor M. de, Educa o Física Humanista, Rio de Janeiro:- Ao Livro Técnico, 1985, p. 24.
- 46 - KUNZ, Elenor, Educa o Física: Ensino e Mudanças, Ijuí: UNIJUI, 1991, p. 162.
- 47 - CODO, W.; SENNE, W., O Que   Corpo(LATRIA). São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 12.
- 48 - FREIRE, J. B., DE Corpo e Alma: o Discurso da Motricidade, São Paulo: Summus, 1991, p. 57.
- 49 - KUNZ, Elenor, Educa o Física: Ensino e Mudanças, Ijuí: UNIJUI, 1991, pp. 169-174.
- 50 - Id., ibid., p. 174.
- 51 - Id., ibid., p. 175.
- 52 - Id., ibid., p. 179.
- 53 - Id., ibid., p. 179.

CONFIGURANDO O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo deste capítulo é contextualizar o problema do estudo em duas instâncias - Família e Lar Infantil - da realidade colombiana, a partir de uma análise das mudanças na organização da família, suas conseqüências na socialização dos filhos e a situação desses menores, e da apresentação da proposta pedagógica dos Lares Infantis do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

3.1 SITUANDO O ESTUDO NA AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA

A situação da criança em idade pré-escolar na Colômbia, dos seus agentes socializadores - a família, pré-escola - grupo de brincadeiras, e dependendo do caso, do trabalho - estão diretamente relacionados com a situação sócio-econômica dos envolvidos.

A realidade colombiana reflete, de uma forma aproximada, a realidade por que atravessam os diferentes países da América Latina. É por isto que, num primeiro momento, a autora introduzirá esta problemática, a nível latino-americano, para depois identificar na Colômbia a situação, tanto da família e da criança em idade pré-escolar como a educação até chegar à educação Pré-escolar e, especificamente, aos Lares Infantis - forma específica de atendimento a esta faixa etária, na Colômbia.

A América Latina está atravessando uma etapa particularmente importante de sua evolução histórica, procurando o caminho para lograr melhores níveis de vida em suas populações e um grau menor de autodeterminação em suas opções políticas e econômicas. A carga que supõe o pagamento dos serviços da dívida externa na maioria dos países, as perturbações sociais e políticas ocasionadas pelas restrições econômicas a que esses compromissos obrigam, as lutas para democratizar as estruturas sociais e defender o direito à independência política sem intervenções espúrias, tudo isso faz que, nos próximos anos, seja razoável supor continuarão as condições de conflito que caracterizam a região na atualidade (1).

Contudo, aparecem claros indícios da retomada do processo crescente de democratização da vida política que cria condições para o desenvolvimento individual e coletivo, assim como também é evidente o aumento do interesse e da confiança nas possibilidades de cooperação internacional organizada como instrumento de integração regional.

Nesse sentido ...

... a educação, como processo social e como o fruto do funcionamento de sistemas educativos institucionalizados, assume uma importância relevante. Por um lado, os processos de democratização requerem e colocam à prova a relevância da educação transmitida e a capacidade de resposta dos governos às crescentes demandas da população. De outro lado, o desgaste e desorganização do mercado de trabalho, o crescimento de economias informais modificam as requisições da capacitação e questionam nesta perspectiva a eficiência dos sistemas educativos.(2).

Aos problemas de pobreza generalizada que caracterizam grande parte da região somam-se os problemas nos orçamentos dos serviços sociais que carecem de dotações necessárias para responder às demandas crescentes e, ainda, manter adequadamente os níveis de atendimento alcançados.

O setor educativo não representa excessão. Nos países latino-americanos, os esforços realizados são insuficientes para brindar à população a educação se que precisa frente aos

desafios da situação sócio-política reinante nos mesmos. As propostas educativas formais estão destinadas a sujeitos que pertencem aos estratos sócio-econômicos médios e altos, preferentemente de setores urbanos, excluindo as crianças que provêm dos setores rurais, urbanos-marginalizados e indígenas, a quem dão atendimento inadequado.

Considerando a problemática já exposta, tem que se concordar com as necessidades reconhecidas por estudiosos de vários países latino-americanos, incluídas no documento sobre "Níveis Educativos Básicos na América Latina e no Caribe" em 1988, as quais têm em conta os problemas de natureza econômica e social que afetam a criança no seu desenvolvimento:

- que seja definida como prioridade nacional o atendimento e a defesa dos direitos das crianças;
- que os programas direcionados à infância sejam vistos com absoluta prioridade, principalmente para as crianças da áreas urbanas marginalizadas, rurais e indígenas;
- que os programas sejam organizados com um enfoque global, integral atendendo articuladamente a todas as necessidades da criança na sua comunidade (3).

Na Colômbia, estas necessidades são sentidas na realidade do país.

No País, como resultado de processos demográficos e sócio-econômicos, nas décadas de 1938 a 1980, a população nas cidades aumentou de 32% a 66%, triplicando o número de habitantes. Também algumas projeções indicam que no ano 2003 a Colômbia terá um taxa de fecundidade de 2.41, uma população de 37.755.000 habitantes, das quais 18% residirá em Bogotá. Do total da população colombiana, 56,1% viverá nos trinta maiores

centros povoados e os 73% da sua população, morando em centros urbanos.

A população, em qualquer faixa etária, precisa usufruir de bons serviços de caráter social, entre os quais se encontra a educação. Esta precisa acompanhar as mudanças sócio-econômicas da população, democratizar e melhorar a qualidade do ensino.

No caso da primeira infância, a problemática da educação como dos outros serviços sociais, reflete-se na própria situação, na capacidade socializadora da família e na educação para crianças em idade pré-escolar (como veremos nos próximos itens).

3.2 A FAMÍLIA COLOMBIANA: MUDANÇAS NA SUA ORGANIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS FILHOS

A família cumpre funções indispensáveis ao desenvolvimento econômico-social de um país, como são: a renovação e crescimento da população, a socialização das crianças, a satisfação de grande parte das necessidades básicas dos trabalhadores, a educação inicial, a aquisição da linguagem e a formação dos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico. É o grupo social no qual se satisfazem as necessidades afetivas e sexuais necessárias para a vida social dos indivíduos e onde são protegidas as gerações desvinculadas do mercado de trabalho. É o primeiro ambiente

onde se desenvolve a vida da criança e jovem influenciando-os em diferentes aspectos, sendo...

... dependente ao mesmo tempo da forma de organização social e do contexto cultural onde se insere. A faculdade que tem para desempenhar suas funções está condicionada a fatores como a capacidade econômica, as atividades ocupacionais, os valores e normas dos indivíduos.(4).

Portanto, é diferente a forma como a família dos diversos setores sócio-econômicos (baixos ou altos das cidades, ou na região rural) organiza-se para a reprodução da força de trabalho. Nesse sentido a família, embora dependente da estrutura econômica e social, assume uma posição ativa e muitos dos fenômenos que ocorrem no interior dela, correspondem a sua estratégia de sobrevivência.

Na Colômbia não existe um modelo único de organização familiar. Na realidade, a teoria do dualismo estrutural estava enganada quando levantou a existência de duas formas de organização social da família: a urbana, para a qual devia aproximar-se e a rural que era o obstáculo para a urbanização. O engano consistiu em diagnosticar uma divisão rural-urbana para a organização familiar anterior aos anos cinquenta (5).

Na verdade o processo de urbanização, na década de cinquenta, estava no início e ainda não tinha marcado diferenças significativas na família. Existiam, então formas regionais de organização familiar que respondiam ao isolamento tradicional de grandes áreas com cultura homogênea, mas que tinham conservado suas diferenças em função das distâncias físicas e da relativa autonomia político-econômica através do seu desenvolvimento histórico. Desde o ponto de vista da

organização familiar, a situação era de pluralidade cultural e não de simples dualidade.

Nas três décadas seguintes houve aceleração no ritmo das transformações da cidade e da família, cujas principais características têm uma incidência direta na capacidade atual de socialização da família colombiana (6).

É possível verificar como nestas décadas o processo de industrialização, a decomposição da economia camponesa tradicional, a grande migração do campo para a cidade, e o intenso processo de urbanização têm afetado as condições de vida da população e, portanto, a organização familiar na Colômbia, surgindo também classes médias, operárias e crescente marginalidade.

Algumas das mudanças acontecidas na família a partir do anos cinquenta são:

... o processo de entrecruzamento do modelo familiar regional com as linhas de organização familiar derivadas das novas formas produtivas urbanas e de sua necessidade de responder às forças de um novo mercado de trabalho, às novas características requeridas para ingressar nele, especialmente a educação (7).

Esse processo partiu da cidade, disseminando-se para o campo; as migrações rurais começaram a transformar as cidades e induzirem o processo de ruralização.

Como conseqüência da mistura de modelos de organização é necessário pensar em termos de heterogeneidade da organização familiar que corresponde não só da superposição dos dois modelos de família - o regional-cultural e o derivado do modelo industrial-urbano - mas também das misturas inter-

regionais inter-culturais, dentro dos espaços urbanos que servem de polos de migração.

Devido ao novo processo de desenvolvimento interno gerou-se também um desenvolvimento desigual no espaço nacional, fazendo da sociedade colombiana uma coexistência de diversos tipos sociais. Por outro lado, devido ao fato de o processo de industrialização-urbanização ter sido curto e não muito forte, produziu-se uma fragmentação das formas familiares, resultante da heterogeneidade estrutural do desenvolvimento colombiano.

Antes de abordar três modelos de família, serão levantados alguns fatores que condicionam a capacidade e natureza da socialização da família. Com o apoio em Sandoval, o qual faz a análise das famílias dos jovens da década do anos setenta, e considerando que os conteúdos têm vigência teórica e prática. Os fatores são:

- a) a natureza da inserção das famílias num novo ambiente social, especialmente na estrutura ocupacional e de recursos financeiros. Quer dizer, emprego e salário;
- b) a capacidade dos pais de adaptarem-se às formas de vida da modernidade urbano-industrial, e à capacidade de transmiti-la aos filhos depois de algum processo migratório ou de transformação pelo lugar de origem. Quer dizer adaptação a mudanças na forma de vida;
- c) a capacidade dos pais em compreenderem e seguirem os processos educativos cada vez mais extensos em termos relativos e absolutos, em comparação com as possibilidades de escolaridade que eles tiveram. Quer dizer, importância da educação;
- d) a capacidade do pais de compreenderem as novas concepções adaptativas que definem formas diferentes de união familiar, de trabalho da mulher, da administração da imagem de maternidade, de ruptura de vínculos entre casais e de organização interna da autoridade entre pai, mãe e filhos. Quer dizer, papéis sociais e valores num processo dinâmico (8).

Sandoval também levanta alguns elementos que sugerem a presença de mudanças importantes na natureza da família e na sua capacidade de socializar:

- . absorção de algumas das suas funções pela escola e pelo grupo de pares, do trabalho principalmente vinculações não formais de trabalho;
- . o trabalho, mais frequente da mãe, que reduz o tempo de relação direta com os filhos;
- . o aumento do vínculo de famílias com um pai só, que introduz uma ausência, geralmente da figura paterna, na socialização;
- . emigração de pais e filhos por longas temporadas por razões de trabalho, que produzem mudanças na socialização que pode oferecer à família.

Apresentam-se na Colômbia três modelos de família: "A família rural, a família urbana marginalizada e a família urbana integrada."(9) levantadas por Sandoval, em quem a autora apoia-se para ver a relação destes modelos com a socialização do filhos:

- a) A família rural -- pela influência da modernização urbano-industrial ocorreram mudanças nas forma tradicionais de organização, ou seja:
 - . o processo de concentração de terras e de proletarianização da população, aumentando com a tecnificação da produção;

- . o trabalho assalariado fora das fazendas, implicando em afastamento diário ou por temporadas mais longas dos pais proletarizados;
 - . a proletarização da mulher que é um efeito da proletarização do trabalho do homem e da urgência das necessidades econômicas da família, supondo também ausência da mãe em jornadas que variam do trabalho diário a períodos relativamente curtos. Como consequência, está a diminuição do tempo dedicado à socialização da família, tendo como substitutos colegas - de trabalho, escola ou pares.
 - . o emprego no serviço doméstico, na cidade, das jovens camponesas implicando em aceleração do processo de desintegração da família rural. É importante ressaltar que, na maioria dos casos, o trabalho proletarizado da mulher vai contra os sistemas valorativos de uma família tradicional (o trabalho fora da chácara ou sítio ou fazenda familiar corresponderia ao homem);
 - . os meios de comunicação levando ao campo a visão de uma forma de vida urbana;
 - . a escola cumprindo uma função de integração na idéia de nação e do urbano; trazendo formas de pensar, interesses, necessidades e valores que estão fora da comunidade camponesa e da visão pessoal e local; ocasionando profundos conflitos
-

entre pais e filhos marcando divisões de geração nas expectativas e limita a capacidade de socialização pela família; é importante observar que as aspirações ocupacionais entre os jovens são orientadas a atividades tipicamente urbanas.

b) A família integrada e marginal:

O modelo urbano-industrial, tanto na etapa de êxito como na de crise (desenvolvimento industrial e modernização do país, que vem esgotando-se - a partir do anos setenta - com a crise mundial) introduziu mudanças nas famílias urbanas marginalizadas e integradas. Sendo em alguns casos diferenciados segundo o grupo. Essa diferença pode estar criando modelos diferentes de família e preparando a vinda de jovens com visões muito diversas do mundo social colombiano - segundo Sandoval.

Tem incidido na organização familiar a vinculação da população urbana ao trabalho; especialmente no caso da mulher. Alguns dados estatísticos refletem a participação da mulher nas responsabilidades econômicas da família e nas mudanças na organização dessa família.

Em 1971, a taxa de participação das mulheres no trabalho nas cidades era, praticamente, o dobro do que na área rural.

Em 1977, 41.8% das trabalhadoras eram casadas, das quais 35.4% eram jovens menores de vinte e cinco anos.

No mesmo ano, 47.1% das mulheres trabalhadoras eram casadas ou viviam em união livre, quer dizer, tinham dupla jornada. Desse total 14.5% das mulheres eram chefes de família - sustentando a família sem a ajuda do homem.

Em 1980, a taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho era de 39.3% e 48% delas eram simultaneamente donas de casa.

Em 1981, foi registrado um novo aumento de 41.8% do qual 48.3% eram donas de casa, ainda sem incluir aquelas que estavam em condições de subemprego (Departamento Nacional de Planeación).

"O fenômeno da mulher chefe do lar marca uma das mudanças mais importantes na reorganização das famílias urbanas e é o ponto de partida para as análises da separação, união livre e outras formas de organização familiar que se apresentarão depois" (10).

A mãe "chefe do lar", como fenômeno social derivado principalmente da decadência do modelo urbano industrial e da necessidade de trabalho de mais um integrante da família, apresenta-se fundamentalmente nos grupos de recursos econômicos baixos, marginalizados e classes baixas.

No estrato baixo representam 20.8% das trabalhadoras enquanto no médio corresponde a 8.8% e no alto a 6.1%.

O trabalho da mulher é menos remunerado do que o do homem, ou aparece concentrado nos grupos de baixa remuneração;

inclusive tem maior discriminação quando a remuneração é controlada pela educação.

Sem dúvida, o trabalho da mulher tem trazido mudanças de atitudes, novas formas de ver seu mundo e entender os papéis dentro da família.

O sentido deste fenômeno varia de classe para classe, dependendo do significado específico do trabalho para a mulher:

- . na classe baixa e grupos marginais - o trabalho é uma necessidade de subsistência, uma ajuda à família na qual o salário da mulher é parte definitiva e causativa do trabalho;
- . na classe média - o trabalho, além de ser um recurso econômico adicional às vezes necessário, adquire um novo sentido: ajudar a funções familiares não estritamente de sobrevivência, como estudo, melhoramento da moradia, crescimento pessoal da mulher trabalhadora.
- . na classe alta - o trabalho não tem o sentido de urgência econômica, o salário não faz parte significativa do trabalho nem da economia familiar. É mais uma maneira de crescimento pessoal.

Tendo em vista que o processo de industrialização com as respectivas mudanças, tanto na economia rural, como na migração do campo para cidade, como no processo de urbanização, tem afetado as condições de vida da população e, portanto, a organização familiar. Pode-se afirmar da

existência, na Colômbia, de vários modelos de organização familiar com grande variedade de formas organizativas e valorativas. Três fatores têm a ver diretamente com a organização familiar e a capacidade de socialização; são estes: a utilização do tempo, novas formas de organização familiar nos bairros marginalizados e a organização familiar e a delinqüência infanto-juvenil.

Com respeito à utilização do tempo, por exemplo, em 1977 a intensidade horária do trabalho da mulher ainda era menor do que a do homem; 71.9% dos homens dedicavam mais de quarenta horas semanais ao trabalho, enquanto 55.5% das mulheres faziam o mesmo, sendo as mulheres de estrato baixo o grupo com jornadas mais longas; das quais 26.4% superava as quarenta e nove horas semanais de trabalho (Marulanda 1981 em Sandoval). Vale a pena ressaltar que muitos destes trabalhos não eram realizados na casa, portanto é pouco o tempo de permanência e atenção das mães para os filhos.

Na industria moderna, só 9.8% das mulheres trabalham nas suas casas; na administração pública e nos serviços comunitários e sociais, só 5.4% trabalham nas suas casas, nos bares e restaurantes, só em 15.5% acontece igual; já no trabalho de artesanato 50.3% trabalha no lar assim como no comercio 40.8% (Marulanda 1981 em Sandoval).

Por outro lado, a porcentagem de homens que trabalha no lar e pode substituir a mulher na função socializadora junto as crianças é menor.

Com respeito ao trabalho doméstico, é distribuído de forma desigual de um estrato para outro: nos estratos baixos funções como lavar, passar, cozinhar correspondem à esposa e chefe do lar; nos estratos altos, estas são funções das empregadas domésticas.

Assim considerando esses 51.4% das trabalhadoras que são esposas ou chefes do lar, que devem trabalhar e transportar-se, não é estranho de que muitas delas concebam a família como uma instituição que isola e produz solidão e, ao mesmo tempo, que não permite a participação noutras organizações e movimentos - Segundo Sandoval. Quer dizer que elas conseguem pouco tempo, ou nenhum tempo livre para suas necessidades pessoais ou sociais, principalmente nos estratos baixos. Essa é a explicação da baixa participação das mães trabalhadoras em diferentes instituições: sindicatos 8.7%, cooperativas 5.4%, nas ações comunitárias 1.3%, 2.7% outras e 20% assistem ao serviço religioso.

Esta situação deixa pouco tempo para o atendimento às crianças, principalmente nos estratos baixos e marginalizados. Este fato gera sentimentos de angústia e de culpa devido a que a maternidade, definida culturalmente, não pode delegar-se, e a situação familiar e de trabalho além da sensação de falta de realização pessoal, impedem satisfazer suas demandas de um forma de vida melhor. Vão gerando-se formas de adaptação que a família encontra para reorganizar-se e redefinir seu papel nas novas circunstâncias. A redefinição desse papel depende do tipo de modelo de organização familiar.

Nas últimas décadas, no que diz respeito a família urbana têm existido dois modelos diferentes: o tradicional de família nuclear e o novo modelo de organização familiar dos grupos marginalizados e dos estratos baixos. Este último tem duas vertentes cuja síntese está em caminho de formação: a crise da família tradicional e a busca de novas formas e a organização de clãs.

Segundo dados publicados em 1982 - pelo Departamento Nacional de Planejamento - (11) 73% dos lares urbanos são de família nuclear, e 26% é extensa (um dos pais - mora com os filhos no lar parterno).. Em 16% o chefe do lar mora sem o companheiro porém com os filhos e em 4% dos lares carecem de filhos. Também é mais freqüente encontrar nos estratos baixos lares incompletos e o aumento no promédio de pessoas por lar.

Por isto, podemos dizer que o modelo de família correspondente ao desenvolvimento urbano-industrial caracterizado pela divisão do trabalho do homem na fábrica e da mulher no lar tem perdido vigência assim como a mesma modernização que, por sua vez, inclui a mulher e outros membros da família no trabalho. Criam-se conflitos por implicações valorativas, pela redefinição das relações pais-filhos num ambiente de baixa socialização familiar e uma nova atitude da mulher com respeito ao trabalho e à família. Como consenquência surge um crise na forma tradicional de organização familiar que começa a se desintegrar para dar lugar a outras formas. Pode-se verificar a crise através de dois fenômenos: o rompimento dos casamentos e a união livre.

Estudos realizados sobre a evolução do índice de casamentos indicam que durante as duas última décadas tem diminuído, portanto, as mulheres permanecem solteiras mais tempo. Observou-se também um considerável aumento do índice de separação nas famílias urbanas. "Em 1969 aconteciam 96 separações para cada mil casamentos, sendo que em 1980 estas aumentaram a 165 para cada mil."(12)

Estes fenômenos são diferentes segundo o estrato social, os setores marginalizados urbanos têm a tendência a se unir mais jovens, assim como é bastante-comum encontrar no estrato baixo a união livre, a separação e a viuvez.

Em 1980 da população economicamente ativa a porcentagem de mulheres separadas chegava a 10.2% e dos homens em união livre foi 7.5% (Departamento Nacional de Planejamento). Mas, a tendência dos homens é viver em união livre. No caso da mulher, a separação tem a ver com o trabalho que desempenha: criar os filhos, angústia econômica como chefe do lar, e maternidade.

Esses fenômenos levam a pensar que se estão gestando uniões como uma forma de dividir os gastos (despesas) num ambiente onde as urgências de sobreviver se constituem na necessidade dominante, tornando-se este o primeiro critério para as decisões.

Neste sentido, pode-se falar das seguintes modalidades que emergem como características da nova organização familiar:

- . famílias incompletas onde falta um dos pais, geralmente o pai;

- . famílias fragmentadas onde os filhos se dividem entre o pai e a mãe e cada um forma um novo lar;
- . famílias extensas onde um membro do casal retorna com os filhos ao lar paterno;
- . constituição de unidades domésticas onde os membros de várias famílias se unem para dividir despesas, embora não existam laços de sangue ou casamento entre eles;
- . incorporação de membros não familiares a uma família fragmentada para se ajudarem nas despesas domésticas.

As situações que surgem destas modalidades implica em mudanças importantes para os filhos, principalmente a ausência de um dos pais obriga a viver com um pai, ou avô ou outra pessoa que não faz parte do lar inicial de tipo nuclear. Isto pode ter conseqüências tanto na disciplina, no controle dos filhos, no desenvolvimento afetivo que, por sua vez, ocupam um lugar importante na maneira de enfrentar a nova sociedade, as gerações jovens que estão crescendo nestes novos moldes familiares.

Nesse processo sócio-cultural de mudanças, a pré-escola colabora também na formação do sujeito, por isto:

É importante anotar que a alta incidência de maternidade sem parceiro, que alcança em alguns bairros marginalizados 50% das mães que têm filhos em jardins de infância, e a maneira como o trabalho dos jardins influencia e ressocializa as crianças de tal forma que gera conflitos com os pais e produz brechas culturais intergeracionais muito fortes na idade muito cedo(...).

Por isto, embora Sandoval acredite que nem todos os jardins de infância realizam a função modernizadora da mesma maneira afirma:

(...) a educação pré-escolar parece estar contribuindo significativamente tanto à modernização das crianças marginalizadas como a aprofundar a brecha cultural e educativa entre elas e seus pais (13).

Por outro lado o ambiente social que aparece nos grupos marginalizados é o mais propício para a aparição de condutas delinqüentes nos jovens e crianças.

Segundo Sandoval, um estudo realizado em várias cidades colombianas sugere que a situação de extrema pobreza e a conseqüente pouca capacidade de socialização das crianças e jovens são alguns dos fatores mais ligados a essas condutas. Assim mesmo há fatores na organização familiar que incidem neste fenômeno: o número de meninos de rua em famílias com conflitos conjugais é maior. As causas, entre outras coisas são necessidade de trabalho dos filhos; a falta de resposta às obrigações econômicas do pai pelo consumo de bebidas, a insatisfação do pai em relação ao cumprimento dos papéis femininos, pelo trabalho da esposa fora de casa (Gutierrez 1978 em Sadoval).

Ficam evidentes então dois problemas na crise da família nuclear: incapacidade geral dos pais de estrato baixo de sustentar a família e a aceitação conflitiva do trabalho feminino e dos filhos.

Aparecem claros, então, fatores que influenciam a capacidade socializadora da família e elementos que sugerem mudanças na natureza da família e na capacidade de socialização dos filhos que tem.

Na atualidade, a família está dividindo a formação das crianças e jovens com a escola, os grupos de pares e o trabalho - segundo o grupo social. Contudo, a situação dos infantes ainda é preocupante e, até de abandono, em certos casos, já que a cobertura do atendimento ao pré-escolar, por um lado é bastante reduzida no setor oficial e, por outro lado, maior no setor privado, porém com altos custos, fator que delimita sua clientela.

A situação da infância reflete, portanto, a problemática da organização sócio-econômica do país. A seguir será abordada essa situação na Colômbia.

3.3 A SITUAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA NA COLÔMBIA

Para analisar a situação dos direitos das crianças na Colômbia servirão de referência 5 estudos de Gaviria (14). Os estudos deste autor fazem parte de uma ampla pesquisa realizada para a Anistia Internacional. Também serão usadas informações do Diagnóstico da situação da família colombiana (15).

Com respeito ao primeiro direito da criança, que tem a ver com o direito a um nome e nacionalidade, é muito alto o

número de crianças que não têm o sobrenome do pai ou que nascem de concubinatos ou de uniões ocasionais, sem vínculo nenhum (Echeverri 1984 em Gaviria).

No segundo direito, que tem a ver com usufruir de proteção especial para que a mesma se desenvolva em condições de liberdade e dignidade, independente de cor, sexo, idioma ou religião. Segundo Gaviria a situação de miséria na Colômbia é tão grave que se pode classificar em três graus: os pobres com renda familiar suficiente, pobres com recurso baixo e temporário e os pobres indigentes. Esta situação determina a vinculação do menor ao trabalho a partir de quatro anos de idade e, com mais frequência, a partir dos sete anos de idade. Os trabalhos, em geral, são no setor informal sem contrato e com longos horários para cumprir. Todavia, em relação ao trabalho infantil, em Bogotá, que em 1983, a capital do país tinha uma população infantil (entre seis e dezesseis anos) de 24% do total. A metade destes encontrara-se em absoluta pobreza e 80% dos mesmos trabalhavam para sustentar-se ou a família. Agrava ainda mais o quadro o fato de os menores carecerem também de oportunidades de educação, assistência médica e de alimentação adequada, assim como de recreação e de proteção (Gutierrez A. 1984 em Gaviria).

Em relação ao terceiro direito, que tem a ver com o direito a desfrutar dos benefícios da Segurança Social - alimentação, moradia, divertimento e serviços médicos oportunos - para ter um desenvolvimento sadio; as taxas de mortalidade infantil para crianças menores de quinze anos era

de 37.6% e para menores de um ano de 21.7% (dados de 1984 de Gutierrez A. em Gaviria).

O maior problema dos menores de quatro anos é a prevalência de altos índices de morbi-mortalidade infantil, por causas associadas, com freqüência, a condições meio-ambientais desfavoráveis e à deficiência de alimentação. O problema nutricional está ligado à dieta alimentícia da mãe e também à falta de alimento para a família toda. Na família, essa distribuição é feita de forma desigual, tendo prioridade os adultos que trabalham. "Calculou-se que 51% das crianças menores de cinco anos sofre algum grau de desnutrição e, aproximadamente, 919.000 crianças têm desnutrição crônica" (16).

Outro problema predominante é a condição de abandono ou semiabandono das crianças, devido à incorporação da mãe ao trabalho, gerando deficiências nos cuidados físicos, higiênicos e alimentares assim como riscos de acidente. A criança de quatro a sete anos, sente a ausência de educação pré-escolar. Porque muitas vezes, é considerada como pessoa que se pode se defender por si só; por essa razão, fica mais tempo só cuidando dos irmãos mais novos. Pesquisas realizadas em 1982 mostram que 38.7% das crianças entre quatro e sete anos recebem atenção do Estado. E só 43% das crianças menores de quatro anos. Fica em evidência, então, o número elevado de população infantil em condições de abandono ou semiabandono sem atendimento do Estado.

Sobre o quarto direito, que diz respeito aos cuidados que deve receber uma criança física ou mentalmente impedida, pode-se afirmar que analisar este direito implicaria em avaliar a situação da saúde pública do país, a qual não consegue solucionar as necessidades básicas da população infantil como um todo. Só as pessoas que possuem recursos financeiros conseguem solucionar, no setor privado o deficiente atendimento do Estado. Contudo não entrar-se-á numa discussão mais aprofundada deste item, já que fugiria aos objetivos do estudo.

Com relação ao quinto direito, que se refere a função da família no desenvolvimento da personalidade da criança, ressaltando a necessidade de um ambiente de afeição e segurança social e material, existem estudos específicos a respeito da violência infantil na Colômbia que levantam, entre outras coisas: as formas mais agudas de maus-tratos infantis, estão associadas às precárias condições econômicas e sociais das famílias responsáveis por esses fatos. Portanto, relacionam-se com as complexas condições sociais e culturais da Colômbia, variando assim as manifestações do problema nos diferentes grupos sociais.

Maria Inelda Ramírez - no seu estudo sobre violência na família, citado por Gaviria (17) - menciona a dificuldade para estudar o problema da violência nos grupos sociais médios e altos, devido a que é escondido e vivenciado à portas fechadas, caso que não acontece nos grupos pobres - A negligência na criação, o abandono, as surras como forma de

rejeição à criança, são as formas típicas que assumem os maus-tratos nos grupos sócio-econômicos baixos. A intimidação, a chantagem e o abandono relativo são as formas que assumem os maus-tratos nos setores médios e altos. Assim, por exemplo, Gayíria afirma que na classe operária os maus-tratos infantis podem considerar-se uma conduta generalizada, segundo estudos realizados por ele em 1984 e 1985.

Por outro lado existem publicações sobre a violência unida à violência sexual.

Pelos elementos levantados, facilmente pode ser apreciada a falta de aplicabilidade percebida quanto ao quinto direito.

No sexto direito que diz respeito à educação gratuita e obrigatória que permita desenvolver aptidões, cultura geral e valores, é maior a falta de atendimento aos menores trabalhadores do que ao restante da população da mesma idade. A cobertura no nível pré-primário (pré-escolar) é de 1.4% sendo 21.4% oficial e 78.6% privada. A primária (de sete a quatorze anos) é de 83.2% sendo 90.5% oficial e 9.5% privada. (dados de 1984, Departamento Nacional do Planejamento).

Devido à importância da problemática da educação da criança em idade pré-escolar no presente estudo, a mesma será abordada de forma mais específica num próximo item.

É importante ressaltar que o abandono, os riscos de acidente e até a delinqüência estão relacionados também com a pouca cobertura da educação pré-escolar, "... que se tem tornado não só necessária, senão indispensável como parte da

socialização do menor e da preparação para ingressar no sistema escolar" (18).

Por um lado, a pouca cobertura das instituições oficiais agrava a situação das famílias com poucos recursos econômicos, já que as mães, sendo trabalhadoras na maioria das vezes fora do lar, optam por deixar os filhos trancados em casa ou na rua sem atendimento nenhum. Por outro lado, existem diversas razões para colocar os filhos nessas instituições, entre outras, porque ali cuidam das crianças e dão comida; porque as crianças aprendem a falar, escrever e ler, porque facilita o desenvolvimento delas. Portanto, conclui-se que a educação pré-escolar está dividindo, com a família e o grupo de brincadeiras, a socialização das crianças.

Com respeito ao sétimo, relacionado com o direito de receber os primeiros socorros em todas as circunstâncias, não será feita análise neste estudo por falta de dados.

Finalmente, sobre o oitavo direito que diz respeito à proteção contra abandono, crueldade e exploração e a não permitir-lhe trabalhar, as análises feitas anteriormente revelam a negação deste como de outros direitos da criança.

Em determinadas ocasiões tenta-se justificar a atual situação da criança a partir do aumento da população, porém a crise sócio-econômica da maioria dos setores da sociedade com as conseqüentes mudanças nos mesmos e a política do governo que não acompanham as necessidades da população são fatores indispensáveis nesta discussão como já foi demonstrado nos itens anteriores.

No processo de crescimento vivenciado na Colômbia, nos últimos quarenta anos, além das modificações levantadas em vários setores da sociedade, encontra-se na educação mudanças que colocam em evidência as necessidades sentidas pela infância e que precisam ser solucionadas.

3.4 A EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA: uma retomada através de dados e informações da atualidade.

Considera-se importante fazer uma rápida descrição do Sistema Educativo Colombiano para situar a Pré-escola dentro das políticas do Estado.

O sistema educativo nacional compreende a Educação Formal e Não Formal a Educação Especial - para deficientes ou superdotados que pode ser Formal ou Não Formal - a Educação de Adultos e a Educação Indígena.

A Educação Formal é aquela dividida em graus e níveis progressivos e conduz a títulos. A Educação Não Formal não está sujeita a seqüência regular alguma e não conduz a títulos.

A Educação Formal compreende quatro níveis: Pré-escolar - oferecido a crianças menores de seis anos; o Básico - que abrange cinco graus do primário, e quatro do secundário, iniciando a partir dos seis anos de idade; o Médio - que continua o básico secundário; e, finalmente, a Educação Superior.

A Educação Pré-escolar compreende duas modalidades: a) albergue ou "guarderia" para o atendimento às crianças de dois a quatro anos e, b) jardim infantil para crianças de quatro a sete anos. Por meio da Lei nº 27, de 1974, foram criados os Centros de Atendimento Integral ao Pré-escolar (CAIP), chamados na atualidade de "Lares Infantis"; são os responsáveis por fornecer atendimento integral aos filhos, menores de sete anos, dos trabalhadores privados e públicos. Estes estabelecimentos estão sob a responsabilidade do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), instituição que não faz parte do Ministério da Educação; já que está vinculada ao Ministério do Trabalho e Segurança Social.

A Educação Básica é definida como um bem social ao qual tem direito a população toda, e o Estado é quem deve garanti-la. Os cinco primeiros anos serão obrigatórios e gratuitos nas escolas estatais, por mandato constitucional.

A Educação Média tem um duplo propósito de preparar o aluno para os estudos superiores e para o exercício laboral em profissões técnicas ou auxiliares. A diversificação da Educação Média compreende três tipos de Bacharelado: em Ciências, em Tecnologia e em Arte.

A Educação Superior é oferecida a quem tenha obtido o título de Bacharelado e seja aprovado pelo exame que realiza o Instituto Colombiano de Fomento da Educação Superior (ICFES) do Estado. A Educação Superior compreende as seguintes modalidades: Formação Intermédia Profissional, Formação Tecnológica, Formação Universitária, e Formação Avançada.

A Educação de Adultos é oferecida a quem não teve a oportunidade de participar no sistema regular e tem mais de 14 anos. Compreende Educação Formal e Não Formal.

Depois de caracterizada a estrutura do Sistema Educativo levanta-se alguns dados sobre a cobertura do Nível Pré-escolar relacionado com a cobertura total no que diz respeito à matrícula, estabelecimentos, número de docentes, tendo em conta, por um lado, tanto a Educação urbana como a rural e, do outro lado, tanto a Educação pública como a privada. A autora apoia-se nas informações contidas no artigo de Abel Rodríguez (19).

O sistema de Educação Formal atende 25% da população total do país (dados de 1985). A Educação Não Formal atende 4.2% da população total do país (dados de 1984). Porém 12.2% da população maior de dez anos de idade é analfabeta absoluta (dados de 1985). No mesmo ano, de 12'959.000 pessoas em idade escolar (primária, secundária e superior) só 50% conseguiu a matrícula na Educação Regular.

O nível Pré-escolar cobre 4.0% dos matriculados na Educação Formal, tendo uma taxa de atendimento de 12.7% do total de crianças entre três e cinco anos que soma 2'182.000 crianças. Somando os infantes atendidos no ICBF através dos CAIP (130.389) a taxa de escolaridade para o nível Pré-escolar aumenta a 22%, igual à taxa latino-americana (em 1985). É preciso anotar mais um dado importante: "... para 1987 existe uma população aproximada de 55.520 crianças entre cinco e seis anos pertencentes aos estratos menos favorecidos (...) os

quais demandam atendimento educativo oficial" (20) dos bairros de Bogotá.

O Sistema Educativo Nacional está longe de cobrir as necessidades educativas da população; no entanto, houve um incremento maior nos anos sessenta e setenta do que nos últimos anos, o qual tem sido bem mais lento.

Somente a Educação Pré-escolar apresenta um aumento da taxa promédio de crescimento anual passando de 10.8% entre 1965 e 1975, para 17.2%, entre 1975 e 1985, também superior à latino-americana que foi de 11.9%, entre 1975 e 1983.

No que diz respeito a estabelecimentos de ensino tem aumentado o número destes na Colômbia. Segundo Abel Rodríguez:

- . O país dispõe de 48.219 estabelecimentos educativos.
- . O ensino Pré-escolar tem 5.326 (dados de 1985), quer dizer, 11% do total.

Entre 1980 e 1985, as instituições deste nível cresceram 16.2%, apresentando um crescimento anual de 3.2%.

Em muitos dos casos, a infra-estrutura física é deficiente principalmente no setor público.

O número de docentes este também aumentou. Contudo, é difícil precisar números exatos devido à falta de informação sobre o setor privado, ou quantos ocupam cargos administrativos e de serviço; contudo segundo A. Rodríguez, conhece-se que, em 1985, trabalhavam a serviço da Educação Formal 294.259 educadores, destes estavam localizados no ensino Pré-escolar 10.764 professores, ou seja 3.6% do total. Neste caso também tem havido aumento na taxa de crescimento,

passando de 7.3%, entre 1960 e 1980, para 11.9%, entre 1980 e 1985.

Para poder saber que tipo de população (cidade ou campo) é mais privilegiada compara-se a educação urbana e a educação rural, especificamente no que diz respeito à pré-escola.

Segundo A. Rodríguez, existe desequilíbrio na distribuição espacial da matrícula entre a região urbana e a rural, e também entre as diferentes regiões do país.

A educação Pré-escolar tem 91.2% da matrícula localizada na região urbana assim como a Secundária - média vocacional 93.6% da matrícula está na região urbana e a totalidade da Universitária.

Do total da matrícula nacional, a rural conta só com 22.7%.

No Pré-escolar quatro departamentos (estados: Antioquia, Valle, Atlântico e Cundinamarca, incluindo Bogotá) concentram 62.3% da matrícula. Só Bogotá registra 1/5 parte dos matriculados. Quer dizer que a grande concentração está nos centros urbanos.

Acontece da mesma forma com os estabelecimentos. No Pré-escolar, 85.4% dos estabelecimentos estão localizados na região urbana e os departamentos mencionados concentram aproximadamente 60% dos mesmos.

A região rural conta com um número reduzido de docentes no ensino da pré-escola. A concentração dos docentes na região urbana é um fato inegável e o processo de modificação desta realidade é muito lento.

Em 1987, a porcentagem de professores no nível Pré-escolar era de 88.7% (enquanto em 1983 foi de 90.5%). Isto acontece também nos outros níveis ocorrendo, como conseqüência, mais analfabetismo no meio rural do que no urbano: 30.60% contra 12.32% na população de cinco anos em diante; 23.6% contra 6.8% na população maior de dez anos de idade. (censo de 1985). Na população indígena, o analfabetismo alcança 53% da população maior de cinco anos. Já, nas cidades, predomina o atendimento no setor privado, como será visto na análise da Educação Pública e da Educação Privada, a seguir.

Segundo dados estimativos para 1985, a Educação Pública, em geral, cobre 74.3% da matrícula nacional, ou seja, 5'009.137 estudantes, enquanto a Educação Privada em geral, cobre 25.7% da matrícula nacional, ou seja, 1'731.697 estudantes. O Pré-escolar está 43% na pública contra 57% na privada; (Dados estimativos para 1985).

Os dados acima definem o nível pré-escolar como um dos mais elitistas do nosso sistema educativo; contudo a partir de 1980, a taxa de crescimento da matrícula diminuiu nos dois setores.

Segundo os mesmos dados estimativos nos 48.219 estabelecimentos educativos do país, 9.075 pertencem ao setor privado (18.8%). Em 1981, o Pré-escolar tinha, no setor, privado 48% dos seus estabelecimentos.

Segundo dados de 1985 a Educação Pública ocupa 68.5% dos educadores que trabalham no Sistema Educativo Formal, tendo no nível Pré-escolar 2.3%; já a Educação Privada ocupa 31.5% dos

educadores que trabalham no Sistema Educativo Formal, tendo no nível Pré-escolar 7.2%.

Assim conclui-se que o atendimento na região urbana e rural é diferenciado, bem como na educação pública e privada.

Embora a taxa de atendimento do pré-escolar esteja aumentando, os dados revelam a problemática existente neste nível. Como já foi colocado segundo A. Rodríguez em 1985, a taxa era de 12.7% do total das crianças entre três e cinco anos; porém na época ficavam sem atendimento nenhum 1.701.960 crianças. A situação é agravada pelo fato de que a maior concentração de matrículas, assim como de docentes, está na rede privada.

A maioria das crianças colombianas não recebem atendimento especializado. A baixa cobertura representa um problema grave tendo em conta, por um lado, a responsabilidade do governo frente à educação e proteção da infância - que nem sempre podemos evidenciar nas políticas educativas (como será visto no item da legislação); assim como, por outro lado, a qualidade deficiente da relação família-criança, principalmente, nos grupos sócio-econômicamente baixos e marginalizados.

Os problemas educativos da infância colombiana estão na base dos problemas econômicos e sociais da Colômbia. As condições precárias de vida da maioria das crianças colombianas não permitem seu desenvolvimento adequado; constituem-se nos principais sintomas de uma estrutura social desigual que determina, para cada criança que nascer, um futuro sem esperança (21).

3.5 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.5.1 Histórico: Referências Legais e Instituições Responsáveis

A Educação Pré-escolar, que historicamente surgiu como consequência da vinculação da mulher ao mercado de trabalho, vem sofrendo mudanças estruturais que conduzem à necessidade de sistematizar a sua ação do ponto de vista técnico e pedagógico, além de precisar ampliar sua cobertura.

A Seguir ver-se-á como tem evoluído a Educação Pré-escolar colombiana com base principalmente nos estudos de Catalina Blanco e outros.(22)

Os jardins-infantis existem, na Colômbia desde o início deste século como experiências isoladas de instituições estrangeiras. Muitas dessas instituições usaram a experiência "Montessori" nos trabalhos com as crianças, sendo seu objetivo específico a educação das crianças de classe alta. Existiam, paralelamente, centros de atendimento para crianças pobres, em instituições religiosas, cujo trabalho era eminentemente assistencial.

Em 1917, criou-se o Instituto Pedagógico Nacional, sob influência da missão alemã, com o objetivo de formar professores para as escolas inferior, superior e normal. Posteriormente, em 1933, anexou-se a este o "Kindergarden", criado e dirigido por Francisca Radke com o objetivo de servir

de centro de práticas às futuras professoras deste nível. A orientação da proposta pedagógica da doutora Radke estava baseada nos postulados da Escola Ativa de Montessori e Decroly, que retomaram também as idéias de Froebel. Esta orientação pedagógica tinha também um caráter elitista.

Em 1958, é regulamentado o Instituto de Educação Pré-escolar responsável pela formação de professoras, como dependência do Instituto Pedagógico Nacional (IPN).

Em 1969, é incorporado ao Plano de Estudos da Faculdade de Psicologia e Pedagogia da Universidade Pedagógica Nacional (UPN) o programa de formação de professores para jardins infantis, com uma duração de dois anos e vinculado ao título de "experto".

Em 1976, com a incorporação da Educação Pré-escolar ao sistema de Educação Formal, aparecem muitos centros particulares para a formação de docentes, em diversas modalidades, os quais se diferenciam mais pelos custos e pelo tempo de duração do que pelos conteúdos e qualidade. Os objetivos de muitos centros se reduzem ao conhecimento e manipulação de técnicas, esquecendo a formação humanista e pedagógica do docente. Também não levam em consideração as diferenças sociais e culturais das crianças colombianas, dirigindo sua atenção às crianças da região urbana e em espaços escolarizados. É importante mencionar que não são conhecidos programas de formação para espaços não formais, comunitários, rurais e indígenas.

Já em 1978, é criado o Programa de Licenciatura em Pré-escolar, na mesma Universidade, com uma duração de quatro anos.

O enfoque da formação dos professores apresenta-se instrumentalista manifestado nos currículos destes centros, os quais enfatizam a psicologização da Educação Pré-escolar, a partir da Psicologia da Aprendizagem. Este enfoque leva a entender a Educação Pré-escolar como ante-sala da Educação Primária.

A educação escolar poderá cumprir seu papel, cabalmente, se partir do conhecimento e interação com o meio sócio-familiar da criança. É um fato que instituições escolares se encontram distanciadas das necessidades e interesses sociais de seus alunos, embora reconheçam-os formalmente como o centro do processo educativo (23).

Um segundo elemento a ser levantado no histórico da Educação Pré-escolar, e que ajudará a caracterizar os interesses do governo frente à educação e bem-estar das crianças menores de sete anos, será a rápida passagem pela "legislação específica", que a nível nacional e distrital (Bogotá), orientam o trabalho que se desenvolve neste nível. Com este objetivo a autora apoiar-se-á em Martha Lozano, entre outros.(24).

Legislação	Pré-escolar
Decreto 1637 de 1960	Incluída no Sistema Educativo Nacional com funções normativas e orientadoras.
Decreto 1276 de 1962 e Resoluções 1343 e 2302 de 1962	Criam jardins e estabelecem requisitos para funcionamento.
Decreto 3157 de 1968	A reforma Educativa acaba com a secção responsável assimilando-a à Educação Elementar.
Decreto 1576 de 1971 e Resolução 2918 de 1972	Criam um grupo de técnicos dependente das "Escolas Nacionais" com funções técnico-pedagógicas e administrativas.
Resolução 5020 de 1974	Atualiza as normas.
Decreto 088 de 1976	Inclui o nível Pré-escolar como o primeiro da Educação Formal.
Decreto 1419 de 1978	Apresenta as normas e orientações para a administração curricular.
A Resolução 1822 de agosto de 1979	Estabelece que pais e vizinhos podem assumir a administração dos Lares Infantís, reconhecendo neles o papel educativo.
O Artigo 61 da Lei 7ª de 1979	Define o atendimento Pré-escolar, que corresponde ao Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como aquele que se brinda ao menor de sete anos, com o objetivo de complementar temporariamente a proteção familiar e obter seu desenvolvimento integral.
Decreto 4024 de 1983	Regulamenta o funcionamento dos estabelecimentos.
Decreto 1002 de 1984	Estabelece o plano de estudos, esclarecendo que neste nível não se estabelecerão nem graus nem áreas específicas.
Projeto Resolução	Em estudo regulamentar o Decreto 1002 de 1984. A Nível Distrital, Projeto de Resolução para o funcionamento do Pré-escolar nas escolas da Secretaria de Educação o qual está em estudo.

Tanto o histórico como a Legislação mencionados deixam transparecer a problemática que vive a Educação Pré-escolar; ou seja, a formação de professores direcionada, em muitas ocasiões, só ao conhecimento e manipulação de técnicas. A legislação também não define claramente o rumo da Educação Pré-escolar colombiana.

Aprecia-se uma falta de comprometimento do Estado no sentido de tornar obrigatório o atendimento educativo às crianças menores de seis anos, apresentando-se uma abrangência mínima de atendimento com respeito às necessidades sentidas (25)

Assim mesmo:

... faz falta a criação de normas mais específicas que permitam unificar critérios pedagógicos e administrativos, evitando assim que se apresentem abusos e irregularidades no seu funcionamento e nas exigências que a Básica Primária faz às crianças que ingressam na primeira série (26)

Finalmente, considera-se importante colocar a situação dos Jardins Comunitários que têm ajuda oficial e a repercussão na qualidade da Educação Pré-escolar. Estes Jardins nasceram com o mesmo caráter assistencial dos Jardins Tradicionais do Estado. É evidente a ausência de abordagens pedagógicas se percebe-se o baixo nível educativo das entidades comunitárias. Além do mais, a média de crianças por agente é igual ou maior do que a de crianças por professor no Jardim Formal. "Para Bogotá, a média de crianças por docente é de 43.6 segundo o DANE, boletim de estatística do 2 abril-junho de 1985"(27).

Somando ao anterior as condições financeiras e de pouca estabilidade de emprego dos agentes pode-se entender como afeta negativamente a finalidade de uma educação integral. Atualmente, o Estado vem fazendo uma descarga financeira importante na educação comunitária e, ao mesmo tempo, tem aumentado a abrangência do atendimento; porém nem sempre isto é sinônimo de qualidade.

O impulso do Estado à estratégia de educação comunitária...

... parece num primeiro momento evidenciar a sua incapacidade para responder pela obrigatoriedade e gratuidade da educação, dever que lhe corresponde por mandato constitucional. A estratégia comunitária também não é indiferente às necessidades de controle social e político, que um Estado antidemocrático como o nosso requer na etapa de crise pela que atravessa. Consideramos que a impulsão atual à política da Educação comunitária por parte do Estado, não garante a melhoria da qualidade educativa. Prova disto é o abandono da função do Estado como supervisor da qualidade da educação privada, que para o caso do pré-escolar tem degenerado numa educação de "garagens" (28)

A nível do Distrito Especial de Bogotá tem algumas instituições, mais comprometidas com a Educação Pré-escolar; estas são o Ministério de Educação Nacional, Bienestar Social do Distrito, o Instituto Colombiano de Bienestar Familiar e a Secretaria de Educação. Serão abordados os dois últimos, pois o ICBF possui uma proposta própria e a Secretaria vem trabalhando uma proposta para ampliar a abrangência deste nível na população de menos recursos nas escolas distritais. Será importante também levantar algumas experiências alternativas de atendimento pedagógico à infância em idade pré-escolar¹ identificadas na Colômbia.

A Secretaria de Educação é responsável pelo controle dos colégios particulares e pela implantação de programas de pré-escolar nas escolas distritais. Porém não tem havido estudos sobre necessidades sócio-econômicas que justifiquem sua abertura; gerando, assim, uma proliferação de Jardins privados, cujo objetivo na maioria deles é de caráter econômico e sem cumprir os requisitos mínimos de local e qualidade pedagógica acadêmica. Os altos custos deste tipo de educação limitam o acesso só a certos setores da população.

O ingresso ao nível pré-escolar tem sido limitado a uma classe social, fazendo deste direito uma possibilidade restringida que leva a marginalizar a um grupo de crianças no início da escolaridade, crianças que pelas suas condições sociais e econômicas não podem ter acesso a um Jardim infantil (28).

A criação das pré-escolas nas escolas distritais deve-se, em sua maioria, às necessidades sentidas pelas comunidades, que aportaram os custos necessários para a organização e funcionamento, apoiados pelos professores, diretores e supervisores da região. Contudo, essa criação realizou-se sem critérios definidos sobre a prioridade de atendimento às comunidades mais necessitadas.

As primeiras pré-escolas surgiram entre 1981 e 1982, funcionando a maioria delas clandestinamente, com o nome de "Primeirinhos". Sem contar com assessoria pedagógica, os professores desenvolveram programas sem uma orientação unificada.

Assim, a Direção de Investigação para a Educação - Centro Experimental Piloto (DIE-CEP) - assumiu, entre 1982 e 1987,

sua função de assessoria técnico-pedagógica no que diz respeito à direção do currículo de Educação Pré-escolar, para proporcionar aos professores e crianças condições educativas mais adequadas, realizando cursos de capacitação conduzentes a créditos; elaborando, posteriormente, um "estudo de factibilidades para a implementação do nível pré-escolar nas escolas da Secretaria de Educação de Bogotá."(30). A DIE-CEP se propôs, com esse estudo de factibilidade, a brindar critérios técnicos (marco legal, recursos humanos, recursos físicos e técnico-pedagógicos) em função do diagnóstico de necessidades, para que a implementação do nível pré-escolar nas escolas da Secretaria de Educação dê resposta, prioritariamente, às necessidades educativas das comunidades mais desfavorecidas.

- O Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) é uma instituição oficial, vinculada ao Ministério do Trabalho e Segurança Social, para a proteção da infância e da família que, como outras instituições tanto oficiais como privadas,

... oferecem educação infantil precoce a crianças que vivem em situações de marginalidade. São várias as ações concretas que podem ser mencionadas: o ICBF tem desenvolvido programas de educação para a vida em família, de atendimento a menores em lares ou em instituições especializadas, de tratamento a famílias em vias de desintegração, de atendimento integral ao pré-escolar, nas quais faz partícipes a família e a comunidade (31).

O ICBF está envolvido com as mudanças na política de proteção integral, entendendo que a educação pré-escolar deve oferecer alguma coisa além de um programa educativo. Para este tipo de perspectiva, considera-se importante reestudar as

necessidades fundamentais da população. Portanto, a autora considera de interesse para o estudo, abordar a experiência do ICBF.

3.5.2 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - A evolução do atendimento a criança em idade Pré-escolar.

Durante os vinte anos em que o ICBF realiza ações com a criança menor de sete anos, tem passado por diferentes modelos de atendimento e concepções educativas e pedagógicas, nos quais o ponto de contato tem sido "a busca de um fazer pedagógico integrado, que retome a vida cotidiana da criança e propicie o papel protagonista da família e da comunidade na formação da infância"(32).

A partir de 1972, criaram-se cem Centros Comunitários para a Infância (CCI), no país todo, para dar resposta às necessidades da criança menor de sete anos, através de serviços educativos preventivos e promocionais com a participação da comunidade.

Esta experiência deu-lhe o aval para responder às Diretrizes da Lei 27, de dezembro de 1974, que determinava o atendimento ao pré-escolar através da criação dos "Centros de Atendimento ao Pré-escolar" (CAIP), atualmente chamados Lares Infantis, financiados com 2% do valor da folha de pagamento mensal de instituições públicas e privadas.

Em 1977, começa-se a questionar o Modelo CAIP, pelos custos e porque o atendimento institucional à criança, afastando-a do seu próprio contexto familiar e social, excluía os pais do seu compromisso - responsabilidade no processo de atendimento - e reduzia a possibilidade de aproveitar o seu próprio ambiente como recurso pedagógico.

No mesmo ano, com o apoio da UNICEF, foi organizado o Projeto "Unidade de Estudo e Análise de Novas Modalidades de Atendimento à Criança" para sistematizar algumas experiências realizadas no país, por iniciativa das próprias comunidades e de algumas agências do Estado. A nova modalidade de "Lares Familiares" iniciou-se em Cartagena."(33)

Segundo a Lei 7ª de 1979, mencionada anteriormente, entende por Atendimento Integral ao Pré-escolar...

... o conjunto coerente de ações que procuram o desenvolvimento adequado da criança em seus aspectos físico, psíquico e social. Além de ser um conjunto de ações destinadas à preparação da criança para sua participação na vida escolar, é um programa eminentemente preventivo para que através do atendimento da criança, esta consiga verdadeiros níveis de desenvolvimento que favorecem uma vida adulta plena e produtiva (34)

Em 1981, com o apoio da UNICEF, foram realizadas algumas experiências com a participação da família e da comunidade, em algumas regiões dos departamentos de Santander e Cauca.

O impacto destas experiências propiciou mudanças tanto nas políticas como na concepção de atendimento da criança.

A finalidade: é o melhoramento das condições reais de vida das crianças através da participação ativa e constante da família e da comunidade, com o apoio técnico e financeiro do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ... (35).

A modalidade deve responder a condições específicas da região.

Em 1985, conhecendo através do Censo que 41.7% da população menor de sete anos encontrava-se em situação de alto risco pela desnutrição e abandono, o ICBF assume o Projeto "Lares de Bem-estar", para o atendimento da população infantil mais pobre dos setores sociais carentes de serviços básicos em regiões urbanas e núcleos rurais.

Este projeto faz parte do programa "Melhoramento do Lar" que, por sua vez, foi definido como elemento específico das "políticas de luta contra a Pobreza Absoluta e para Geração de Emprego" aprovadas em 1986 pelo Conselho Nacional de Política Econômica e Social", (CONPES) (36).

Em 1990, é publicado o "Projeto Pedagógico Educativo Comunitário do ICBF" (PPEC), o qual constitui...

... um esforço para coletar o significado social e cultural dos avanços teóricos do ICBF, na busca de horizontes mais humanos que iluminem o trabalho desenvolvido em favor da criança e das famílias colombianas. (...) há que reconhecer que este é um documento novo, uma síntese, um trabalho de sistematização do ICBF que deve transcender os limites da comunidade de profissionais e especialistas. (37).

Este projeto vem sendo aplicado nos "Lares Infantis".

3.5.2.1 Os Modelos Pedagógicos Adotados

O atendimento às crianças no ICBF iniciou-se baseado num "modelo assistencialista" que projetou a tradição caritativa

das comunidades religiosas, sem considerar uma concepção sobre o desenvolvimento integral. A orientação era de proteção à criança dentro de uma instituição fechada conduzindo ao rompimento entre esta e a vida cotidiana e familiar.

Um segundo modelo, que poderia ser chamado de Mataracionista que vê o espaço educativo como uma oficina, um meio de indução das potencialidades com uma dinâmica isolada do contexto.

Aparece depois um outro modelo alternativo, que pode denominar-se preparatório, sendo que o programa era controlado e centralizado pelo adulto.

Como posição crítica surgiu a desescolarização do ato educativo sendo importante a relação das crianças com a natureza em geral e com os objetos em particular. Considerou-se que este modelo - pode ser chamado de Romântico - era mais avançado na conceitualização do ato educativo, reconhecendo o papel educador da família e postulando novas relações com esta e os vizinhos. Porém continuava desenvolvendo-se no interior da instituição considerando-se a mesma como o epicentro da educação das crianças.

Em 1977 o ICBF, com o apoio da UNICEF, desenvolveu pesquisas sobre experiências com participação comunitária, sendo a "Casa Vicinal da Criança" a resposta ao questionamento do papel que os pais exerciam na educação. de fato, foi uma primeira tentativa de articulação entre as atividades. Da criança com o papel protagonista dos pais "O programa

assistencial virou num programa educativo- assistencial comunitário"(38).

A comunidade assumiu a parte administrativa e colaboradora na orientação educativa. Contudo, continuava a concepção de que a educação tinha lugar só na instituição infantil.

Em 1981, realizaram-se outras experiências que possibilitaram avançar na consolidação da resposta de trabalho com a criança em seu meio social e familiar, por meio da impulsão do processo de organização, para conseguir a participação comunitária.

A partir da reflexão sobre a prática nas experiências desenvolvidas, o ICBF começa a ter uma representação mais integral do atendimento às crianças na procura de seu desenvolvimento infantil, e, entendeu a necessidade de unir esforços institucionais e comunitários para este fim.

Foram organizadas formas de proteção e atendimento à criança entendidas como "ações próprias da população cuja finalidade era a transformação das condições de vida das crianças, assumida pelos pais de família e a comunidade com o apoio do ICBF"(39).

Com esta orientação, começa a vislumbrar-se o Projeto Educativo Comunitário. Para o ICBF, ter crescido com estratégias nacionais significa um processo de preparação institucional, social e pedagógico para o atendimento de grande número da população infantil.

Todos os antecedentes mencionados são então o preâmbulo do (PPEC) que recopila e articula a construção de um saber, patrimônio intelectual do ICBF.

3.5.2.2 Experiências Alternativas em Busca do Atendimento Integral.

Existem estudos e experiências alternativas em diversas regiões do país, no setor privado e público, porém, serão mencionadas aqui algumas experiências interessadas no atendimento integral da infância, as quais foram testadas em pequena escala. As informações estão baseadas no documento de Síntese e Conclusões do "Seminário Nacional sobre Alternativas de Atendimento Integral à Infância Marginalizada" (40).

a) Casa Vecinal del Niño (Casa Vicinal da Criança) - em busca de um caminho melhor, Casa Vecinal del Niño (Casa Vicinal da Criança) uma experiência em Nariño.

É uma experiência desenvolvida em regiões urbanas, rurais e semi-rurais da Colômbia, cuja principal característica é a participação comunitária.

A idéia desta Casa nasce dos questionamentos dos setores empresariais e internacionais contra o (CAIP) Centro de Atendimento Integral ao Pré-escolar, no que diz respeito a custos e ao afastamento do grupo social.

Seu objetivo é a implementação e avaliação de um programa educativo com participação dos pais e dos vizinhos, assim como

também elaborar um programa técnico de desenvolvimento comunitário de acordo com cada realidade territorial. Dessa forma com a participação das famílias e vizinhos, na execução do objetivo, será possível que a comunidade assuma o governo da Educação Pré-escolar em cada uma das "casa vicinais". Esta modalidade começou a funcionar em quatro departamentos (estados), em 1978. O ICBF contava, em 1981, com aproximadamente duzentas e vinte "Casas" localizadas em vinte e três estados.

b) A experiência de ACAIPA - em 1973, a Fundação "Futuro para a Infância" estimula e apóia o pedido de uma comunidade para montar um Jardim que oferecerá a formação necessária para entrar na escola. Tendo um efeito favorável na população estendeu-se em outras comunidades. Em 1975, forma-se a Associação de Centros de Atendimento Integral ao Pré-escolar de Antioquia (ACAIPA), que em 1981, conta com trinta e cinco Jardins localizados na periferia de Medellín dando atendimento a 1.305 crianças.

A experiência criou a necessidade de procurar um meio de capacitação dos "jardineiros". Uma característica desta modalidade é que todos os Jardins são administrados por uma comissão de pais e a diretoria da ACAIPA tem representantes das famílias do ICBF, dos "jardineiros" e dos assessores.

A capacitação vai da observação do trabalho das jardineiras mais experimentadas a encontros de jardineiros por região geográfica, contando com oficinas e cursinhos de curta duração.

O projeto ACAIPA vem configurando-se como uma solução urgente aos problemas Educativos do menor de sete anos nas regiões camponesas.

Na primeira etapa, o projeto trabalha junto a uma instituição dedicada a ajudar comunidades marginalizadas. O trabalho pedagógico é espontâneo e sem planejamento. Na segunda etapa, assume vida jurídica independente, mantendo vínculos com instituições privadas estrangeiras e oficiais. Aumenta a abrangência nas comunidades e começa a organizar o aspecto pedagógico do trabalho. Na terceira etapa, após a ruptura com a instituição que possibilitou o surgimento, reorganiza a estrutura administrativa, elabora o registro escrito da experiência e organiza o planejamento e investigação sistemática dos programas pedagógicos e comunitários que desenvolve. "Os fundamentos teórico-pedagógicos atuais do projeto ACAIPA, são uma fusão de princípios pedagógicos ativos e socializantes adaptados às condições particulares das comunidades onde assenta-se"(41).

A experiência adquirida com o projeto ACAIPA e a "Casa Vicinal", "... as escolinhas populares de Buenaventura e as do Banco da Costa Atlântica, permitiram à diretoria atual do ICBF formular a participação de pais e vizinhos como a diretriz central do Programa de Atendimento Integral ao Pré-escolar" (42).

c) Educação para Pais de Comunidade Marginalizadas - este projeto emerge de uma investigação etnográfica realizada pelo Instituto Colombiano de Pedagogia (ICOLPE), em 1975, no bairro

"O Codito " de Bogotá, assim como também de uma investigação diagnóstica desenvolvida sobre dezenove dos noventa e sete centros infantis que nessa data funcionam na cidade.

O centro de Investigações da UPN (universidade Pedagógica Nacional), com o apoio da "Fundação Bernard van Leer", propunha como alternativa a capacitação dos membros da família para fomentar o desenvolvimento integral da criança.

O projeto selecionou o vídeo para elaborar e avaliar um currículo audiovisual sobre o desenvolvimento integral da criança de zero a trinta e seis meses, dirigido às famílias de comunidades marginais e ou pessoas responsáveis pelo cuidado das crianças.

O curso é dividido em três partes, segundo cada ano de vida. Cada uma destas divide-se em duas: uma básica que compreende unidades de alimentação, saúde, higiene e vestuário; e outra que tem a ver com relação entre família e criança, contendo unidades de desenvolvimento motor, social e de linguagem. A avaliação é feita em dois grupos (experimental e de controle).

d) Promessa - Desenvolvido no Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano (CINDE) em colaboração com as Irmãs Teresitas e o apoio da "Fundação Bernard van Leer", tem como objetivo principal melhorar as condições necessárias para o desenvolvimento sadio das crianças, utilizando principalmente os recursos humanos e materiais locais, fortalecendo a família e a organização comunitária. Este

projeto é desenvolvido em comunidades de Bahía Solano, Valle, Panguí e Nuquí.

O programa foi iniciado com reuniões semanais para mães de crianças de três a sete anos que aprendiam a estimular o desenvolvimento intelectual dos filhos com brinquedos educativos e outros materiais.

CINDE tem colaborado com a assessoria, organizando seminários para as Irmãs que desenvolvem o programa e para as mães que trabalham e são multiplicadoras do mesmo. Também procura a assistência técnica necessária para seu aperfeiçoamento.

e) Projeto Costa Atlântica - iniciou-se em 1976 na Universidade do Norte de Barranquilla junto com o ICBF regional Atlântico e apoiado financeira e tecnicamente pela "Fundação Bernard van Leer".

Um dos aspectos fundamentais que o projeto enfatiza é que os programas devem basear-se nas necessidades sentidas e nos interesses reais das comunidades com quem se trabalha; por isto o projeto utiliza o conceito de " "Instituição Educativa" como uma instituição aberta à comunidade buscando a participação da mesma..." Entende também o atendimento integral da criança "... como um processo de aculturação por meio do qual a criança socializa-se e assimila os valores de sua própria cultura" (43). De outro lado, concebe o atendimento integral como parte de um processo de educação permanente, que embora enfatize a Educação da Primeira

Infância, também deve capacitar, otimizando os recursos disponíveis, aos pais e à comunidade em geral.

A primeira fase começou ao redor de um lar infantil onde se procurou, desde cedo, a participação direta dos pais; primeiro, selecionando uma comissão de pais e, depois envolvendo rotativamente a mãe no trabalho com as crianças junto à professora durante uma manhã inteira. Esta primeira fase foi desenvolvida na região da Playa na periferia de Barranquilla. Simultaneamente, desenvolveram-se outros programas e uma investigação curricular na qual foi elaborado, executado e avaliado um guia curricular.

Na segunda fase tem ampliado a abrangência incluindo as comunidades de Siape, Las Flores, Salvador e outras; dando atendimento integral ao pré-escolar por meio de distintas modalidades e com a participação direta da comunidade, tentando ampliar também a investigação sobre o currículo.

Esta experiência demonstra que a Universidade pode contribuir na melhoria da qualidade de vida dos setores marginalizados. Também a experiência deixa alternativas como "O Lar Comunal da Criança", que é atrativa pelos custos baixos e porque, sendo unidades pequenas, favorece a participação da comunidade.

Projetos como estes parecem evidenciar que atacando vários problemas simultaneamente os efeitos serão maiores. De outro lado, evidenciam a necessidade de planejamento de programas comunitários flexíveis e para isto devem haver mecanismos administrativos que os facilitem.

O desenvolvimento de materiais e a capacitação devem fazer parte de uma matriz, para que seus elementos possam ser utilizados de diversas maneiras.

Um outro aspecto é reconhecer que, para solucionar um problema, não basta percebê-lo, compreendê-lo; mas também que a pessoa se aproprie dele e o sinta como seu problema.

3.5.2.3 Os Lares Infantis:

A cidade de Bogotá, segundo informações da Diretora de Lar "Rayito de Sol", conta com um número superior a cem Lares, os quais estão agrupados em setores. Todos obedecem aos mesmos critérios e normas técnicas, embora na fase operativa sejam diferentes devido a não estarem no mesmo setor, nem atenderem à mesma população. Dos critérios de seleção não constam prova já que a Lei não permite; o único critério é a idade no que diz respeito às crianças. Os grupos são distribuídos dentro da Instituição em função da etapa de desenvolvimento. A avaliação é baseada nos objetivos das atividades de cada nível que são de longo, médio e curto prazo.

O pessoal docente é composto com freqüência de professoras peritas e licenciadas em pré-escolar - as quais recebem capacitação em oficinas grupais permanentes, ou em grupo de estudo - trabalho. Estes trabalhos são realizados uma vez cada mês no núcleo do setor. É importante sublinhar que o Lar "Rayito de Sol", sendo o Lar Sede Nacional (do Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar), tem participado da capacitação junto com os gestores do projeto pedagógico.

Um problema comum que interfere na atualização permanente é a alta rotatividade do pessoal docente. Predominam os contratos por tempo determinado.

O corpo docente é avaliado por meio de um guia Técnico Administrativo no qual participam da Direção do Lar e os pais.

São desenvolvidas também oficinas com os pais de família, para dialogar sobre problemas dentro da família e comunidade, além de conhecer as atividades realizadas pelos filhos.

As funções das diretoras e jardineiras dos Lares podem ser consultadas na Guia Técnico-Administrativa do Projeto: atendimento à criança menor de sete anos ICBF. Bogotá 1983. Não sendo objeto do estudo as funções dos educadores nos Lares Infantis, deixaremos de comentá-las neste momento.

3.5.2.4 O Projeto Pedagógico Educativo Comunitário do ICBF (PPEC)

O PPEC (44) está sendo desenvolvido na experiência do "Lar Infantil Rayito de Sol" e por esta razão, acredita-se pertinente sintetizá-lo a partir dos seus elementos básicos, uma vez que este Lar Infantil foi o selecionado para a investigação que ilustra o presente trabalho.

O PPEC é definido como "... um projeto teórico-prático em permanente construção que desde uma concepção humanizante,

orienta o fazer pedagógico com as crianças imprimindo-lhes uma intencionalidade formativa para conseguir seu desenvolvimento como ser humano integral" (45). Considera-se que é dentro das relações históricas concretas onde vivem as crianças que elas deverão ser formadas. Portanto a finalidade do Projeto é a formação do homem que se vai construindo.

Considera-se que o ato educativo é que dá a orientação à formação do homem, por isto não se dá espontaneamente, tem que provocá-lo num processo consciente que envolve o adulto (educador) e a criança, com o objetivo de analisar a realidade, compreendê-la e atuar sobre esta para transformá-la, enriquecendo-a. Assim, a partir do ato pedagógico, que exige a participação crítica e consciente dos envolvidos no processo também a direção pedagógica deve assimilar e coletar as expressões da vida social, cultural, familiar e comunitária, e sintetizar o mais fecundo das experiências particulares e integrá-las à vida regional e nacional.

Entre os Fundamentos do PPEC estão:

- . assume o homem "como um ser inacabado, um projeto em construção permanente, No mesmo sentido supõe uma estrutura social onde seja possível a organização da democracia para o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos;
- . com respeito ao conhecimento assume que desde o nascimento, o indivíduo vai adquirindo uma experiência e na medida em que a analisa vai construindo o conhecimento, que depois de sistematizado vira ciência,

uma ferramenta para o desenvolvimento humano. Desta concepção surge a necessidade - PPEC - de uma educação integral que abranja ao homem como um todo e através de toda sua história individual e social, com toda uma herança cultural que recebe. Considerando a educação um fato social, consiste em construir o conhecimento desde a própria realidade. Por isto rediscute o saber sem necessidade de condições predeterminadas. Tenta-se construir a educação com as pessoas, e não só por transmitir saber;

o PPEC tem uma concepção de desenvolvimento infantil que fundamenta e sustenta os processos pedagógicos e educativos. A conceitualização reconhece a criança "como um ser social cujo desenvolvimento depende da qualidade das relações oferecidas pelos adultos responsáveis da sua criação e educação" (46). Por isto para melhorar a situação da criança é necessário gerar um verdadeiro ambiente de bem-estar não só para os menores mas também entre os adultos, baseado no respeito e no reconhecimento dos outros como pessoas.

É levantado como objetivo último do atendimento à criança e à família, transformar as práticas de socialização no interior da família e dos grupos comunitários, e assim melhorar a saúde e o desenvolvimento infantil. Esta transformação supõe reforçar, mudar ou introduzir tanto as manifestações externas das práticas de criação e educação da

criança, como principalmente o significado da infância na vida social-colombiana.

Neste sentido, a concepção de desenvolvimento infantil utiliza o termo "Representação cultural" "que designa as percepções que possuiu uma sociedade frente a um determinado sujeito ou fato social" (47). No caso da infância, essa representação que se encontra na base das práticas de socialização resulta da apropriação social do saber sobre a criança, provenientes de disciplinas e práticas mais elaboradas, ou do conhecimento derivado da socialização mesma ao qual se incorporam formas tradicionais de agir com a criança. Desta maneira, os esforços orientados à transformação das práticas sociais com a criança deve partir do reconhecimento da representação cultural da infância procurando incidir nela. Sendo assim espera-se que a concepção de desenvolvimento infantil colabore orientando a ação dos agentes educativos e fazendo deles portadores e difusores de uma nova representação cultural da infância. Essa nova síntese de práticas e sentido da infância faz supor uma discussão e reflexão crítica sobre o saber cultural anterior.

O PPEC considera o desenvolvimento infantil como o processo de construção do psiquismo e com ele a introdução da criança na esfera do humano e portanto no universo da cultura, assim mesmo a cultura e o desenvolvimento psíquico indissociáveis já que as aptidões humanas têm surgido evolutivamente na medida em que o homem desenvolve instrumentos, símbolos, linguagem, valores: essa acumulação de

experiências passa de um geração para outra. Há duas condições básicas para o desenvolvimento psíquico: as naturais (anatômico-funcionais) - tal como a existência de uma cérebro humano; e as sociais - como a interação com os outros (principalmente os adultos responsáveis pela socialização e cuidado da criança) que são os portadores da cultura.

São reconhecidas como características do desenvolvimento infantil ser um processo ordenado e a existência de etapas ou períodos; essas mudanças lentas são chamadas de etapas, e os períodos de passagem entre etapas são chamadas de crise do desenvolvimento.

Durante a primeira infância (sete anos aproximadamente) podem reconhecer-se três etapas e três crises.

A terceira etapa - segundo a teoria do desenvolvimento contida no PPEC - é caracterizada pelo jogo de papéis da idade pré-escolar propriamente dita que terminará com a crise dos seis anos de idade, como expressão da demanda infantil para participar de atividades socialmente importantes. Durante esta etapa, a criança adquire uma identidade como sujeito social devido à incorporação das normas de convivência coletiva a sua própria atividade. O adulto é a melhor referência para se localizar-se no mundo social, porém é importante a atividade com as outras crianças.

O conteúdo central do jogo é constituído pelas atividades e relações próprias dos adultos. Esta atividade favorecerá a capacidade de simbolização assim como a assimilação, das normas sociais.

Entre os elementos que compõem o PPec estão a criança, a família, a comunidade e os educadores comunitários.

São as crianças o grupo que convoca e reúne os outros setores da população; entre outras razões porque depende dos adultos, também porque elas são a garantia à continuidade de uma estrutura social e da possibilidade de modificações. A criança, na proposta, é considerada uma especificidade pessoal, ativa, biológica, psíquica, social e cultural em construção.

Por outro lado, o projeto liga o trabalho educativo não formal à organização comunitária, já que permite que diversas formas de atendimento às crianças se articulem com vida social. Assim, a organização comunitária cria espaços e condições de participação real dos pais, resgatando seu papel educativo e formativo.

Os responsáveis pelas ações diretas das crianças são os educadores comunitários; eles são os mediadores permanentes de suas necessidades e interesses, das relações entre eles com grupo infantil, com a vida familiar e com a comunidade. São os educadores por excelência.

O grupo infantil é o meio educativo imediato através do qual começa a formar-se sistematicamente a criança, num espaço social novo. Isto implica, primeiro, a transformação dos adultos como formadores-mediadores das crianças. O projeto pedagógico depende dos adultos no que diz respeito às ações educativas e pedagógicas.

A atividade é entendida como a "praxis humana", e expressão total do homem na qual cruzam-se e fecundam-se a sensibilidade, o pensamento e a ação. A atividade é, então, o núcleo do fazer pedagógico educativo porque, por meio da mesma, a criança ingressa na sociedade e na cultura.

O PPEC propõe atividades pedagógicas integradas nas quais a criança está integrando a realidade a seu ser (subjetividade) e o seu ser humano à realidade, porque esta é o único âmbito de sua realização. Estas são os Jogos de Papéis, a vida do grupo infantil e a vida familiar da criança.

O jogo é considerado como fundamental na vida da criança porque:

... recriando a atividade dos adultos estabelece uma ponte com a vida do grupo e com o mundo em geral; porque é um momento de relação intensa com as outras crianças que lhe permite o desenvolvimento da imaginação e a formação do símbolo porque lhe dá a possibilidade de ingresso à dimensão ética (48).

Para situar o jogo como atividade pedagógica é necessário um ambiente de confiança e afeto, de uma organização mínima e de construir, aos poucos, uma concepção da realidade que apareça na atividade lúdica. Neste sentido, o adulto orientador precisa compreender que os elementos do jogo têm que ir construindo para ganhar seu reconhecimento como um fato psíquico, cultural, social e ético e como síntese da apreensão do mundo por parte da criança.

Sendo a criança um ser social é importante localizá-la no contexto do grupo infantil desde onde se afirma como pessoa. É o centro por excelência das relações do menor. A construção da

vida grupal está orientada para que as crianças assumam progressivamente a determinação grupal do "que" é "como" de sua ação, participando ativamente, decidindo e combinando na forma mais certa seus interesses, de tal maneira que a individualidade permaneça relacionada as relações do grupo. Os educadores ocupam um papel importante na organização pedagógica da vida do grupo e na construção de um ambiente educativo onde se desenvolvem processos significativos.

As duas atividades anteriores ligam-se em sua dinâmica, à vida familiar e comunitária criando o espaço e as condições para que as crianças procurem explorar seu meio socio-cultural familiar e comunitário. A partir de lembranças imediatas, começa a relacionar outros momentos passados com os presentes e assim:

... vai construindo um conhecimento histórico relativo e cambiante. Este processo enriquece o "jogo" que se alimenta de novos elementos e argumentos, de personagens que depois serão representados (...) assim as crianças (...) ao consolidarem-se como grupo tomam a iniciativa de mudá-los, de modificá-los e portanto constroem o jogo como atividade essencial e centralizadora em torno da qual giram as outras atividades (49).

Pode ser visto neste capítulo, como a situação sócio-econômica do povo latinoamericano, e especificamente o povo colombiano está relacionada com a filosofia política e econômica dos diversos governos. Este fenômeno tem influenciado a organização e estrutura familiar, modificando, na Colômbia, a responsabilidade da mulher na família.

Nos grupos de baixos recursos econômicos, considera-se necessário a participação da mulher (que freqüentemente é a

"chefe do Lar") no mercado de trabalho. Esse fato traz conseqüências na socialização dos filhos. O tempo de permanência da mãe com os filhos diminui, levando em consideração, que são poucas as famílias que contam com outros adultos para cuidar das crianças enquanto as mães trabalham e os espaços utilizados pelas crianças nos bairros populares são limitados, obrigando os pais a deixarem os filhos trancados em casa. Pode-se afirmar que a socialização da criança, que é uma das funções da família, fica condicionada à sua situação sócio-econômica e aos seus valores, os quais se modificam em função desta problemática social. Sendo assim a família necessita dividir a responsabilidade do cuidado e educação das crianças com a pré-escola. No entanto, as políticas educacionais do Estado não correspondem às necessidades reais da população, principalmente, das famílias de menores recursos econômicos que, geralmente, não podem sustentar seus filhos em estabelecimentos de ensino privados. Essa falta de correspondência entre os interesses da população carente e as políticas governamentais pode ser constatada nos dados apresentados sobre atendimento à educação no setor público. Percebe-se essa falta de interesse do Estado na Legislação, em que não há uma definição clara das diretrizes para o funcionamento e orientação da pré-escola, ocasionando, assim, a proliferação de estabelecimentos privados de duvidosa qualidade pedagógica, melhor conhecidos como "educação de garagem". Além disso os estabelecimentos públicos funcionam com condições precárias que, somadas à formação acadêmica

conservadora de alguns professores, orientam a prática da educação pré-escolar para o assistencialismo ou para a preparação para o 1º Grau, limitando ainda mais a possibilidade da criança de se desenvolver plenamente no contexto em que vive.

Levando em consideração que na família colombiana existem conflitos causados pelas mudanças na sua própria organização, e que esses conflitos influenciam a socialização dos filhos, faz-se necessária uma educação pré-escolar que aproxime os dois contextos, Família e pré-escola, em função do desenvolvimento da criança. Portanto, foi pertinente apresentar a proposta pedagógica dos Lares Infantis do ICBF, que além de propôr a criança, a família, a comunidade e o Lar como elementos participantes do projeto considerado integral, também realça a importância do jogo na relação da criança com a comunidade e o cotidiano. Contudo os agentes socializadores da criança tanto na família como no Lar Infantil, dão um significado às vivências motrizes da criança em função dos papéis que eles - os agentes - desempenham e das expectativas criadas sobre a educação da criança; portanto, vai ser necessário analisar os dados empíricos com base no referencial teórico para compreender qual o significado para eles.

NOTAS DE REFERENCIA

- 1 - CARVALHO, G. P., Niveles Educativos Básicos en América Latina Y el Caribe. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año IV, nº8, Argentina, 1992, pp. 21-22.
- 2 - Id., ibid., p. 22
- 3 - Id., ibid., p.58
- 4 - DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, Diagnóstico de la situación de la familia colombiana. Universidad Nacional, Departamento de Antropología, Lectura, nº 187, p.1.
- 5 - SANDOVAL, R. P., Ausencia de Futuro. La Juventud Colombiana, Bogotá: Plaza y Janés, 1987, p. 30.
- 6 - Id., Ibid., p. 31.
- 7 - Id., Ibid., pp. 32-33.
- 8 - Id., Ibid., pp. 35-36.
- 9 - Id., Ibid., pp. 37-53.
- 10 - DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, Diagnóstico de la situación de la familia colombiana. Universidad Nacional, Departamento de Antropología, Lectura, 1987, nº 187, p.9.
- 11 - Id., Ibid., p. 5.
- 12 - Id., Ibid., p. 6.
- 13 - SANDOVAL, R. P., Ausencia de Futuro. La Juventud Colombiana, Bogotá: Playa y Janés, 1987, p. 50.

- 14 - GAVIRIA, A. V., Los derechos del niño. INFANCIA. Revista Latinoamericana del Niño, v.1, n^o4, 1987, pp.9-12.
- 15 - DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, Diagnóstico de la situación de la familia colombiana. Universidad Nacional, Departamento de Antropología, Lectura, 1987, n^o 187, pp. 13-16.
- 16 - Id., Ibid., p. 13.
- 17 - RAMIREZ, M. I., Informe de Avance. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 1985 im GAVIRIA, A. V., Los Derechos del Niño. INFANCIA. Revista Latinoamericana del Niño, v.1 n^o 4, 1987, p.10.
- 18 - DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, Diagnóstico de la situación de la familia colombiana. Universidad Nacional, Departamento de Antropología, Lectura, 1987, n^o 187, p. 15.
- 19 - RODRIGUEZ, A., La Educación Colombiana: Datos y Cifras. Revista Educación y Cultura de Fecode, Bogotá: n^o12, Junio, 1987, pp. 6-12.
- 20 - LOZANO, M. e otros, Estudio de factibilidad para la implementación del Nivel Prescolar en las escuela de la Secretaria de Educación de Bogotá. Revista Investigación Educativa, Secretaria de Educación del Distrito Espcial DIE-CEP, Año 2, n^o 5, Bogotá: Junio de 1988, p.69.
- 21 - BLANCO, C. P. e otros, Educación Prescolar, Evolución, retos y alternativas. Revista Educación y Cultura de Fecode, Bogotá: n^o12, Junio de 1987, p. 16.

- 22 - Id., Ibid., pp. 15-17.
- 23 - Id., Ibid., p. 16.
- 24 - LOZANO, M. e otros, Estudio de factibilidad para la implementación del Nivel Prescolar en las escuela de la Secretaria de Educación de Bogotá. Revista Investigación Educativa, Secretaria de Educación del Distrito Especial DIE-CEP, Año 2, nº 5, Bogotá: Junio de 1988, pp. 45-46.
- 25 - Id., Ibid., p. 46.
- 26 - Id., Ibid., p. 46.
- 27 - BLANCO, C. P. e otros, Educación Preescolar, Evolución, retos y alternativas. Revista Educación y Cultura de Fecode, Bogotá: nº12, Junio de 1988, p. 17.
- 28 - Id., Ibid., p. 17.
- 28 - LOZANO, M. e otros, Estudio de factibilidad para la implementación del Nivel Preescolar en las escuela de la Secretaria de Educación de Bogotá. Revista Investigación Educativa, Secretaria de Educación del Distrito Especial DIE-CEP, Año 2, nº 5, Bogotá: Junio de 1988, p 45.
- 30 - Id., Ibid., pp. 29-70.
- 31 - INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, Seminario Nacional sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginalizada. Sintesis y Conclusiones, Bogotá: 1982, p.77.

- 32 - Idem, El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF, Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1990, p. 11.
- 33 - Idem, Programa Social de Colombia. Lineamientos Técnicos Proyecto: "Hogares de Bienestar", Bogotá: 1988, p.2.
- 34 - Idem, Actualización del Marco Teórico y Metodológico del Programa AIP Documento de Trabajo, Bogotá: 1981, p. 8
- 35 - Idem, Programa Social de Colombia. Lineamientos Técnicos Proyecto: "Hogares de Bienestar", Bogotá: 1988, p.2-3.
- 36 - Id., ibid., p. 3.
- 37 - Idem, El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF, Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1990, p. 9-10.
- 38 - Id., ibid., p. 13
- 39 - Id., ibid., p. 14.
- 40 - Idem, Seminario Nacional sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginalizada. Síntesis y Conclusiones, Bogotá: 1982, pp. 15-22
- 41 - EL CASO "ACAIPA", Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas, Argentina: Año III, n°5, 1991, pp.147-148.
- 42 - Idem, Seminario Nacional sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginalizada. Síntesis y Conclusiones, Bogotá: 1982, p. 16.
- 43 - Id., ibid., p. 21.
-

- 44 - Idem, El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF, Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1990, pp. 16-48.
- 45 - Id., ibid., p. 16.
- 46 - Idem, El Desarrollo Infantil - una conceptualización desde el ICBF, Bogotá: abril, 1990, pp. 7-36.
- 47 - Id., ibid., p. 10
- 48 - Id., ibid., p. 18
- 49 - Idem, El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF, Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1990, p. 45.

UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO AO PROBLEMA

Depois de caracterizar um caminho conceitual, a partir da consulta à literatura pertinente e de contextualizar o problema do estudo na Colômbia, apresenta-se a análise das informações coletadas no Lar Infantil "Rayito de Sol", e quanto às famílias das crianças, delineando uma síntese mediante as respostas às questões levantadas, neste estudo, buscando uma possível interpretação ao problema.

4.1. SITUANDO O LAR INFANTIL, AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS SELECIONADAS

No Lar Infantil "Rayito de Sol" - como nos demais - o atendimento pré-escolar, como já foi mencionado no capítulo introdutório ao estudo, está direcionado para os filhos menores de sete anos dos trabalhadores privados e públicos, tendo como objetivo complementar temporariamente a proteção familiar e obter o desenvolvimento integral da criança. Este atendimento não implica em atividades de escolaridade, senão como preparatório para estas.

Dentro do Lar Infantil, as crianças são distribuídas em grupos com base em níveis de desenvolvimento, sendo estes "salacuna" (até 1 ano), "gateadores" (1 - 2 anos), "parvulario" (2 - 4 anos) e "Jardim 4" (4 - 7 anos) Foram

selecionados, do último grupo (Jardim 4) onze crianças de sete anos de idade com as respectivas famílias, a professora responsável por esse nível e a diretora da instituição para a amostra do trabalho de campo. É importante mencionar que duas das onze famílias não foram entrevistadas por dificuldades na conciliação de horários e pela não aceitação dos pais das crianças.

Portanto o estudo compreendeu as famílias de nove crianças que são atendidas pelo Lar Infantil "Rayito de Sol"

As crianças vêm de estruturas familiares em situações diversas.

A criança nº 1 é filha de mãe solteira e mora junto com ela na casa da avó, sendo esta a responsável pela mesma, enquanto a mãe trabalha como secretária.

A criança nº 2 tem dois irmãos de pais diferentes, mora com a mãe num quarto alugado. Enquanto a mãe trabalha como diarista ou operária, a criança está no Lar Infantil, ou na casa de uma vizinha contratada pela mãe para atendê-la; ficando ainda, algumas vezes, sozinha com os irmãos.

A criança nº 3 tem dois irmãos de pais diferentes, mora com a mãe num quarto alugado. Enquanto a mãe trabalha como vendedora de salgadinhos na rua, a criança está no Lar Infantil, ou junto com a mãe ajudando nas vendas.

A criança nº 4 mora junto com mais dois irmãos, e com o pai que é separado; a tia e a avó colaboram no atendimento das crianças enquanto o pai trabalha na polícia.

A criança nº 5 mora numa casa, em um conjunto residencial, com os avós e o tio, porque os pais moram numa outra cidade, os quais financiam a educação, porém, delegam a responsabilidade aos avós.

A criança nº 6 mora com os pais e é atendida pela mãe que trabalha como artesã em casa, enquanto o marido viaja como motorista de ônibus.

A criança nº 7 mora com os pais, os quais, dividem a responsabilidade do atendimento da filha em função de horários de trabalho. O pai é autônomo, a mãe é porteira dum prédio.

A criança nº 8 mora com os pais que, em função de horário de trabalho, dividem a responsabilidade do atendimento da criança. O pai é autônomo e a mãe é operária de uma fábrica.

A criança nº 9 mora com os pais. O atendimento da criança é dividido entre os pais que trabalham o dia todo - como auxiliar e secretária - e os avós que moram perto do Lar Infantil.

Com relação as nove crianças; sete moram em casa, sendo que as crianças nº 1, 6, e 7 dividem nas com outras famílias e têm espaços reduzidos para brincar; é importante mencionar que a família da criança nº 6 divide a casa com quatro irmãos e as famílias porém, com espaços definidos para cada um deles. As crianças nº 4 e 8 tem as casas só para a família, podendo brincar, no entanto, só na parte interna, porque o jardim é aberto e a rua muito movimentada e

perigosa. As crianças nº 5 e 9 moram em conjuntos residenciais que permitem um trânsito livre pela rua para brincar - vale a pena ressaltar que estas duas famílias têm a melhor posição sócio-econômica dos pesquisados. Enfim, as crianças nº 2 e 3 moram, de forma apertada, num quarto alugado com os irmãos e a mãe, diminuindo substancialmente o espaço dos jogos entre os menores.

As casas dessas crianças situam-se em bairros comerciais, onde as zonas verdes perderam o espaço para as lojas, - oficinas de mecânica, lanchonetes, mercearias, estacionamentos e casas. As crianças e seus jogos estão circunscritos a espaços fechados, limitando tanto o contato com os menores vizinhos, como a exploração da rua e da natureza a horários predeterminados e supervisionados pelos adultos

A partir destes dados pode-se inferir a pouca formação profissional das famílias pelas ocupações dos adultos, e identificar nas famílias pesquisadas, entre outras coisas: uma renda familiar baixa que é reflexo do tipo de emprego que ocupam esses adultos. A necessidade de trabalho por parte de mais de um integrante da família, expressa no ingresso da mulher no mercado de trabalho geralmente fora do lar é outra conclusão a partir dos dados que conduz à diminuição do tempo de permanência e atenção das mães para os filhos. A presença de famílias incompletas (faltando, na maioria das vezes, o pai e assumindo a mãe a chefia do Lar) ou a intervenção de outros adultos que não fazem parte do

Lar inicial nuclear - avós, tios e vizinhos - na socialização das crianças, chegando às vezes a conviver por motivos econômicos na mesma morada. Portanto conduz à relevância da temática das formas de organização familiar, identificando que apresentam em sua grande maioria, baixos recursos econômicos.

Dos entrevistados, a partir dos dados coletados, conclui-se que: quatro famílias são nucleares (que correspondem às crianças nº 6, 7, 8 e 9) constituídas por pais e filhos na mesma morada; três famílias podem ser classificadas como incompletas (que correspondem às crianças nº 2, 3 e 4) constituídas por um dos pais (sendo a mãe, nos dois primeiros casos e no terceiro caso o pai) com os filhos; e duas famílias extensas (que corresponde às crianças nº 1 e 5) constituídas - na primeira delas - pela mãe, avó e filho morando todos na casa da avó, - e na segunda - pelos avós, tio e neto morando na casa dos avós, porém com visitas ocasionais da mãe.

4.2 BUSCANDO AS PISTAS PARA ANÁLISE DO PROBLEMA

Tendo situado o Lar Infantil, as famílias e as crianças pesquisadas, e antes de avançar na análise dos dados e construção das pistas para análise do problema, parece importante apresentar as questões que orientam, tanto as

entrevistas como as observações (mencionadas no capítulo introdutório do estudo), a saber:

- 1) Como é considerada a criança de sete anos de idade no Lar Infantil e na Família?
- 2) Qual o objetivo proclamado da educação dessa criança?
- 3) O que é enfatizado na educação dessa criança nos dois contextos?
- 4) Qual o papel desempenhado pela Instituição - Lar Infantil - na educação da criança?
- 5) Qual o papel assumido pela família na educação da criança?
- 6) Qual a importância atribuída ao movimento no contexto da educação da criança na Família e no Lar Infantil?
- 7) Como o movimento da criança intervém na sua educação na Família e no Lar Infantil, segundo a percepção dos agentes?
- 8) Como a criança manifesta os conteúdos interiorizados na família e no Lar Infantil através do movimento? Através de quais jogos e brincadeiras?

As questões enunciadas foram elaboradas com o objetivo de localizar pistas sobre o tipo de participação dos agentes formais e informais no processo de socialização da criança, e sobre o significado que o movimento tem para estes agentes no referido processo.

Segundo a Diretora da instituição o programa aplicado no Lar Infantil é composto de unidades aplicativas, quer dizer que relacionam a criança, a família e a comunidade, para realizar um trabalho integral:

A criança vem aqui não só para desenvolver habilidades e adquirir destrezas e conhecimentos, senão também está aprendendo também a ser solidária, está sendo autônoma, e estamos trabalhando com a família, com a comunidade... (Diretora).

A atividade principal no programa ou projeto pedagógico, segundo a mesma, está baseada no conjunto de relações que a criança estabelece com ela mesma, com os outros e com o mundo que a rodeia, aí está implícita a família. Cada nível tem atividades específicas, sendo o jogo de papéis a atividade principal para a faixa etária de interesse no estudo, segundo a conceitualização de desenvolvimento infantil do Projeto Pedagógico Educativo Comunitário (PPEC), abordado anteriormente. Portanto, o jogo de papéis, a vida do grupo infantil e a vida familiar da criança são propostas no P.P.E.C. como atividades pedagógicas integradas, e, interessam diretamente ao presente estudo por caracterizar-se como vivências motrizes.

Nesse sentido, segundo a Diretora, são desenvolvidas também atividades com os pais para aproximá-los dos trabalhos desenvolvidos pelos filhos:

... os pais vêm aqui uma vez por mês para participar de conferências relacionadas à saúde, à nutrição, ao andamento da educação do filho e também para colaborar nas atividades de cada nível ... (Diretora)

Segundo a professora no entanto, há dois tipos de reuniões no Lar Infantil: a primeira, mais geral, para solucionar problemas; embora pretendam mudar seu objetivo, e a segunda, proposta como oficina pedagógica, aos sábados, que ainda não funciona:

... Há reuniões de pais, mais gerais, que abordam problemas do Lar Infantil, de formas de conseguir dinheiro, do processo de matrículas ou para escutar queixas contra os professores; contudo, espera-se torná-las oficinas educativas. Há também oficinas, já foram realizadas algumas mas é necessário organizá-las, para isto vão serem programadas aos sábados e serão obrigatórias enquanto os pais entendem sua importância, então pela falta de tempo dos pais são realizados papos curtos e informais com os pais no horário de entrada ou saída das crianças ... (professora)

Logo, pode-se constatar que as atividades propostas pelo Lar Infantil aos pais têm-se tornado problemáticas na sua execução, por várias razões, falta de tempo e de interesse dos pais, prioridade de outros assuntos do cotidiano do Lar, dentre outros. Baseados nesta constatação pode-se entender o comentário da diretora dirigido aos pais:

... no começo do ano a associação conseguiu recursos econômicos e pudemos contratar um professora de dança para que apoiasse a trabalho das outras colegas e abordasse a parte cultural, o resgate dos nossos valores com as crianças a partir do folclore (...) alcançamos muitas coisas com os pais... (Diretora)

Pode-se apreciar, neste último documento, a relação estabelecida entre a dança e a cultura e sua importância no projeto de educação do Lar Infantil; porém, através das observações realizadas pode-se constatar que as atividades relacionadas com dança e outras expressões culturais,

freqüentemente têm como objetivo ensinar às crianças determinadas danças para serem apresentadas no Lar em datas importantes, e fixadas com a presença dos pais.

Apesar de a Diretora reconhecer a importância do jogo no processo educativo, admite ter sido descuidado no trabalho do Lar, em função da preocupação pelo ensino de conhecimentos específicos para o ingresso ao 1º Grau. Justifica esta situação por pressão das famílias e da sociedade em geral e pela orientação assumida por algumas professoras tradicionais:

... é de reparar que, no processo que estamos desenvolvendo com a criança, o movimento seja um dos elementos mais importantes, porém não tem sido assim. Geralmente quando a gente fala de expressão corporal é enfocado como ginástica por algumas professoras da linha tradicional, também temos nos preocupado em dar à criança mais elementos cognitivos (...) o pai não está interessado em que a criança desenvolva habilidades com seu corpo, e sim que desenvolva sua inteligência, embora todos os movimentos estejam integrados ao desenvolvimento da criança, porque tudo está integrado... (Diretora).

Portanto, o Lar Infantil desenvolve um Projeto Pedagógico que teoricamente se aproxima de um enfoque da Tendência Progressista (analisada no 2º Capítulo) quando propõe como finalidade a formação do homem que se vai construindo, para o qual é necessária a participação e integração entre família, comunidade, criança e pré-escola, enfatizando a participação das vivências motrizes na construção de conhecimento. Contudo, segundo os depoimentos - vistos anteriormente - a preocupação na prática pedagógica tem sido direcionada para a transmissão de conhecimentos preparatórios para o 1º Grau, razão pela qual o jogo não tem sido melhor explorado.

Levando em consideração a relação que se estabelece - segundo o depoimento da Diretora - entre os interesses dos pais e a prática pedagógica no Lar, pode-se verificar que existem, entre as famílias pesquisadas, diversas expectativas no que diz respeito à função pedagógica do Lar Infantil, embora haja um consenso sobre a necessidade de contar com a instituição para deixar os filhos durante o horário de trabalho. Foi constatado, entretanto, que as famílias nucleares consideram a função do Lar relacionada, em primeiro lugar, com a aprendizagem de comportamentos, valores e normas.

... O jardim deve ter a função de ensinar, assim seja, ensinar brincando e criar. Mas não tem que acelerá-las tanto, é como "dando corda". As crianças precisam de certa educação com relação aos modos, porque tem muitas grosseiras. As crianças devem sair do lar para um pré-primário ou, se estiverem em condições, para 1ª série, vai depender da capacidade das crianças. É ilógico exigir da criança sair do lar lendo ou escrevendo porque o 1º Grau é para isto ... (pai de família nuclear - criança nº 7).

É mais importante a educação "dos modos", a formação da pessoa do que saber ler ou escrever, porque se a gente não tiver dinheiro para pagar um colégio particular, ela vai ter que ir numa escola onde as crianças não sabem nem pegar um lápis. Para mim é melhor que aprenda como sentar-se, comer, cumprimentar do que enchê-la de palavras que muitas vezes causam confusão e ela não consegue assimilar (mãe de família nuclear - criança nº 6).

... é importante ensinar à criança relações humanas, que seja gente: que cresça simples e sincero; também despertar o interesse pelo estudo ... (pai de família nuclear - criança nº 8).

Contudo, as famílias extensas e incompletas consideram a função principal do Lar Infantil ensinar a ler, escrever, somar e subtrair, dando menor importância ao relacionamento da criança com outros infantes e adultos; além de

ênfatizarem a importância do papel do Lar Infantil no cuidado com as crianças.

... O mais importante é que no Lar a criança está obrigada a compartilhar as coisas, a relacionar-se com os demais e aprender as habilidades do pré-escolar, como a pintar, atividades preparatórias para a escrita. Comparando com minha época da pré-escola, isto é o mais valioso. Por isto, considero a criança deve aprender ler, escrever, já que entrando no 1º Grau vai economizar o tempo de aprendizagem dessas habilidades ... (tio - criança nº5).

... é importante ter um lugar onde os cuidem e que lhes ensinem a ler e a escrever ... (mãe - criança nº 2).

Segundo os depoimentos das famílias, pode-se verificar que na delegação de responsabilidade ao Lar Infantil está implícita uma expectativa generalizada em relação à função desta Instituição o qual, consideram as famílias nucleares, tem como atribuição principal a transmissão de hábitos e valores aceitos pela sociedade que promovam mudanças nas relações cotidianas entre a criança e a família daquela criança. No entanto, as famílias incompletas e as extensas consideram como responsabilidade fundamental do Lar a transmissão de habilidades específicas da alfabetização que aproxime a criança da mobilidade e ascensão social. Então, a educação assume papéis como instrução, bons modos e, a disciplina torna-se conteúdo para essa instrução.

Essas expectativas constatadas estão relacionadas com o papel educativo que a família se autodetermina em função tanto da sua situação sócio-econômica e da idiosincrasia dos seus membros, como do que é esperado que seja a criança.

Uma das famílias nucleares, por exemplo define suas responsabilidades como o diálogo e a atenção permanentes explicando as coisas às crianças sem machucá-las, porém sendo enérgico quando necessário, também proporcionando comodidades mínimas para os filhos;

Tento ajudá-la sempre que necessita porque me lembro que quando eu fui criança ninguém me ajudava, meus pais não tinham tempo, e quando meu pai morreu parei de estudar (...) antes a educação era com castigo e quando a gente é ensinada assim não é bom, agora tem que ser sem medo (...) eu tenho tentado levar a família bem, porque é o meu compromisso com minha esposa, devo procurar isto porque os filhos percebem as coisas ... (pai - criança nº 7).

Já, outra família nuclear enfatiza muito a maior aproximação dos filhos, levando em consideração a diferença nas relações dos membros da família e os perigos da cidade para um emigrante do campo, e a situação sócio-econômica desses adultos.

A vida no campo era mais sadia sem carros e muito verde, porém, os pais trabalhavam o dia todo preocupados com a comida dos filhos, a maioria deles não tinham formação nenhuma, delegando a responsabilidade da educação aos professores e batendo nos filhos. Todavia, a cidade é como um bosque de concreto onde as crianças que estão na rua são mais agressivas - brincam e depois brigam. Agora tem mais diálogo, brincamos mais com os filhos (...), estamos aqui cinco irmãos com as famílias e tentamos formar um clã porque quando surgem problemas a gente se ajuda (pai - criança nº6).

Uma das famílias extensas considera necessário ensinar valores como ordem, respeito, obediência, para com as pessoas mais velhas, sem violência e sem muita ternura, porém, com tapas quando necessário, também supervisionar a aprendizagem de criança.

Desde que começou a caminhar lhe ensinei a manter a ordem nas suas roupas e coisas porque eu aprendi assim, também a respeitar as pessoas mais velhas porque as crianças são mal-educadas; por isto o tio a repreende bastante, ele diz: "você tem que obedecer a minha mãe" (...). Também presto atenção para que faça os deveres de casa bem ... (avó - criança nº 5).

Outras famílias - uma extensa e as incompletas - consideram que sua responsabilidade é colocar o filho no Lar Infantil para que no relacionamento com os outros consiga educar-se, já que os pais não têm a educação necessária para isto ou simplesmente porque sua função é trabalhar.

... Eu não sou preparada, então como as professoras são estudadas, então a criança está num ambiente educado que sabe falar e ensinar às crianças ... (mãe - criança nº2).

... Eu acho que o meu filho está melhor no Lar do que comigo, porque eu tinha que ir no ônibus com ele de manhã e era um inferno. Eu dedico-lhe mais tempo assim e sem angústia. Eu tenho pouco tempo para ele, mas, a educação é por minha conta - como combinar roupa, maneiras - complementada com o lar que é responsável pela aprendizagem... (mãe - criança nº1).

Pode-se evidenciar, então, que existe correspondência entre as funções que a família atribui ao Lar Infantil e o próprio papel desta, em alguns casos, e em outros, evidencia-se a dissociação entre os papéis, apesar de "complementares".

Em quaisquer dos casos, na função pedagógica do Lar Infantil, como no papel educativo da família estão presentes as vivências motrizes, as quais estão orientadas de diversas maneiras como foi constatado pelos dados coletados. Para os adultos das famílias nucleares o jogo no Lar Infantil está relacionado ao processo da aprendizagem no sentido amplo,

recordando seu aspecto lúdico que deve ser aliado às responsabilidades, sentindo-se uma certa curiosidade por parte do agente da educação informal a respeito da aprendizagem da criança no Lar Infantil.

... Ensinar brincando e criar (...). O jogo é importante porque temos que dar-lhe a liberdade para que faça coisas boas. A gente sempre está curioso de saber o que está fazendo. Não podemos ensinar-lhe que esconda as coisas. Nos jogos com a irmã está lembrando o ensinado e aprendendo coisas novas, por isto eu gosto de brincar com ela no parque e de saber o que está aprendendo no Lar... (pai criança nº7).

... alguém diz para mim que a criança deve ser ensinada com o jogo e não presa num caderno. Por exemplo, aprender a somar é mais fácil brincando. De qualquer maneira, o dia todo não é para brincar, deve ser dada à criança uma responsabilidade também. Em casa, o jogo com ela é a melhor forma de aproximação, brincando diferencia comportamentos e nos ensina muitas coisas... (pai - criança nº8).

As famílias extensas e incompletas, no entanto, vêem o jogo como recurso para desenvolver conhecimentos específicos para o 1º Grau, para o desenvolvimento físico e para a aquisição de normas sociais ou, somente, para divertimento embora possam vir a aprender com isto. Na família predominam as vivências motrizes para o divertimento e para a aquisição de normas sociais;

... As canções - com seus movimentos - como os jogos têm a ver com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Por outro lado, serve para o desenvolvimento físico da criança e para que ela vá decidindo de que jogo gosta mais. Contudo, para poder sair para brincar tem que tomar banho, vestir roupa, pentear o cabelo, quer dizer, sair ordenada. Ela tem três classes de roupa: para brincar, para casa e para sair. Para comer tem que lavar as mãos e rezar antes de dormir... (tio-avô - criança nº5).

... É importante para ela brincar, divertir-se porque o que pode fazer a criança além de brincar? - (...), como existem jogos de aprender ao mesmo tempo estão aprendendo alguma coisa, por exemplo, a somar... (mãe - criança nº2).

Eu acho que devem ter seus jogos mas com uma disciplina, marcar horários. O jogo serve para que explore as coisas que não pode fazer em casa por causa do espaço reduzido... (mãe - criança nº 1).

Pode-se constatar que para as famílias extensas e incompletas o jogo só é possível em espaços amplos, porém as mesmas exercem controle em função de normas.

A partir das informações apresentadas conclui-se então que a visão de educação evidenciada nas famílias pesquisadas corresponde, para a maioria destas, ao enfoque Tradicionalista da pré-escola (abordado no 1º Capítulo) que visa ao desenvolvimento de conteúdos ou atributos para chegar a um padrão estabelecido, incluindo também o desenvolvimento de habilidades para conseguir sucesso no desempenho escolar posterior. As vivências motrizes são, nesta orientação, instrumentos para o treino dos atributos. Assim, a família tem a função de acompanhar e estimular a educação da criança, enquanto o Lar Infantil tornam-se o lugar onde se realiza a aprendizagem. Já as famílias incompletas demonstraram uma clara aproximação do enfoque assistencialista colocando o Lar Infantil como prolongamento do Lar Familiar e assumindo o papel de promover um comportamento socialmente aceito, usando para tal fim as Vivências Motrizes entre outros recursos.

A professora do Lar Infantil, por sua vez, considera que é nas diversas atividades - entre elas, o jogo - que se

aproxima e relaciona o cotidiano da criança e o Lar Infantil, levando em consideração o ambiente e os direitos da criança. Portanto, acha necessário deixar a criança se desenvolver respeitando o seu jeito de ser, porém dentro de normas, envolvendo a aquisição de conhecimentos.

... Eu acho que a Pré-escola oferece a oportunidade da criança viver dentro de uma comunidade; que aprenda normas; que a criança se acostuma a ser solidária com os colegas; de que seja independente; e que, nessa medida, vá adquirindo conhecimentos... (professora).

Então, os temas das atividades são selecionados, segundo o depoimento da mesma entrevistada, a partir dos interesses manifestados pelo grupo, através de desenhos, modelagem ou depoimentos, todos estes relacionados com vivências dentro da comunidade ou da família. Depois são organizadas visitas, que dizem respeito ao tema com a conseqüente organização do jogo assumindo os papéis identificados. Menciona como exemplo, a seleção do tema "ônibus", por parte das crianças, com a visita a uma oficina mecânica, posteriormente a construção de um ônibus com o material disponível e a organização do jogo "o motorista" com passageiros, dinheiro, vale transporte, sendo indicados os papéis e normas do jogo pelo grupo, com a orientação da professora. Ela também sublinha a importância da reflexão com as crianças nesse processo, porque são discutidas situações do dia-a-dia, as quais serão aplicadas nas atividades ulteriores e extra-escolares. Nesse sentido,

ênfatiza a importância do respeito à individualidade da criança na instituição.

... na pré-escola particular a criança não é tida em conta como indivíduo que talvez não vá aprender no mesmo ritmo do outro, então distribuí certos conhecimentos que a criança depois tem que recitar sem refletir nem questioná-los. Parece que a única forma de vivenciar o conhecimento é escrevendo. No entanto, aqui no Lar usamos a expressão corporal, os desenhos geométricos, com o corpo etc. Assim nas visitas procuramos diferenciar as várias formas de janela, de tamanhos etc. Então posso dizer que as crianças vivem a aprendizagem... (professora).

Segundo o depoimento da professora, é por meio do jogo que a criança vivencia a aprendizagem, sendo explorado nesse sentido dentro do Lar Infantil. Portanto, a criança aprende o mundo na medida em que estabelece relações com o mesmo.

Foi verificado também, que o programa é desenvolvido com base em temas da comunidade selecionados pelas crianças, porém, procurando vivenciar a aprendizagem:

... por exemplo elas estão interessadas no meios de transportes então integra-se a vida do Lar com a comunidade indo ao aeroporto ou entrando em contato com alguém da comunidade que tenha essa ocupação (...) em conflitos de crianças e pais principalmente sobre formas de responder ou agressão, nós tentamos educar a família, por isto, existe a escola de pais que está sendo implantada, por enquanto são só diálogos rápidos e particulares com eles ... (Professora).

Então pode-se concluir que a proposta do Lar procura se aproximar de um enfoque progressista, ainda não totalmente implementado, o qual ainda apresenta sinais de uma Educação Tradicional mesclada com uma abordagem desenvolvimentista, que ênfatiza os aspectos cognitivos, centralizando a proposta nas atividades lúdicas em função da aprendizagem.

Depois de analisar a orientação educativa e o papel dos agentes das instituições (Família e Lar Infantil) na formação da criança, e a compreensão destes sobre a participação das vivências motrizes nessas orientações; pode-se inferir que a partir das vivências motrizes é possível verificar as expectativas das instituições e a resposta da criança. Então, considera-se oportuno analisar, a partir dos dados coletados, como a criança se relaciona com os dois ambientes através das vivências motrizes e quais os conteúdos privilegiados nesta comunicação.

Durante as observações pôde ser constatado que nos jogos de crianças provindas de família incompletas crianças predominava a proteção aos mais novos, em função de situações familiares acontecidas; (por exemplo, uma criança que gostava de brincar de "polícias e ladrão" no Lar, e, brincar de pai e mãe com os irmãos em casa, tornava-se um mediador das brigas dentro e fora do jogo, prestava mais atenção na solução dos problemas do que no divertimento).

Essa criança anunciava no Lar Infantil:

Uma menina vai virar homem porque bate no outros (criança nº 4).

Essa atitude pôde ser explicada n' entrevista com a família, de que a criança evitou em várias ocasiões que o pai agredisse fisicamente a mãe antes de terem se separado - segundo informações da avó - e que presenciou o trato rude do pai para com a irmã.

Uma outra criança gostava de brincar de cuidar dos menores mais novos e de ajudá-los a dormir, porém atrapalhava, às vezes, os jogos dos colegas mais velhos e recusava-se brincar de pai e mãe porque dizia:

Existe um bobão velho, Julio César, que era o nosso pai mas deixou a gente... (criança nº 3).

Essa criança quando estava com a mãe ajudava-a a vender salgadinhos e não podia brincar. Morava com a mãe e mais dois irmãos - de pais diferentes - em condições de grande pobreza.

Foi constatado, também, em outros jogos, no Lar Infantil a criatividade na utilização dos materiais disponíveis para a elaboração de brinquedos, como também a utilização dos espaços; por exemplo, um menino provindo de família extensa (que segundo o depoimento da mãe) criava e organizava brincadeiras com os colegas usando na maioria das vezes sucata - papel, caixas, latas - criou carros com paus e cartão, casa com cadeiras e mantas, brinquedos de areia e água, subia nas árvores, etc. Por outro lado, soube-se que não dava muita importância aos brinquedos comprados pela mãe e também não admitia que ninguém tocasse na sucata.

Comprei muitos brinquedos para ele (...) é difícil vê-lo brincar com esses. Ele tem 3 caixas só de "lixo" que não permite seja jogado fora, ele tem muitas latas, por exemplo se um carro quebra ele diz: "pode jogá-lo", já se alguém joga papeis, cartões ele os guarda. As vezes, constrói casas embaixo das mesas em espaços super-reduzidos e fica muitas horas. Ele quer jogar bola aqui, mas não pode porque tem coisas que se caírem quebram, então, vamos ao parque e ali esquece a bola e, sobe nos aparelhos... (mãe - criança nº1).

Pode explicar-se isto porque a criança tem muitas formas de explorar o mundo e se relacionar com as coisas e os outros. São as etapas de aprendizagem significativas, que permitem à criança compreender seu contexto mais próximo, e uma dessas formas, é a espontânea que se caracteriza pela exploração. Uma outra constatação foi feita em relação a interiorização de hábitos de higiene e ordem nos jogos de uma criança. Assim, uma criança de família extensa, considerada pelos colegas como a líder nos jogos de grupo, gostava de controlar as atividades, era procurada pelos demais para consertar os brinquedos e solucionar problemas no jogo; porém, ficava irritada quando os outros cometiam erros dentro ou fora dos jogos, mas quando ela errava não admitia comentários e ficava brava. A criança vivia tão preocupada com a limpeza da roupa durante o jogo, chegando ao ponto de não querer brincar:

Ela praticamente não suja a roupa quando está brincando, sempre está limpando-se, quando as outras caem no chão e sujam as calças e camisas ele diz para parar e discute com elas. Chegou a acontecer de me pedir para erguer as pernas da sua calça para poder brincar... (Professora - criança nº 5).

Esta situação pôde ser explicada a partir das normas que lhe são ensinadas pela família e que dizem respeito à limpeza e ordem, reforçando a dualidade dos padrões das brincadeiras fora e dentro de casa.

Sem ter tomado banho a criança não pode sair, porque assim vai aprender. Já imaginou ele mais tarde um senhor de pijama na rua? Se ela não tomar banho (o corpo inteiro) e se vestir e sair ordenado penteado e com sapatos não sai (...), se não quiser então tem que brincar dentro de casa mas depois tem que ordenar os brinquedos... (avó - criança n25).

Foram verificados também nas crianças, pertencentes à famílias nucleares, papéis desempenhados nos jogos relacionados com a interiorização de valores como o respeito pelo outros, a solidariedade, a responsabilidade e a honestidade entre outros:

As meninas brincam de bonecas, de restaurante e de professora e aluna ensinando coisas de uma para outra (...), no começo o conflito era compartilhar os brinquedos, mas agora não brigam tanto... (pai).

A menina organiza a turma que brinca com os bichinhos, enquanto cuida dos brinquedos das amigas... (professora).

... a turma está brava com ele porque enganou a todos no jogo, não estão querendo brincar com ele... (Professora).

Pode-se verificar que a criança na relação com os dois ambientes (Família - Pré-escola), mediante suas Vivências Motrizes, aprende diversos papéis, valores e normas sociais, a partir tanto da expectativa manifestada pelos agentes como da compreensão que a criança tem do agir deles, e de "como" e "em que" situação acontecem as vivências motrizes. Contudo essa aprendizagem varia de criança para criança, levando-se em consideração a situação social dela.

Assim também é através das Vivências Motrizes, que as crianças revelam formas de contestar os papéis atribuídos pelos adultos a elas.

A criança nas brincadeiras aprende a desempenhar qualquer papel, já que aprende a seguir um padrão de conduta reiterada. Porém cada papel assumirá significados sociais verdadeiros para a criança, segundo seu ambiente social imediato.

Portanto, embora o Lar Infantil proclame que procura relacionar a criança com seu contexto específico por meio do jogo dentre outros, na prática, porém utiliza-o como instrumento para a aprendizagem propriamente dita. Já a família considera sua responsabilidade acompanhar e estimular a educação da criança e, o jogo, torna-se também um instrumento para esse fim.

A partir do verificado nos dados sobre a relação da criança com a família e o Lar, pode-se concluir que a divisão de responsabilidades na educação da criança entre as duas instituições gerou conseqüências no controle da mesma, aparecendo claros indícios de controle do desempenho da criança a partir da disciplina do corpo como também na maneira como eles enfrentam a sociedade:

Um dos maiores problemas das crianças no presente é esse problema dos pais que elas refletem no Lar. Lá elas repetem com os colegas o que é feito com elas em casa; por isto, eu digo para não machucar as crianças... (pai - criança nº7).

O depoimento anterior sugere a constatação da abertura da intimidade familiar via vivências motrizes da criança. Portanto a família procura assumir comportamentos diversos e até contraditórios em função da defesa da intimidade.

Portanto, sendo as vivências motrizes que desvendam a relação que a criança tem com as outras crianças e com os adultos pode-se concluir que os agentes socializadores (formais e informais) das crianças de 7 anos moradoras em Bogotá e inseridas no Lar Infantil "Rayito de Sol", compreendem as vivências motrizes mais como um recurso para conseguir o desenvolvimento de atributos relacionados a padrões estabelecidos - sejam estes morais, cognitivos, sociais, físicos ou de higiene - do que como via de aproximação da criança com seu contexto social e de aprendizagem neste.

Na divisão de responsabilidade entre as famílias e o Lar Infantil na educação das crianças, o Lar Infantil - embora promulgue uma proposta pedagógica - ainda apresenta sinais de uma abordagem que enfatiza os aspectos cognitivos e que utiliza as vivências motrizes para a aprendizagem de conhecimento. Portanto, pode-se concluir que há mais relevância no Lar Infantil vivenciar nos jogos os conteúdos da aprendizagem, do que a participação e integração da criança com seu contexto sócio-cultural através das vivências motrizes.

As famílias, por sua vez, assumem seu papel educativo visando à transmissão de conteúdos para chegar a um padrão estabelecido e utilizando as vivências motrizes como recurso para este fim. Contudo, (como foi evidenciado) em alguns casos, há correspondência entre as funções que a família atribui ao Lar Infantil e ao próprio papel desta e, em

outros, há dissociação entre os papéis, apesar de "complementares".

Portanto, pode-se concluir que, nas famílias, as vivências motrizes têm mais relevância vistas como recursos para aquisição de conteúdos, que tem a ver com padrões estabelecidos para poder a criança se aproximar do seu contexto social, do que vistas como uma das maneiras de a criança compreender e se relacionar com seu ambiente sócio-cultural próximo.

4.3 PROPONDO UMA INTERPRETAÇÃO AO PROBLEMA

A partir da análise dos dados coletados, surgiram algumas perguntas relacionadas com as questões norteadoras do estudo (no capítulo introdutório) que, na medida em que vão sendo respondidas, irão aproximar a autora de um interpretação do problema. Apresentadas a seguir:

- Como se dá este "diálogo" indivíduo-mundo através do movimento?
- Quais valores, e estruturas sociais a criança interioriza?
- Como a criança antecipa nos jogos de movimento sua vida adulta, as instituições e sua normas?

No processo de socialização a criança de sete anos, acompanhada neste estudo, é parte integrante da família e do Lar Infantil, onde se encontram os adultos que mediarão o

processo. Esse processo é sempre permeado pelas transformações ocorridas em diferentes setores da sociedade. Isto se constata, por exemplo, através da existência de três modalidades de organização familiar dentro do grupo pesquisado, integrante de classe que apresenta baixos recursos econômicos. Sendo caracterizadas estas famílias pela participação da mulher no mercado de trabalho e pela conseqüente necessidade de dividir a responsabilidade da educação dos filhos com a Instituição Pré-escolar (Lar Infantil).

Nesse sentido, estas famílias encontram no Lar Infantil uma solução para o atendimento aos filhos, pelas características da instituição, a mesma que atende os filhos menores de 7 anos dos trabalhadores públicos e privados; funciona o ano todo, fechando suas portas somente três semanas no final do ano, que correspondem com as férias coletivas da maioria das empresas; o horário é integral; a seleção para o ingresso das criança depende do horário (integral) dos pais, da falta de outros adultos que possam cuidar do mesma ou da falta de emprego dos pais.

Na delegação de responsabilidade ao Lar Infantil, as famílias criam uma expectativa com relação à função deste, que está relacionada ao seu papel educativo. Constatando-se, por exemplo, diversidade de expectativas que se aproximaram dos enfoques tradicional e assistencialista da educação. Estes enfoques procuram, em última instância, o controle social, valorizando o Lar Infantil em detrimento do papel

educativo das famílias. Sendo visões de educação dirigidas para crianças marginalizadas econômica, social e culturalmente, fazem uso de padrões estabelecidos os quais devem ser reforçados no dia-a-dia. Nesse sentido, as vivências Motrizes são usadas como parte do treinamento das habilidades em busca de um melhor desempenho, ou como recurso para disciplinar hábitos; logo, as duas estão a serviço da hierarquização e do controle social.

As vivências motrizes, vistas apenas sob este aspecto, correspondem ao enfoque das tendências tanto Competitiva como da Saúde e Qualidades Estéticas da prática pedagógica da educação física (abordadas no 2º capítulo). O Lar Infantil, por sua vez, atua em função de uma proposta pedagógica, baseada nas necessidades da população e da expectativa da sociedade. Portanto, como foi constatado anteriormente, embora se apresente com uma proposta teórica próxima de uma enfoque progressista, em que a construção do conhecimento tem a ver com a compreensão do mundo em que vive a criança para direcionar as ações segundo as necessidades do contexto, procurando em última instância uma mudança social, na prática apresenta sinais de educação em que o controle social ainda está manifesto, a partir da valorização dos aspectos cognitivos, embora enfatize a interação com adultos e outras crianças.

As vivências motrizes, embora colaborem com outras atividades na construção do conhecimento na proposta teórica, são consideradas como aspectos do comportamento

usados para descobrir estratégias para o desenvolvimento das potencialidades e como parte do treinamento das habilidades na prática pedagógica. Portanto, as vivências motrizes no Lar Infantil estão a serviço da hierarquização e do controle social, aproximando-se também do enfoque das Tendências Competitiva e Socializadora (dirigida as primeiras séries e escolas carentes) da prática pedagógica da educação física (abordadas no 2º Capítulo).

A representação das vivências motrizes assumida nas propostas educativas das famílias e do Lar Infantil coloca-as como mediadoras entre dois mundos (corpo-mente); portanto, classificam-se na "Imagem do corpo substancial" (newtoniano) abordado no 2º Capítulo deste estudo.

Levando em consideração que a função do Lar Infantil e o papel educativo das famílias baseam-se em padrões estabelecidos, que nem as crianças nem seus contextos sócio-culturais são valorizados nessas propostas, pode-se concluir que são somente os adultos que conhecem o significado da proposta, das atividades - entre elas, das vivências motrizes - e a criança, conseqüentemente, deve procurar a melhor forma de se adaptar às exigências. Também pode-se concluir que a relação entre as famílias e o Lar Infantil se reduz ao apoio mútuo e com o objetivo de aproximar as crianças dos padrões estabelecidos, com o interesse de ganhar status social.

No entanto, levando em consideração a importância das famílias e do Lar Infantil na socialização das crianças,

como mediadores desse processo, faz-se necessário refletir de um forma ampla sobre a relação entre estes agentes e destes com a criança, como também sobre o papel das vivências motrizes neste processo.

A relação entre as famílias e o Lar Infantil torna-se um problema mais complexo pelo descobrimento de três modalidades: a nuclear, a extensa e a incompleta; sendo as duas últimas aquelas com tendência a aumentar como parte de uma nova organização familiar (como foi mencionado no 3º Capítulo). Nesse sentido, o Lar Infantil deve procurar chegar às famílias porque, por um lado, estas - caracterizadas dentro das modalidades - irão delegando-lhe cada vez mais, responsabilidade na educação dos filhos em função da ocupação dos pais e das expectativas destes. Por outro lado, porque o Lar Infantil sendo um prestador de serviço, congrega a comunidade e é "com" e "para" a comunidade que deve implementar as respostas pedagógicas. Nesse sentido, é importante lembrar que o Lar Infantil proclama um projeto pedagógico que propõe a educação como um fato social sendo construída com as pessoas não só por transmitir saber.

Nessa proposta as vivências motrizes são fundamentais para a criança porque, exteriorizando as atividades dos adultos, ela vai se aproximando do seu contexto. Contudo, na prática a educação está relacionada à aprendizagem principalmente de conteúdos cognitivos e às vivências motrizes tornam-se um dos recursos para este fim.

Logo, é imprescindível procurar e implementar uma proposta pedagógica que assuma a educação de uma forma ampla, sem limitações entre o formal e informal, que ocorra a partir do diálogo, situando os conteúdos da educação no contexto sócio-cultural e que pretenda conscientizar os envolvidos (num processo de desvelamento da realidade) a partir da integração destes nas condições do seu contexto de vida, da reflexão sobre ela e das repostas que eles dão aos desafios que encontram.

Considerando os fundamentos (apresentados acima) de uma proposta pedagógica que possa vir a aproximar as famílias, o Lar, a criança - enfim a comunidade - em função de uma mudança social, torna-se necessária uma abordagem do movimento humano compatível com esses fundamentos que assuma o homem como sujeito. As vivências motrizes seriam uma das possibilidades que a criança tem de se relacionar com o mundo e, especificamente, com o contexto sócio-cultural mais próximo, compreendendo-o, criticando-o e transformando-o. Assim mesmo, as vivências motrizes estariam condicionadas e determinadas pela própria prática destas e pelo contexto sócio-cultural onde se realizam; logo, poderiam ser explicadas só no seu contexto específico. Daí a importância que estas têm no desenvolvimento da criança e na sua socialização, porque desvendam a relação que a criança tem com os outros.

Assim, com base nos fundamentos apresentados, tanto de uma proposta pedagógica como da uma abordagem de movimento

humano que procurem compreender a educação como a relação dialógica da criança com o mundo, e levado em consideração a análise interpretativa ao problema do estudo pode-se concluir que os agentes socializadores (formais e informais) das crianças de 7 anos do Lar Infantil, pesquisado em Bogotá, compreendem as vivências motrizes como um recurso para conseguir o desenvolvimento de atributos relacionados a padrões estabelecidos - sejam estes morais, cognitivos, sociais, físicos ou de higiene - e como via de aproximação da criança com seu contexto social e de aprendizagem neste.

4.4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DADA AO PROBLEMA

Considerando o problema do estudo e as análises interpretativas realizadas, será feita a seguir uma síntese provisória pela autora deste trabalho. Levando em consideração o significado atribuído pelos agentes (formais e informais), atuantes no processo de socialização, às vivências motrizes das crianças de 7 anos desenvolvidas no Lar Infantil e na família em Bogotá, assumindo que é no convívio com estes agentes que a criança interioriza os valores e normas e assume papéis que dizem respeito a esse contexto específico, conclui-se que é necessária uma proposta educacional que não esteja restrita à escola nem a um processo de educação formal. Nesta proposta, a ação

pedagógica deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações sócio-culturais, num contínuo processo de desvelamento da realidade mediado pelo professor. Esta proposta pedagógica, segundo a autora, deve se aproximar da abordagem sócio-cultural de Paulo Freire.

Levando em consideração que no processo de socialização, as vivências motrizes têm muita importância por serem uma das maneiras da criança questionar o mundo, as relações com o mesmo e responder a este, assumindo que mediante as vivências motrizes é que a criança aprende o significado atribuído a determinado papel em seu ambiente social, conclui-se que é necessária uma proposta de abordagem do movimento humano que recupere a interdependência existente na visão Homem-Mundo, já que o movimento humano depende da pessoa com relevância do contexto sócio-cultural e a forma como se realiza esse movimento. O movimento é o diálogo entre o homem e o mundo e os conteúdos daquele são produto da relação destes. Esta proposta de abordagem, segundo a autora, é a concepção dialógica para o Movimento Humano de Tamboer.

Levado em consideração que as duas propostas estão baseadas na conceitualização (fenomenológica) diálogo Homem-Mundo, e que na pré-escola a autora do estudo não conhece propostas pedagógicas apoiadas nesta orientação filosófica, recomenda-se a implementação dessa abordagem para a Pré-Escola e a revitalização do projeto do Lar Infantil com a inclusão desses novos fundamentos.

Resumindo:

- . considerando o processo de socialização da criança de 7 anos uma construção social, a qual não pode ser explicada a partir da criança mesma, ou dos agentes, senão tendo em conta as relações entre os envolvidos no processo e o contexto sócio-cultural dos mesmos, recomenda-se rever o tipo de relações estabelecidas entre a família, o Lar Infantil e a criança pesquisada;
- . considerando que a proposta teórica do Lar Infantil de enfoque progressista ainda não foi implementada e tendo em conta que em sua execução revela outras abordagens, recomenda-se, avaliar o projeto e sua aplicação;
- . considerando a importância das Vivências Motrizes no processo de socialização e tendo em conta a abordagem analítica implícita nas propostas do Lar Infantil e das famílias, recomenda-se a implementação de novas propostas de abordagem do movimento humano mais abrangentes que explicitem as relações entre os envolvidos.

O que está recomendado para o Lar Infantil em Bogotá, estende-se às Pré-Escolas interessadas em abordagens interacionais com ênfase no diálogo Homem-Mundo.

ANEXO 1

Para a coleta dos dados, na pesquisa de campo, foram empregadas as Técnica de entrevista semi-estruturada com perguntas abertas e a Técnica de observação livre (mencionadas no capítulo introdutório ao estudo).

Para aplicação das referidas Técnicas foram utilizadas as questões a seguir:

- 1) Como é considerada a criança de sete anos de idade no Lar Infantil e na Família?
- 2) Qual o objetivo proclamado da educação dessa criança?
- 3) O que é enfatizado na educação dessa criança nos dois contextos?
- 4) Qual o papel desempenhado pela Instituição - Lar Infantil - na educação da criança?
- 5) Qual o papel assumido pela família na educação da criança?
- 6) Qual a importância atribuída ao movimento no contexto da educação da criança na Família e no Lar Infantil?
- 7) Como o movimento da criança intervém na sua educação na família e no Lar Infantil, segundo a percepção dos agentes?

8) Como a criança manifesta os conteúdos interiorizados na família e no Lar Infantil através do movimento? Através de quais jogos e brincadeiras?

É importante mencionar que as questões nº 1 e nº 2 não foram respondidas pelos sujeitos pesquisados, já que relacionavam as respostas baseados no papel dos agentes socializadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - BERGER, Peter, BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI Marialice, MARTINS, José de S.. Sociologia e Educação. Leituras de Introdução à Sociologia. São Paulo; Livros Técnicos e Científicos, 1978. pp. 200-214.
- 2 - BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas, La Construcción Social de la Realidad, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1983, Sexta Reimpresión, p. 233.
- 3 - BERNARD, Michel, El Corpo, Barcelona: Paidós, 1985, p. 230.
- 4 - BLANCO, C. P. e outros, Educación Preescolar, Evolución, retos y alternativas. Revista Educación y Cultura de Fecode, Bogotá: n.º12, Junio de 1988, pp. 15-20.
- 5 - CAGIGAL, José M., ! OH Deporte! Anatomia de un Gigante, Valladolid: Miñón, 1981, p. 240.
- 6 - CARVALHO, Getúlio P., Niveles educativos básicos en América Latina y el Caribe. Rev. Latinoamericana de Inovações Educativas, Argentina: n.º 8: Año IV, 1992, pp. 21-25.
- 7 - CODO, W.; SENNE, W., O Que é Corpo(LATRIA). São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 88.

- 8 - DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, Diagnóstico de la situación de la familia colombiana. Universidad Nacional, Departamento de Antropología, Lectura, nº 187, p.22.
- 9 - DE SOUZA CAMPOS, Maria Christina Siqueira, Educación. Agentes Formais e Informais, São Paulo: E.P.U., 1985, p. 18.
- 10 - DROUET, Ruth C. da R., Fundamentos da Educação Pré-escolar, São Paulo: Ática, 1990, p. 216.
- 11 - EL CASO "ACAIPA", Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas, Argentina: Año III, nº5, 1991, pp.119-149.
- 12 - ENDERLE, Carmen, Psicología do Desenvolvimento: O Processo Evolutivo de Criança, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 85.
- 13 - FONSECA, Vitor da, Psicomotricidade. Contributo para o Estudo da Génese da. Lisboa: Noticias, 1988, p. 352
- 14 - FREIRE, J. B., Educación do Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física, Scipione, 1989, p. 224
- 15 - FREIRE, J. B., DE Corpo e Alma: o Discurso da Motricidade, São Paulo: Summus, 1991, p. 153.
- 16 - GAVÍRIA, A. V., Los derechos del niño. INFANCIA. Revista Latinoamericana del Niño, v.1, nº4, 1987, pp.9-12.
- 17 - GHIRALDELLI, Paulo Jr., Educación Física Progressista. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1989, p. 63.

- 18 - GUEDES, Maria da Graça Sousa, O comportamento motor como fator de socialização da criança migrante. Forum Educacional, Rio de Janeiro: 10(4), out/dez 86, pp. 71-82.
- 19 - INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, Atualización del Marco Teórico y Metodológico del Programa AIP Documento de Trabajo, Bogotá: 1981, p. 35.
- 20 - INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, Seminario Nacional sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginalizada. Síntesis y Conclusiones, Bogotá: 1982, p.37.
- 21 - Idem, Programa Social de Colombia. Lineamientos Técnicos Proyecto: "Hogares de Bienestar", Bogotá: 1988, p.41.
- 22 - Idem, El Desarrollo Infantil - una conceptualización desde el ICBF, Bogotá: abril, 1990, p. 37.
- 23 - Idem, El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF, Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1990, p. 60.
- 24 - KRAMER, Sônia. A Política do Pré-escolar no Brasil. A arte do Disfarce, Rio de Janeiro: 1987, p. 60.
- 25 - KRAMER, Sônia, Com a Pré-escola nas Mãos. Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989, p. 110.
- 26 - KUNZ, Elenor, Anotações Pessoais, 1988 p.5.
- 27 - KUNZ, Elenor, Educação Física: Ensino e Mudanças, Ijuí: UNIJUI, 1991, p. 207.
- 28 - LE BOULCH, Jean. Rumo a uma Ciência do Movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 239.

- 29 - LIBÂNEO, José Carlos, Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, São Paulo: Loyola, 1985, p. 149.
- 30 - LIMA, Elvirã C. A. Souza. Uma proposta para a Pré-escola. In: Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. 1988 p. 30.
- 31 - LIPSITT, L. REESE, H., Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 136.
- 32 - LOZANO, M. e outros, Estudio de factibilidad para la implementación del Nivel Prescolar en las escuela de la Secretaria de Educación de Bogotá. Revista Investigación Educativa, Secretaria de Educación del Distrito Espcial DIE-CEP, Año 2, nº 5, Bogotá: Junio de 1988, pp. 39-70.
- 33 - MIRANDA, Marília Gouvea, O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. in LANE, S. CODO, Wau, Psicologia Social, O Homem em Movimento, São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 125-135.
- 34 - MIZUKAMI, Maria da G. N., Ensino. As Abordagens do Processo, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, p. 119.
- 35 - MUÑOZ, Luis Armando, Desarrollo Motor y Educación Física Infantil Teoria Básica, Neiva: Colección Surcolombiana - 2, 1990, p. 180.
- 36 - OLIVEIRA, Vitor M. de, Educação Física Humanista, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985, p. 94.

- 37 - REZENDE, Ricardo c. de. Pesquisar em Educação: Qualificar ou Quantificar, Tecnologia Educacional, n. 50, Ano 12, jan/fev 1983, p. 38-44.
- 38 - RIZZI, Leonor, HAYDT, Regina. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. São Paulo: Atica, 1991, p. 94.
- 39 - RODRIGUEZ, A., La Educación Colombiana: Datos y Cifras. Revista Educación y Cultura de Fecode, Bogotá: nº12, Junio, 1987, pp. 5-14.
- 40 - ROSAMILHA, Nelson, Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil, São Paulo: Livraria Pioneira, 1979, p. 219.
- 41 - SANDOVAL, R. P., Ausencia de Futuro. La Juventud Colombiana, Bogotá: Plaza y Janés, 1987, p. 168.
- 42 - SANTIN, Silvino, Educação Física, Uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUI, 1987, p. 127.
- 43 - SILVA, Sonia Aparecida Ignacio, Valores em Educação . O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos Valores na Prática Educativa, Petrópolis: Vozes, 1986, p. 144.
- 44 - SKIERA, Ehrenhard, La escuela adecuada al niño como lugar de encuentro instructivo con el mundo - intento de una fundamentación antropológica-pedagógica. Educación, Tübingen: Instituto de Cooperación científica, v. 37, 1988, pp. 69-95.

- 45 - TREBELS, Andreas H., Playdoyer para um Diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Maringá: v.13 - nº 3 - maio/1992, pp. 338-344.
- 46 - TRIVIÑOS, Augusto. Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: 1987, p. 115.
- 47 - UNICEF, Situação Mundial da Criança, Brasília: 1989.