

ANA PAULA LOSS LEITE

**ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PARTICULARES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PELOTAS-RS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Educação Física Escolar, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná. Orientador: Professor Doutor Jorge Fernando Hermida

**CURITIBA
2004**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A COMISSÃO EXAMINADORA ABAIXO ASSINADA, APROVA A
MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DO CURSO DE...

**“ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PARTICULARES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PELOTAS-RS”**

ELABORADA POR:
“ANA PAULA LOSS LEITE”

COMISSÃO EXAMINADORA:

DEDICATÓRIA

Pela vontade de estar sempre com vocês- meus pais Klinger e Mari, responsáveis pela minha vida, minha filha Gabriela, pelas alegrias e inspiração e aos meus irmãos Josiane e Toni - dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Klinger e Mari, a minha filha Gabriela, ao meu irmão Toni e a “irmã” Josiane, por estarem sempre ao meu lado.

Agradeço ao meu orientador Jorge, pela orientação e apoio.

Agradeço a todos os professores da UFPR, da graduação e da especialização, pelas aulas de conhecimento e humanidade, permitindo inclusive, a presença de minha filha durante as aulas.

A todos vocês, serei eternamente grata.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO PRIMEIRO - HISTÓRIA SOCIAL DA IDÉIA DE INFÂNCIA DOS ALBORES DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL ATÉ NOSSOS DIAS.....	4
CAPÍTULO SEGUNDO - A EMERGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	7
CAPÍTULO TERCEIRO- A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE DESENCONTROS.....	10
CAPÍTULO QUARTO - POR UMA OUTRA PROPOSTA EDUCACIONAL - CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY, DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E DA CORPORALIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	17
CAPÍTULO QUINTO – A PESQUISA EMPÍRICA.....	24
5.1 METODOLOGIA.....	24
5.3 INSTRUMENTO.....	25
5.4 PROCEDIMENTOS.....	26

5.5 RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS.....	26
5.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33

RESUMO

Monografia de conclusão do curso de pós-graduação *latu sensu* especialização em Educação Física Escolar da UFPR, com o propósito de, partindo da análise da efetiva participação da Educação Física nas escolas de educação infantil da iniciativa privada do bairro Centro da cidade de Pelotas - RS, construir uma prática pedagógica que valorize as potencialidades genuínas da criança, manifestadas privilegiadamente pelo corpo. Para atingir tal objetivo, utilizou-se um referencial teórico de apoio com características crítica e histórica que facilitam a compreensão dos estados atuais da educação escolar infantil e especificamente da Educação Física buscando relacionar tais temas com os dados obtidos na pesquisa de campo. O instrumento utilizado foi uma entrevista realizada a partir de um questionário aplicado aos diretores das instituições. Pôde-se de certa forma, concluir de acordo com os resultados obtidos, que a Educação Física nestas escolas se encontra em fase de formação e ainda não é compreendida como uma disciplina imprescindível ao desenvolvimento do educando. Entende-se que a Educação Física escolar na fase infantil deve primar pela busca do desenvolvimento da criança e suas potencialidades e das necessidades individuais não impondo conteúdos para torná-la apta para o futuro mercado de trabalho, mas respeitando as manifestações genuinamente características da idade como o brincar e a expressão corporal.

Palavras-chaves: educação infantil, educação física, criança, corpo, brincar, expressão corporal.

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe-se a investigar com que medida e com que implicações a Educação Física vem sendo trabalhada nas escolas de Educação Infantil pertencentes à rede de ensino particular da cidade de Pelotas, RS.

O que se procura entender é a importância e o reconhecimento que a Educação Física tem no processo de formação dos alunos. Além disso, analisar-se á como se dá a escolha das atividades trabalhadas com as crianças e de que forma tais atividades são desenvolvidas.

Para atingir esse objetivo, me valerei da compreensão que os coordenadores pedagógicos e os diretores dos estabelecimentos de ensino infantil têm sobre o assunto.

Este trabalho defende a hipótese de que na educação infantil os conteúdos vinculados com a Educação Física são impostos e com isto há uma negligência por parte do adulto das reais necessidades das crianças. Tal imposição é fruto da construção da idéia ``natural`` de criança, isto é, a maneira como a criança age e participa socialmente seria fruto de uma atitude tipicamente infantil e que seu papel social não tem origem nas construções históricas e ideológicas da humanidade.

Pretende-se com isto, contribuir com elementos que permitam a resignificação e a idealização de uma pratica pedagógica surgida a partir da necessidade de uma compreensão por parte do adulto envolvido na educação infantil, de uma das principais linguagens das crianças que, nesta faixa etária ocorre especialmente via corpo e movimento e dentro de um contexto sócio-cultural definido. Linguagem esta que torna possível à criança interagir com o meio, desenvolvendo suas habilidades particulares. Sendo, então, o corpo, o instrumento utilizado pela criança na construção de sua "linguagem" (fase na qual onde a fala é apenas um coadjuvante, de não maior importância), entende-se que a recorrência às

atividades corporais (entre elas a brincadeira elemento realçado por Vygotsky e a expressão corporal) é um importante fator para o desenvolvimento infantil, e a educação física um dos campos de conhecimentos competente para auxiliar este processo. Como esta pesquisa busca articular estudos teóricos com dados empíricos coletados, deve-se dizer que esta monografia tem dois outros objetivos paralelos, que são instrumentais para a realização do objetivo central:

1) estudar a Educação Infantil e a Educação Física em seus principais problemas 2) delinear uma proposta educacional fundada nos autores da referência bibliográfica.

Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa teórica e empírica que informou este ensaio monográfico busca concorrer para o seguinte objetivo central: investigar de que forma a educação física é encarada pela educação infantil da região em questão.

Para atingir esses objetivos, foi realizado um estudo da educação física e da educação infantil pelo prisma de muitas de suas qualidades e características definidoras, e, entretanto, também de muitos de seus problemas, vícios e deficiências, recorrentes nos programas educacionais (estes, mais importantes para o objetivo deste ensaio monográfico).

Optou-se, por uma abordagem historicista e crítica deste tema, baseada numa bibliografia de apoio que defende atividades educacionais necessárias para um desenvolvimento integral. Pressupõe-se que a compreensão do atual estado da Educação Física e sua recorrência na educação infantil só poderia ser possível por meio do estudo do seu complexo processo de construção histórico (e das concepções de corpo historicamente construídas) e da análise crítica. Esta última no sentido da escolha da bibliografia e das concepções de educação física adotadas que aponta para a necessidade de se considerar além dos aspectos fisiológicos e técnicos aqueles cultural, social, político e afetivo do aluno, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei 9394/96), no seu artigo 29, destaca que ``...a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.``

Na consecução do problema acima exposto, investigou-se seis escolas particulares de educação infantil do bairro Centro, da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, Brasil, tomando como ferramenta de análise entrevistas realizadas com diretores e coordenadores educacionais das instituições em questão.

A pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado “História social da idéia de infância dos albores da revolução industrial até nossos dias” procuro identificar o surgimento do sentimento de infância contemporâneo. No capítulo seguinte, “A emergência das instituições educacionais e da educação física” são discutidos o nascimento da escola e da educação física desde o surgimento das escolas filantropinas. O terceiro capítulo, “A educação física na educação infantil: uma história de desencontros”, avalia os principais problemas que a Educação Física encontra na educação infantil. No capítulo quarto se delinea uma proposta de educação física baseada em Vygotsky e autores da educação física da bibliografia adotada por este trabalho. O quinto capítulo trata da pesquisa empírica. Finalmente a pesquisa se encerra com a apresentação das considerações finais.

CAPÍTULO PRIMEIRO - HISTÓRIA SOCIAL DA IDÉIA DE INFÂNCIA DOS ALBORES DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL ATÉ NOSSOS DIAS

Julga-se necessário entender a história da educação infantil e da construção da idéia de infância para facilitar a compreensão das práticas pedagógicas atuais, e então relacioná-las com o intuito do trabalho que é o de analisar o ensino da Educação Física na primeira infância.

A idéia de infância moderna (da qual a atual é em grande medida tributária) é resultado das relações sociais de produção da sociedade industrial. A partir do séc. XVIII nasce o sentimento de família burguesa, onde surge a intimidade e a privacidade. Daí a educação escolar torna-se a principal responsável pelo ingresso da criança no espaço social adulto, que na sociedade medieval era igualmente compartilhado por crianças e adultos: “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (ARIÉS, 1981, p.277).

Áries, pretende, através de seu estudo, mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais. Segundo o autor, a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e os filhos. Antes disto, as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas fora das famílias em festas e em encontros. Na sociedade antiga o trabalho não ocupava tanto tempo. Por outro lado, os jogos e os divertimentos formavam os principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços afetivos e as crianças participavam deles juntamente com os adultos sem nenhuma restrição. A nova polarização em torno da família e da profissão leva ao desaparecimento da antiga sociabilidade e um novo sentimento da infância aparece como uma preocupação de preservar sua moralidade. A partir de então, o adulto começa a se preocupar com a educação da criança e passa a ditar as regras sobre esta educação.

Arantes relata que "a infância como objeto de preocupação e de estudo só

se fixa a partir do século XVIII quando a burguesia reclama para si valores e bens que eram até então, restritos a elite econômica" (ARANTES, 2001, p.79).

BECCHI¹, citado por ARANTES (2001, p. 79) completa que "... entendendo desde o final do século XVIII, as crianças burguesas começavam a ter escola, professores, brinquedos, livros, enquanto a proletária continua a viver uma condição de vida adulta, com pessoas grandes da sua família e do ambiente extra doméstico". (BECCHI, 1993).

No Brasil, não foi diferente, pois nos séculos anteriores, apesar das recomendações das autoridades acerca dos cuidados com a higiene e do corpo com o intuito de eugenismo, o direito à infância e à educação atingia apenas os grupos mais favorecidos economicamente. Somente a partir de 1920 as crianças das classes populares tiveram acesso a instituições que se preocupavam com a educação infantil.

Apesar dos avanços com relação aos direitos concebidos às crianças, hoje a idéia de infância, segundo Miranda (1994), desconsidera os fundamentos de seu desenvolvimento histórico e apresenta-se como se fosse um conceito natural e eterno. Tal concepção ideologicamente dissimula a desigualdade social entre adultos e crianças, deixando estas à margem do processo de produção. Este modelo de infância, segundo esta autora, é internalizado pela própria criança, que ora o aceita ora o repudia (MIRANDA, 1994, p. 128).

Assim, esta relação da criança com o modelo a ela imposto é justificável pela idéia de natureza infantil. CHARLOT², citado por MIRANDA (1994, p.128) afirma que "...a criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne." Então se conclui que a dependência da criança é um fato social e não natural (MIRANDA, 1994, p.128). E ainda, a idéia de natureza

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

² CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

infantil acaba padronizando a criança uma vez que ignora o meio social em que ela está inserida.

Apesar da pedagogia nova ver na educação infantil a tarefa de favorecer o desenvolvimento natural e espontâneo da criança e a pedagogia tradicional à de corrigir a sua natureza selvagem, ambas desconsideram a condição histórico-social da criança. Tal condição determina o processo de socialização da criança. A criança, segundo Miranda, enquanto sujeito da história, tem "... a possibilidade de recriar seu processo de socialização e por meio dele interferir na realidade social." (MIRANDA, 1994, p. 131)

Desta forma, ao assumirmos o pressuposto de que a criança poderia experimentar, dentro de sua condição social particular, um processo evolutivo, deveríamos levar em consideração a sua origem de classe na análise deste processo, e as relações recíprocas entre criança e sociedade deveriam ser vistas em uma perspectiva dialética³.

Ainda sobre educação infantil é necessário "...respeitar as características do desenvolvimento infantil" (KISHIMOTO, 2001, p. 9), isto é, permitir que a criança se expresse por meio de atividades próprias da idade, antes de impor conteúdos de escrita, informática ou outros. A criança fará sua expressão por meio de seu corpo, e esta será, em uma certa medida, sua primeira linguagem.

Agora que já se discutiu a construção da posição social da criança para auxiliar no encontro de um tratamento pedagógico ideal, o próximo capítulo se incumbirá a discutir a origem da escola e da Educação Física para que possamos avançar para o alcance ao objetivo desta pesquisa.

³ " Que concerne à arte do diálogo". FERREIRA, Aurélio, 1993.

CAPÍTULO SEGUNDO - A EMERGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Depois de analisado a história da idéia de infância cabe agora estudarmos a história da educação física como disciplina escolar. Antes, faz-se necessário o esclarecimento da escolha desta abordagem de história, que se deu para fugir de esquematismos, enquadramentos e simplificações, uma vez a história da educação física deve ser compreendida á luz de processos mais amplos de produção sócio-cultural.

O termo história tem dois sentidos. O primeiro diz respeito aos processos de produção da existência dos homens no tempo. O outro, se refere ao estudo e ao relato desses processos humanos. (OLIVEIRA, 2002)

A história da educação física traz em seu bojo o duplo sentido da palavra história e para entendê-la se faz indispensável o entendimento da raiz da disciplina educação física que chega ao Brasil importada da Europa como filha da técnica e do rendimento.

A educação física como disciplina escolar tem suas raízes na Europa de fins do séc. XVIII. Surge com o nome de ginástica, e como conteúdo obrigatório, a partir da criação dos sistemas nacionais de ensino.

Antes disto, no séc. XVI surgem as escolas filantropinas em oposição a uma educação apenas intelectual. São os primeiros modelos educacionais da modernidade, instituição que vai normalizar os valores éticos, os códigos cívicos e ideais políticos de uma época, em conteúdos pedagógicos. Consideradas como a primeira consolidação político-pedagógica da educação burguesa, e tem como precursores John Locke e Jean Jacques Rousseau.

Apesar de defenderem uma educação laica e universal, a escola filantropina defendia uma educação diferenciada para as diferentes classes sociais.

A educação primária era voltada para os trabalhadores, pois seus defensores acreditavam que tal classe não necessitava de instruções além daquela que poderiam receber. As instruções visavam o ensino das primeiras letras e de trabalhos manuais. A educação secundária era dirigida aos filhos dos nobres e interesses da classe burguesa, visava uma educação cosmopolita.

A escola filantropina tinha como pressuposto a formação de cidadão e prepará-los para uma existência útil (conceito de Locke) e feliz (conceito de Rousseau), possuía também a dupla estratégia de formar uma nova elite dirigente e criar nos pobres o hábito pelo trabalho. Desta escola surge o primeiro delineamento de uma educação institucional não apenas intelectual.

Soares (2000), analisa a influencia dos Sistemas Ginásticos Europeus na formação da educação física brasileira. A ginástica aplicada no Brasil é a mesma já praticada nos países europeus ao longo do séc. XIX. A ginástica européia fora construída a partir dos divertimentos populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares e dos passatempos aristocráticos. Para ser aceita fora lhe exigido o rompimento com seu núcleo primordial, o do divertimento e lhe introduzida princípios de ordem e disciplina.

Para a ginástica, a atitude militar lhe empresta o ensinamento das distâncias, alinhamento do corpo no espaço e retidão, enquanto a ciência lhe confere explicações para diferencia-la daquela praticada por artistas de ruas, acrobatas e funâmbulos.

A elite brasileira que tinha como um de seus representantes Rui Barbosa, se identificava com o progresso e desenvolvimento dos ideais burgueses europeus que servem de instrumento de práticas sociais como a educação, a saúde e a ginástica. Para Rui Barbosa a ginástica deveria fazer parte do currículo escolar, pois sua obrigatoriedade já era universalmente aceita. Para seus defensores, a ginástica possuía propriedades médicas, pedagógicas e morais. Em 1930 torna-se disciplina

escolar no Brasil.

A educação física brasileira, como qualquer outra área da educação, também sofreu influência dos pensadores e filósofos da antiguidade, da idade medieval e moderna que influenciaram as concepções de corpo entre eles Platão, Aristóteles e Descartes, responsáveis pela dicotomia entre corpo e mente que será discutida no capítulo seguinte. Mas institucionalmente a Educação Física inicia sua participação na formação das escolas filantropinas e sofreu influência do movimento ginástico europeu, do militarismo, da cultura popular e da ciência. Mas entendendo a história como um processo contínuo, inacabado que não envolve apenas sujeitos e fatos grandiosos, mas sim também sujeitos e fatos comuns mas não menos importantes, este trabalho defende o conceito de que a educação física escolar se encontra em formação acompanhando as demandas de uma educação que priorize a sensibilidade.

CAPÍTULO TERCEIRO- A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE DESENCONTROS

Cabe neste capítulo o levantamento de questões problemáticas encontradas na Educação Física e na educação infantil a partir de autores que defendem uma necessidade de um novo tratamento tanto para a educação física quanto para a infantil.

O principal problema da educação infantil levantado por este trabalho é a já citada imposição de saberes à criança pela sociedade adulta. Busca-se ensinar o que o adulto julga útil à criança aprender para satisfazer as regras sociais. Isto decorre da idéia de infância que negligencia o seu caráter histórico e evidencia o seu caráter natural. Com isso a criança experimenta atualmente a condição de "mera consumidora de bens e idéias produzidos pelos adultos." (MIRANDA, 1994, p. 127). A idéia de infância como um fato natural, justifica as concepções acerca da criança e dissimula a sua marginalização no processo de produção. Tradicionalmente não existe um diálogo entre crianças e adultos quando se trata de educação escolar. A partir desta falta de diálogo entre o adulto e a criança a distância entre os ideais infantis e adultos aumenta.

Como exemplo desta problemática pode-se citar o fato de que na educação escolar infantil é tradicionalmente evidenciada a importância da cultura cognitivista, enquanto que a da necessidade de brincar fica suprimida, ressaltando-se, desta maneira, a dicotomia entre corpo e mente. Sobre esta dicotomia, cabe aqui a defesa de uma filosofia que subsidie uma abordagem do corpo como expressão encarnada da existência humana porque senão ``... qualquer teoria educacional será desumanizadora...`` (MELO, 2002). Esta necessidade de esclarecer a filosofia do corpo e da mente vem ao encontro de uma pedagogia ``descorporificada``, que desconsidera o corpo como o lugar de vivência de todas as aprendizagens. A

corporeidade como a unidade expressiva da existência brota das relações dialéticas entre o corpo, o que se convencionou chamar de alma e o mundo. (ASSMANN,1998,P.2)

O que se encontra hoje na escola é uma visão errônea da corporeidade, que valoriza o trabalho intelectual em detrimento ao corporal. É a negação de seus corpos. A consequência disto são professores e alunos reprimidos, com corpos e sexualidade negados. Daí fica difícil conceber um profissional da educação eficiente e solidário se esse não possui consciência de si como um ser humano inteiro. (MELO, 2002)

De onde surgiu essa dicotomia corpo e mente oculta na educação de hoje?

Para que possamos entendê-la melhor se faz necessário um breve estudo da história do corpo ao longo da sua construção histórica.

Na idade clássica, o Estado chegou a glorificar o corpo, elevando-o para a categoria de arte. Mas também foi o início da dicotomia corpo-alma com o lento ocultamento do corpo.

Para Platão (427-347 a.C) o corpo era a prisão da alma, simbolizava o mal. Era um instrumento da alma. Aristóteles apesar de manter a visão instrumental do corpo ameniza esse dualismo reconhecendo que ambos se complementavam.

No tempo do Império Romano o corpo era tão diferente da alma, intratável, obtuso e desassossegado como as mulheres e os escravos. Na sociedade romana, o corpo já era regulado, e passou a carregar em si a marca do pecado. No pensamento cristão ocidental, Santo Agostinho pregava que o corpo era o lugar de fraqueza humana. Paulo o Apóstolo exacerba a dicotomia corpo-alma pois para ele "a carne grudava-se ao corpo e tornava-o opaco para a graça divina..." (MELO, 2002, P. 2) O cristianismo foi a religião da mortificação do corpo físico para a salvação da alma.

Essa dicotomia atravessou toda a idade média. No séc. X o corpo era visto

como fonte de pecado devendo ser castigado. A santa Inquisição foi a expressão dessa visão. O corpo passa a ter um sentido material e a alma sobrenatural. Esta separação na qual a alma é entendida como expectadora daquilo que o corpo vive, leva a uma busca de uma alma imaginária e leva o homem a ignorar o que é real, o seu próprio corpo.

Nos séc. XVI e XVII, inicia a valorização da razão humana, o corpo ainda é um instrumento mas deve manter-se forte e saudável. Descartes (séc. XVII), maior representante do racionalismo, acentua ainda mais o dualismo corpo-alma e o anuncia como corpo (matéria) x razão (idéias).

A idéia de corpo enquanto um conjunto mecânico é resultado dos avanços da biologia que promovem a medicina de empírica para científica.

Foucault (1989) relata que dois são os registros no grande livro do homem máquina - o anátomo-metafísico tendo Descartes como principal autor, seguido por médicos e filósofos - o registro técnico-político, composto por regulamentos (militares, escolares, e hospitalares) e por processos empíricos, controladores e disciplinadores das operações de corpo.

A filosofia do séc. XVIII anunciava que o espírito era resultado das atividades do cérebro e o corpo era desprovido de alma.

No séc. XIX o corpo humano torna-se novamente protagonista. A ciência o descobre e o século positivista universaliza seu estudo. Neste século, com o aparecimento do paradigma do materialismo histórico-dialético, o homem começa a ser visto como consciência histórica inserida não corpo, construindo e construído na teia de relações sociais de seu modo de vida.

Nesta abordagem, é na materialidade do corpo que todos os poderes, prazeres e saberes se cruzam. É também quando começa a se delinear a fenomenologia e o existencialismo ambos opositores do dualismo. Merleau-Ponty, rompe com o cartesianismo e acredita que o homem é suas relações dialéticas entre

esse corpo, essa alma e o mundo onde se manifestam, relações que transformam o corpo numa unidade expressiva de existência.

No séc. XX, muitos autores criticam o dualismo corpo-alma mascarado mas sempre presente na maneira de agir. O corpo marcado como material de fácil substituição pela Revolução Industrial, hoje se torna uma mercadoria de consumo valorizada.

A fenomenologia rompeu com o positivismo cartesiano e seus reducionismos. A partir desta abordagem é possível a construção de uma concepção humana que respeita as diferenças.

Assim sendo, se concordarmos que é o corpo que nos coloca no mundo, é o veículo de ação, é a escritura viva do ser e o primeiro objeto cultural é o corpo do outro estaremos caminhando para uma visão que possibilita a construção de uma prática pedagógica humanitária, livre de concepções carregadas de ideais reducionistas e preconceituosos.

Entendendo a influência da história da construção filosófica do corpo, fica fácil entender das práticas e manifestações que hoje possuímos impregnadas de idéias divisoras, dualistas e genereficadoras.

Voltando à temática da idéia "natural" de criança, que prima por submeter esta ao saber do adulto, tendo como consequência a escolhas de práticas que o indivíduo na dita fase adulta julga importantes, negligenciando, por outro lado, as verdadeiras necessidades infantis temos na educação física escolar infantil a ênfase dada à psicomotricidade nesta fase da educação. Sobre a psicomotricidade, Bracht (1989, p.31), nos lembra de que apesar da psicomotricidade ser baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, propondo a partir de "jogos de movimento e exercitações" contribuir para a educação integral, há nela um deslocamento das atividades para uma posição secundária e subordinada às funções mentais. A atividade corporal não é um saber a ser transmitido, mas sim um meio.

Além disso, é uma concepção resultante de "...uma perspectiva desencarnada socialmente" (BRACHT, 1989, p. 31), onde o movimento infantil é controlado pelo adulto em favor do desenvolvimento de capacidades cognitivas. Na psicomotricidade, a expressão corporal tem a função primordial de intermediar o processo de apreensão de outras áreas de conhecimento, não representando uma linguagem corporal de manifestação própria e genuinamente infantil.

O uso exclusivo da psicomotricidade nas aulas de educação física terminaria, dessa forma, por legitimar a idéia de submissão levantada por Bracht (1989) de seus conteúdos em relação ao desenvolvimento de algumas capacidades com funções mentais ou em relação às demais disciplinas do corpo curricular julgadas como mais importantes por parte da sociedade.

Por esse viés, para Sayão (1979), a criança é vista pelo que não consegue fazer e não pelo o que ela faz. Se a criança é tratada como um mini adulto com potenciais de aprendizagem, ignora-se seus desejos e necessidades. O ensino que não respeita tais aspectos infantis torna-se nessa visão mecânico.

Cabe aqui também ressaltar outra problemática da Educação Física no contexto escolar infantil, a de que em algumas escolas infantis a Educação Física é utilizada apenas com o intuito de compensação à inatividade motora. O uso da Educação Física com este único intuito a transforma em o lugar e o momento de usar o corpo a fim de conseguir um equilíbrio corpo-mente. Deixa-se apenas para a Educação Física o espaço de expressão corporal, enquanto que no restante do tempo trabalha-se as ditas atividades intelectuais (como se o corpo não se manifestasse nas atividades intelectuais ou que não fosse necessário inteligência e discernimento para expressar-se corporalmente). Surge novamente a dicotomia corpo-mente, em um esforço para separar cada elemento para educá-lo, desenvolvê-lo ou puni-lo.

Ayoub refere-se a esse ponto defendendo que "...entretanto, não podemos negar que a especificidade da Educação Física localiza-se justamente no âmbito da

cultura corporal. Assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os donos da expressão corporal das crianças, pode ser, um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento.” (AYOUB, 2001, p.58)

Além disso, na Educação Física infantil, há o problema de responsabilizá-la apenas à oferta de aulas de balé para as meninas e judô para os meninos. Tal ocorrência além de limitar a possibilidade da criança de conhecer os demais temas corporais (como outras formas de lutas e de danças, jogos, brincadeiras espontâneas, ginástica, mímica, entre outros) passaria a idéia de que a Educação Física não é parte integrante das atividades curriculares. Aulas de balé exclusivamente para meninas e de judô exclusivamente para meninos poderia também reforçar a visão sexista (genereficadora) para essas atividades formando a falsa concepção de que dança é uma atividade exclusivamente feminina e luta, masculina.

Sobre o interesse no reforço de idéias que certificam as diferenças entre os gêneros, cabe aqui uma explanação de cunho ideológico cultural e historicamente construído. Isto porque, acredita-se que tais divisões vem afirmar aquilo que já fora discutido anteriormente sobre o corpo, de que o corpo, bem como suas questões ligadas a sexualidade são reflexos da falsa e perversa dicotomia corpo-mente, oculta no currículo escolar. Em função disto, os corpos e sua sexualidade são reprimidos e negados através de práticas pedagógicas convencionais e disciplinadoras. Assim se mantém a ordem em relação aos gêneros dominantes e socialmente aceitos.

Deve-se ter em conta, contudo, que o espaço da Educação física na educação infantil está, em um certo sentido, em processo de formação. Acredita-se, que a presença de profissionais de diversas áreas na educação infantil pode favorecer um trabalho de parceria, onde o ponto de partida é a criança, desde que se tome o cuidado devido para que não exista uma separação dos conteúdos trabalhados com criança, e sim uma parceria entre os profissionais envolvidos no

processo educacional (AYOUB, 2001, p.53).

Tal parceria resultaria em uma educação que permite a visão de totalidade do aluno construída através da síntese em seu pensamento da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade.

CAPÍTULO QUARTO - POR UMA OUTRA PROPOSTA EDUCACIONAL - CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY, DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E DA CORPORALIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Completando o referencial teórico do trabalho, que prima por uma educação infantil que atenda as necessidades das crianças nessa faixa etária, não poderia deixar de discutir a importância da brincadeira e de determinados conceitos da cultura corporal de movimento⁴ e da corporalidade⁵ para a criança na fase da educação infantil.

Inicialmente, neste capítulo, tratarei a importância da brincadeira defendida por Vygotsky e posteriormente das concepções de educação física citadas anteriormente.

Como para a criança, seu corpo é utilizado como linguagem, e nas brincadeiras essa linguagem é trabalhada em favor do desenvolvimento infantil, então "Pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar ..."

⁴ Concepção da educação física que busca desenvolver uma reflexão sobre "o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas." (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, P. 38)

⁵ Caracteriza-se ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza. Se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade (OLIVEIRA, 1998, p.131)

(KISHIMOTO, 2001, p. 09)

Para Vygotsky o desenvolvimento da criança inclui tudo que a motiva à ação. O desenvolvimento está relacionado à motivação. As necessidades que levam a criança à ação podem ser satisfeitas no brinquedo (VYGOTSKY, 1991 P.105).

O brinquedo surge quando as crianças começam a experimentar desejos não possíveis de serem realizados. É o mundo imaginário criado para satisfazer a necessidade de realização de um desejo não realizado pela criança. A imaginação é uma atividade consciente que surge da ação, é o brinquedo sem ação.

Vygotsky não considera o brinquedo como uma atividade simbólica. Acredita que toda situação imaginária contém regras ocultas e que todo jogo com regras contém situações imaginárias ocultas. O que delinea a evolução do brinquedo infantil é o desenvolvimento do brinquedo -com regras ocultas- para o jogo -com regras evidentes.

O ambiente é fator delimitador para uma criança muito pequena. Sua percepção é que dita sua ação. “Toda percepção é um estímulo para uma atividade.” (Vygotsky, 1991, p. 110) No brinquedo a criança é capaz de agir independentemente do que vê.

No adulto, por exemplo, a percepção pode ser expressa pela razão significado/objeto. Para a criança o objeto é dominante nesta razão. No brinquedo, a criança torna-se capaz de deslocar o objeto da posição dominante para a subordinada.

No brincar (“faz-de-conta”) a criança é capaz de reconstruir de forma pessoal o que observa. Pela imitação, por exemplo, a criança vive realizações que estão além de suas próprias capacidades.

Esta ação prazerosa ajuda a criança a iniciar o processo de separação do objeto e significado, levando mais tarde a desvincular-se totalmente das situações concretas como o adulto o faz. Nele a criança age com um significado alienado

numa situação real. Isto é, agora ela dita as regras, e não mais o objeto como ocorria quando era muito pequena.

No brinquedo a criança inclui também situações reais e objetos reais, o que caracteriza o brinquedo como uma atividade de transição entre a primeira infância (onde o ambiente delimitava as ações) e o pensamento adulto. Também a criança ao brincar controla seus impulsos em prol das regras desta atividade, a regra torna-se um desejo. Dessa maneira a criança adquire no brinquedo importantes aquisições para suas ações futuras.

O ambiente cultural, segundo o autor, exerce grande influência no desenvolvimento humano. A cultura tem importante papel de estabelecer formas de funcionamento psicológico que o indivíduo interioriza através da relação interpessoal, a linguagem é uma delas. A cultura é dinâmica no sentido que seus membros estão constantemente recriando, cada sujeito é ativo e interage com o mundo cultural e o seu mundo subjetivo. A capacidade de lidar com o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes (VYGOTSKY, 1992, p. 35).

Para Vygotsky o homem é o único animal que desenvolve sua relação com o meio num processo histórico-cultural.

Dentro desta perspectiva histórico-cultural, Vygotsky analisa a importância do brinquedo como uma forma de linguagem da criança de interação com a cultura e consigo.

Portanto, torna-se necessário que o adulto aceite a brincadeira não apenas pela sua função pedagógica e produtiva, mas como uma ação da criança que lhe dá prazer e que é usada como uma linguagem acerca da realidade que a rodeia.

O profissional de Educação Física pode contribuir na educação infantil através do incentivo da atividade de brincar, uma vez que possui uma formação que se preocupa com o uso das expressões do corpo para o desenvolvimento do aluno.

Para dar continuidade a fundamentação teórica deste capítulo comentar-se-à sobre a cultura corporal de movimento e a corporalidade, concepções de educação física escolhidas porque em conjunto auxiliam na construção do ideal de Educação Física que este trabalho procura alcançar, que não valoriza só as dimensões físicas e motoras do aluno, mas também a social, cultural, política, ética além de preocupar-se com o corpo e suas relações.

Tomando a expressão corporal como uma linguagem, especialmente utilizada na infância, esta se tornou o objeto de conhecimento da Educação Física escolar segundo Coletivo de Autores (1992, p.42) dentro de uma concepção de Educação física que se denomina Cultura corporal de movimento que discutiremos a seguir.

Segundo o Coletivo de autores a Educação Física por se tratar de uma das disciplinas do corpo curricular da escola deve fazer parte do saber transmitido ao aluno porque

"...é o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento." (COLETIVO DE AUTORES, 1992, P. 28)

Sendo assim, nenhuma disciplina, entre elas a Educação Física, é legitimada no currículo escolar atuando isoladamente neste.

A Educação Física que este trabalho defende é aquela em que a expressão corporal é uma linguagem genuína e natural, uma manifestação do corpo. Isto justifica a ênfase dada por este trabalho à expressão corporal por entende-la como uma linguagem corporal autenticamente humana presente em todas outras formas de atividades corporais, seja na brincadeira livre, nos demais conteúdos da educação física ou nas múltiplas manifestações do corpo. Linguagem esta, construída pela criança a partir de suas necessidades e de sua espontaneidade.

Acreditamos na importância do aprendizado e a criação de jogos, lutas, ginástica, esportes, mímica (defendidos pela Cultura corporal de movimento), mas também nas diversas manifestações do corpo dentro ou fora do tempo e espaço da educação física (defendida pela corporalidade). Logo, a educação física amparada por este trabalho evidencia a importância do corpo e das suas relações sinestésicas ou não, esportivas ou não (corporalidade segundo OLIVEIRA, 2002), porque ``...O corpo e suas relações são o nosso referente primeiro.`` (OLIVEIRA,2002, P. 17).

A recorrência deste trabalho a corporalidade se deve ao fato de que, na educação física escolar ``... a aula é apenas um fragmento dos múltiplos tempos e espaços onde a corporalidade dos alunos - e dos demais agentes escolares - contribui para a sua formação. Posto dessa forma fica claro que os conteúdos escolares, sempre arbitrariamente selecionados, são apenas uma das possibilidades de trato com a corporalidade.`` (OLIVEIRA, 2002, p. 14)

Isto porque cremos que, a sensibilidade é característica imprescindível ao educador e uma dimensão que valorize apenas os conteúdos não daria conta das múltiplas manifestações corporais do aluno.

Voltando a cultura corporal de movimento, esta defende a possibilidade do professor de Educação Física repassar a noção **histórica, provisória e inesgotável** da produção cultural humana, preparando os alunos, no cotidiano das aulas, para uma realidade de confrontação com os modelos impostos, ressaltando-lhes, em contrapartida, as possibilidades de intervenção e mudança. Nesse sentido, VAGO⁶, citado por SILVEIRA & PINTO (2001, P. 142) afirma não se tratar "... de mera transmissão de práticas da cultura de movimento já produzidas fora da escola, como se elas fossem

⁶ VAGO, Tarcísio Mauro. **Rumos da EF escolar: o que foi, o que é , o que poderia ser.**

intocáveis. Trata-se exatamente de transformar essa cultura. É com essa cultura transformada, produzida pela escola que a Educação Física poderá intervir na cultura corporal da sociedade."

Neste contexto, a Educação Física como disciplina pedagógica teria "...a finalidade de vir proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno nessa dimensão de sua realidade social, de modo a modificá-la, tornando-a qualitativamente distinta daquela existente." (CASTELLANI, 1998, P. 53-54)

Através da formulação de problemas dos seus conteúdos, entende-se que a Educação Física buscaria um aprofundamento sobre a realidade, despertando no aluno curiosidade e motivação para mudanças desejáveis. A presença de discussões sócio-políticas atuais como, ecologia, sexualidade, saúde pública, relações no trabalho, preconceitos, inclusão, diferenças, ética, ressaltando a solidariedade, a cooperação, a distribuição e a emancipação nas aulas de Educação Física, permite ao aluno um entendimento próprio, e não imposto, da realidade social e contribui para a igualdade de ensino e oportunidades a todos os grupos sociais evitando a perpetuação de ideais que não representam as expectativas dos grupos sociais como um todo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40). Ao contrário do ensino tradicional que se baseia no individualismo, na disputa, na apropriação e na dominação.

Desta forma, a Educação Física teria a missão de educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca englobando a compreensão das potencialidades e relações do corpo e de suas manifestações, viabilizando o entendimento do aluno consigo e com o mundo. Isto através de seus conteúdos, mas essencialmente através das brincadeiras, jogos e expressões infantis manifestadas espontaneamente. Isto porque não podemos esquecer que a educação física "... nasceu, direta ou indiretamente, como mostra Soares (1998), do universo das culturas do corpo". (OLIVEIRA, 2002, P.18)

Daí a necessidade da intervenção dos profissionais da área constituição de

uma Educação Física que trabalhe seus conteúdos, o corpo e suas relações (como por exemplo a dicotomia corpo-mente, a negação da sexualidade de professores e alunos), de forma a permitir ao aluno a conscientização de sua capacidade de ação e mudança e contribuir para a formação de sua auto-identidade, evitando alienações de qualquer espécie. De forma criativa e democrática, o professor de Educação Física pode ser uma peça essencial para o quadro de educadores de uma escola de educação infantil preocupada com um ensino de qualidade que preza pelo respeito à criança.

CAPÍTULO QUINTO – A PESQUISA EMPÍRICA

5.1 METODOLOGIA

Para realizar esta investigação utilizei além do auxílio bibliográfico, dados empíricos, coletados junto a escolas particulares de Pelotas/RS. Logo, este trabalho se caracteriza por uma pesquisa de campo para levantamento de dados articulada com referencial bibliográfico. A coleta de dados (entrevistas) se realizou no primeiro semestre de 2004.

Quanto à estrutura do trabalho optei em expor uma compilação das questões que tratam das atividades pedagógicas que a escola oferece às crianças, evidenciando aquelas relacionadas ao corpo. Das entrevistas priorizei utilizar os dados coletados dos diretores e coordenadores e fiz um recorte atendo-me às questões que têm relação às discussões levantadas no componente bibliográfico do trabalho.

5.2 POPULACAO E AMOSTRA

Participaram como sujeitos deste estudo seis diretores ou coordenadores de diferentes escolas de educação infantil do bairro Centro, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Tal pesquisa empírica foi levada a termo com uma perspectiva "não-probabilista" (isto é, não houve uso de aleatoriedade na seleção das amostras), mas privilegiou-se uma amostra por "tipicidade"; isto é, houve a escolha de um subgrupo que, julga-se típico em relação a toda a população.

5.3 INSTRUMENTO

O instrumento utilizado para a obtenção de informações foi uma entrevista padronizada. Para a realização das entrevistas houve acompanhamento a um questionário predeterminado a fim de obter respostas para as mesmas perguntas. O questionário formulado possuía seis questões de perguntas abertas, que permitiam liberdade de linguagem e opiniões. A seguir o questionário que orientou a entrevista de campo.

QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÃO PARA A ENTREVISTA

PESQUISA DE CAMPO PARA MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA UFPR

TEMA: “ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS
PARTICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PELOTAS-RS”

ESPECIALIZANDA: ANA PAULA LOSS LEITE
ESCOLA:

1. ATIVIDADES RECREATIVAS E EDUCATIVAS SÃO DESENVOLVIDAS QUOTIDIANAMENTE COM AS CRIANÇAS (AQUI SE PERGUNTA SOBRE O BRINCAR)
2. QUAL O PROFISSIONAL QUE AS DESENVOLVE
3. QUAL A LINHA PEDAGÓGICA DA ESCOLA
4. COMO A ESCOLA ENCARA AS ATIVIDADES CORPORAIS MINISTRADAS AOS ALUNOS
5. HÁ SEPARAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS NAS ATIVIDADES OFERECIDAS PELA ESCOLA
6. A ESCOLA TERIA INTERESSE EM UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE DESENVOLVESSE ATIVIDADES COM OS ALUNOS

5.4 PROCEDIMENTOS

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora. A entrevista a partir do questionário pré-formulado foi aplicada oralmente aos diretores ou coordenadores da escola e as respostas foram registradas. Tornando a experimentação, mais especificamente a coleta de dados, resultado da visão da direção da instituição em relação aos assuntos tratados. Não houve uma análise visual acerca das práticas educacionais, nem foi analisado o ponto de vista dos profissionais que estão diretamente envolvidos na educação da criança, porque não foi o propósito deste trabalho.

5.5 RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS

Expõe-se aqui as perguntas, bem como suas respectivas respostas. Os números que antecedem as perguntas caracterizam cada uma das seis escolas analisadas.

Perguntas da entrevista:

I) Que atividades recreativas e educativas são desenvolvidas quotidianamente com as crianças? (Aqui se pergunta sobre o ato de brincar)

Escola 1. *Atividades livres e dirigidas (noção de alfabetização, balé, judô, música, religião, capoeira e dança gaúcha). Os pais reclamam do excesso de brincadeiras e exigem oferta de conteúdos cognitivos.*

Escola 2. *Recreação e brinquedo, dança, música, judô e dança gaúcha trabalhos para aprender cores, números, letras...*

Escola 3. *Psicomotricidade, música, brincar, judô, balé, informática, inglês e trabalhos para desenvolver noções de alfabetização. Sobre brincar os pais e professores valorizam porque compensa a inatividade motora que a vida moderna provoca.*

Escola 4. *Música, informática, teatro de fantoches, judô, balé, capoeira, inglês, dança tradicionalista e conteúdos próprios para desenvolver primeiros contatos com a escrita. Brincar é um meio de conhecer melhor as emoções infantis.*

Escola 5. *Balé, judô, recreação, informática, teatro, dança gaúcha e trabalhos de artes e de coordenação motora fina (escrita, desenhos...).*

Escola 6. *Capoeira, artes, inglês e noções de alfabetização. Sobre o brincar muitos pais reclamam que as crianças chegam a suas casas sujas e machucadas.*

II) Qual o profissional que as desenvolve?

Escola 1. *Professores de classe formados e/ou estudantes de pedagogia. Nas aulas de judô e balé, professor de Educação física. Nas aulas de música professor formado em música. Na dança gaúcha profissional com prática na dança.*

Escola 2. *Professores de classe. Para dança, professor formado em dança. Para o judô, professor de Educação Física e para ensinar dança gaúcha profissional feminino com conhecimento prático acerca desta dança.*

Escola 3. *Professor regente formado em pedagogia. E professor de Educação Física para as aulas de Educação Física, Judô e balé.*

Escola 4. *Professor de classe formada em pedagogia. Professor de Educação Física para as aulas de Balé e judô. Para dança gaúcha professor de dança.*

Escola 5. *Professor regente formado em pedagogia. Judô, balé, recreação com professor estudante de Educação Física. Para as demais atividades professores especialistas da área.*

Escola 6. *Professor regente formado em pedagogia. Capoeira, com professor de Educação Física. Demais atividades com especialistas da cada área.*

III) Qual a linha pedagógica da escola?

Escola 1. *"Sócio-interacionista, com ênfase à valorização das vivências da criança para a construção do seu conhecimento, expressar seu potencial criativo, bem como ter acesso às diferentes manifestações culturais e apropriar-se do conhecimento pelo lúdico."*

Escola 2. *"Brincar, este é o lema da escola, pois é brincando que a criança cria e recria o seu conhecimento, explora suas emoções, sentimentos, linguagem, relações sociais e imaginação na construção de um mundo cada vez melhor."*

Escola 3. *Sócio-interacionista, com aproveitamento de alguns traços metodológicos de outras linhas.*

Escola 4. *Sócio-interacionista.*

Escola 5. *Sócio-interacionista.*

Escola 6. *Sócio-interacionista.*

IV) Como a escola encara as atividades corporais ministradas aos alunos?

Escola 1. *Com muita importância, pois se manifesta em todas as atividades.*

Escola 2. *Com planejamento prévio, pois não são vistas como simples passatempo, pois são primordiais para a vida e ampliação das experiências infantis.*

Escola 3. *Com seriedade. Há aula de Educação Física com planejamento e com o uso da psicomotricidade.*

Escola 4. *O brincar, por exemplo, favorece o aluno a manifestar seus medos, ansios, neuroses.*

Escola 5. *Com importância. Temos recreação com professor de Educação Física.*

Escola 6. *O corpo está relacionado com a aprendizagem. Pelo corpo há uma relação de troca.*

V) Há separação entre meninos e meninas nas atividades oferecidas pela escola?

Escola 1. *Apenas no balé e judô.*

Escola 2. *Não. Acredita nas trocas e desafios corporais existentes entre meninos e meninas.*

Escola 3. *Apenas no judô e balé.*

Escola 4. *Sim. No balé e no judô, mas por causa dos pais.*

Escola 5. *Não.*

Escola 6. *Não.*

VI) A escola teria interesse em um profissional de Educação física que desenvolvesse atividades com os alunos?

Escola 1. *Sim, para balé e judô.*

Escola 2. *Sim, porque hoje em dia a Educação Física está sendo muito valorizada, não somente pela escola, mas também pelos pais que aos poucos estão valorizando esta área. Temos judô com professor de Educação Física.*

Escola 3. *Muito. Por isso temos aulas de Educação Física.*

Escola 4. *Sim. Mas o custo é alto e os pais não conhecem Educação Física.*

Escola 5. *Temos os professores de recreação, judô, balé e estudante de Educação Física.*

Escola 6. *Sim. Nosso professor de capoeira é formado em Educação Física.*

5.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS

Este trabalho optou pela análise descritiva dos dados coletados, antes segue a visualização do quadro que resume as principais atividades oferecidas pelas escolas analisadas e a presença do profissional de educação física nestas.

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE ATIVIDADES CITADAS NAS ESCOLAS ANALISADAS

Principais Atividades Oferecidas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6
Balé	EF		EF	EF	EF	
Judô	EF	EF	EF	EF	EF	
Capoeira	x					EF
Música	x	x	x	x		
Artes					x	x
Dança gaúcha	x	x			x	
Informática			x	x	x	
Inglês				x		x
Religião	x					
Noções de alfabetização e cálculo	x	x	x	x	x	x
Teatro					x	
Teatro de fantoches				x		
Dança		x				
Educação Física			EF psicomotricidade			
Brincar	Ofertado, porém os pais preferem desenvolvimento cognitivo.	Presente em todas as atividades	Na aula de recreação pela professora regente, serve também para compensar inatividade motora	Para a percepção de medos e anseios.	Na aula de recreação pela professora de educação física	Os pais reclamam da presença desta atividade

NOTA: "EF" é usado no quadro para identificar a presença do profissional de Educação Física na atividade. O "x" identifica a presença da atividade na escola, porém sob responsabilidade de profissionais que não são da Educação Física.

Apesar do profissional de Educação física estar presente na educação infantil segundo a pesquisa de campo em todas as escolas analisadas, torna-se evidente que sua área de atuação fica restrita às atividades extraclasse como o balé, o judô e a capoeira.

Das seis escolas visitadas apenas uma delas possui educação física como disciplina integrada no currículo da escola. Ainda assim, esta escola a utiliza para o desenvolvimento da capacidade psicomotora do aluno. Não oferta aos alunos às outras formas de culturas corporal de movimento, que engloba outras danças além do balé e da dança regionalista, outras lutas além do judô, jogos (brincadeiras), ginástica (artística, rítmica), esportes, malabarismos, mímica e outras atividades criadas a partir da necessidade contextual.

Também se avalia pelos relatos dos diretores que mesmo que os professores respeitem a brincadeira, muitas vezes os pais se preocupam quando essa atividade é recorrente na escola. Isso leva muitas vezes a escola a dirigir e até reduzir a oferta dessa atividade para as crianças.

Todas as escolas admitiram que em algum momento existe a oferta da atividade de brincar, embora algumas delas assume que tal oferta é pensada de forma a atender as necessidades de pais ou responsáveis e não às das crianças. Das seis escolas, duas delas relataram que os pais reclamam da oferta à brincadeira, uns porque as crianças chegam em suas casas machucadas ou sujas e outros porque preferem que sejam ofertados conteúdos para o desenvolvimento cognitivo.

Nesse caso fica claro o desconhecimento por parte destes pais acerca do desenvolvimento cognitivo e físico proporcionado no brincar. Vale também lembrar que as representações construídas na brincadeira sejam provadas pela criança para que possa construir sua linguagem. "O corpo é o primeiro brinquedo" (KISHIMOTO, 2001, P.9).

Na verdade, os pais preocupam-se se a escola é capaz de enquadrar seus

filhos no futuro mercado de trabalho, através do preparo precoce por atividades dirigidas para esse fim. Daí a oferta de inglês (33,33% das escolas estudadas), informática (50%) e alfabetização (100%) para crianças de até seis anos. O problema não está na oferta das citadas atividades, mas sim na postura de impor conteúdos sem levar em conta as necessidades infantis. Nesse sentido KUHLMANN JÚNIOR⁷, citado por AYOUB (2001, p. 58), esclarece:

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

A partir dos dados levantados, presume-se a importância da Educação Física para essa fase da educação, onde também a leitura da linguagem expressa corporalmente pode ser utilizada em favor do desenvolvimento infantil. Ocorre que muitas vezes tal leitura é esquecida em favor da transmissão de saberes dentro de modelos sistematizados e de saberes impostos pela ansiedade dos pais de ascensão social via escolarização.

⁷ KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A L. G., PALHARES, M. S. orgs. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados. FE/UNICAMP, 1999, p. 51-65.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após o confronto da hipótese levantada pela pesquisa bibliográfica com os resultados da pesquisa empírica, esta parte do trabalho avalia a tímida e deficiente participação da educação física na educação infantil da iniciativa privada.

Conclui-se com isto, a existência de um desconhecimento por parte daqueles envolvidos na educação infantil da contribuição da educação física para o desenvolvimento da criança. Comprova-se isto, pois quando há aulas de educação física, estas estão a serviço do desenvolvimento cognitivo (psicomotricidade) ou com intuito de transmitir práticas desvinculadas das demais e que tradicionalmente são impostas às crianças nesta fase, a saber: o balé, o judô ou a dança regionalista. As práticas tradicionais (balé e judô) não são tratadas como partes integrantes do processo educacional, mas sim, são práticas tratadas individualmente sem nenhuma relação com as demais disciplinas ou práticas trabalhadas com crianças.

Assim sendo, não há oferta à criança das demais práticas da cultura corporal de movimento, como de outras lutas além do judô, de outras danças, da ginástica rítmica ou artística, da mímica, de esportes, de jogos e brincadeiras e ainda, não há um entendimento por parte de todos sujeitos envolvidos na educação infantil (inclusive dos professores de educação física) da carência de um trabalho sobre o corpo (das crianças e professores), de suas manifestações e relações e de seu papel como lugar de necessária vivência de todas as aprendizagens.

Nega-se, com isto, a necessidade infantil de aprender, inventar e modificar conteúdos culturais do movimento humano, como uma forma de adquirir conhecimentos corporais. Até porque tais conhecimentos não são encarados como

uma forma de cultura em nossa sociedade.

Com relação à atividade de brincar, evidenciada por este estudo pela sua importância para o desenvolvimento da criança, constatou-se que até existe uma preocupação em oferecer espaço e tempo para a recreação nas escolas visitadas, em algumas delas, inclusive fica a cargo do professor de Educação Física. Porém os dados evidenciam que essa atividade muitas vezes é dirigida através de jogos com poucas regras para o desenvolvimento das noções de lateralidade, espaço e demais conteúdos da psicomotricidade, além de ser observado na brincadeira possíveis manifestações como medos, ansios e neuroses da criança, o que se configura o uso da psicomotricidade relacional para essas atividades, utilizando o movimento apenas como meio de obter resultados cognitivos e/ou emocionais.

A brincadeira livre e espontânea (o que não significa sem participação do professor), segundo relatos dos diretores, é encarada pelos pais como atividade para suprir a inatividade física, porém sem importância para o desenvolvimento infantil. Os pais preferem a ênfase em conteúdos como noções de alfabetização, de informática, de inglês, o que facilita a criança provar seu desenvolvimento cognitivo e ingressar no ensino fundamental.

Enfatiza-se mais uma vez que o resultado do experimento foi consequência da análise da visão da direção das escolas em relação aos assuntos relacionados às atividades que, ao nosso ver, tem relação com a educação física. A partir desse fato, verificou-se que a direção da escola não possui conhecimento ou clareza com relação à importância da Educação Física na fase infantil, já que utiliza os conteúdos dessa disciplina apenas para atividades que tradicionalmente fazem parte do currículo do ensino infantil por questões já discutidas neste trabalho, levando à utilização deficiente dos conteúdos constituintes da disciplina nestas instituições.

Enfim a Educação Física apesar de estar presente, ainda não é vista como uma disciplina escolar, uma forma de cultura imprescindível para educação do

indivíduo.

Logo, a partir da discussão do objetivo papel da escola, verifica-se o surgimento da necessidade de um projeto pedagógico que priorize a educação e o acesso ao conhecimento de forma a respeitar as necessidades e as características sócio, histórico e culturais, também na educação infantil e da participação da Educação Física como disciplina indispensável para a educação do aluno a fim de facilitar o encontro do papel da Educação Física dentro da educação infantil.

O IDEAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO OBJETIVO DA ESCOLA

Depois de analisado teoricamente e empiricamente o papel da Educação Física na educação infantil privada, surge a título de conclusão, a partir da confirmação da hipótese da submissão da criança ao saber adulto, a necessidade da compreensão do papel da instituição escola para caminhar na direção da construção de um ideal de Educação Física nesta fase educacional como recurso aos problemas encontrados na fase empírica deste trabalho.

Parte-se então, de que para Libâneo, antes de tudo, é necessário compreender o aluno como um sujeito inserido em um contexto histórico, além de criar ações concretas através das quais se efetue a relação de mediação entre o saber escolar e as condições de vida do aluno, isto é, tanto os processos internos de aprendizado e de interação com a realidade como os estímulos do meio (a cultura na qual ele nasce) são determinantes do processo de construção do indivíduo. (LIBÂNEO, 1994, p. 160).

A partir disso, o objetivo da escola para Libâneo seria o de "...garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, uma condição para redução das desigualdades de origem social."

(LIBÂNEO, 1985, P. 166)

A educação é definida como o instrumento mais efetivo de cidadania, estratégia fundamental do processo de formação do sujeito histórico competente e pela estratégia mais decisiva de mudança qualitativa na sociedade. E na escola onde se equaliza oportunidades e mudanças. Nela se ultrapassa o papel de continuidade da família ou da socialização de normas e valores. “Tem de ser qualitativa e universal, para assegurar a todos a mesma oportunidade de desenvolvimento” (DEMO, 1993, p. 245)

Para alcançar tal objetivo é necessário que a escola tenha um projeto pedagógico comprometido em servir a sociedade escolar (LIBÂNEO, 1994). A existência de um projeto pedagógico próprio na escola, capaz de servir como inspiração crítica e criativa, isto é, possível de modificá-lo para melhor atender as necessidades educacionais. Uma vez que segundo Demo o conhecimento progride em um campo aberto de confronto, provando a necessidade da renovação constante do projeto pedagógico (DEMO, 1993, p. 242).

Assim sendo, a Educação Física, que deve fazer parte do projeto pedagógico escolar, deve conquistar seu espaço enquanto disciplina do corpo curricular necessária para a compreensão do aluno da realidade e de seu poder de transformá-la.

Levando em consideração que na educação infantil tradicionalmente, é a sociedade quem determina as condições de educabilidade da criança, isto é, a criança já é sociabilizada desde que nasce, confundindo assim os objetivos da escola com a ação exercida sobre a criança para torná-la apta para viver na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 162), deve-se criar ações educativas não impostas pela sociedade que muitas vezes não correspondem ao desenvolvimento espontâneo e individual (LIBÂNEO, 1994, P. 162). Deve-se de respeitar a necessidade de apreender da criança como uma forma de desenvolvimento de suas potencialidades

genuínas e não pautadas no interesse adulto de torná-la apta socialmente.

Na Educação Física infantil o planejamento dos conteúdos também deve seguir essa lógica, possibilitando às crianças o acesso às diferentes formas de expressão corporal já institucionalizadas pela história da humanidade e à construção de novas práticas que surgem a partir da necessidade, espontaneidade e da criatividade do aluno.

Neste contexto, surge a necessidade do ensino de uma Educação Física que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, de forma a possibilitar sua percepção como agente no processo de ensino-aprendizagem e não apenas receptor de conteúdos. Sendo a expressão do corpo a primeira forma de linguagem que a criança experimenta, a Educação Física pode ser uma importante parceira no processo de educação, auxiliando na leitura do mundo feita pelas crianças no ato de brincar e na expressão corporal que as diferentes manifestações do corpo lhes possibilita.

Assim sendo, torna-se viável a idealização de uma Educação Física para a educação infantil pautada numa concepção que permita ao aluno acesso à cultura corporal de movimento, mas que também permita a valorização do corpo, de suas relações e manifestações espontâneas. Isto tudo, através da capacitação do educador sensível à linguagem infantil, reconhecendo-a e valorizando-a, para facilitar o processo de desenvolvimento da criança.

Deve-se respeito por parte do professor infantil pela criança como indivíduo capaz de contribuir para seu próprio desenvolvimento no sentido de garantir-lhe formas de expressão genuinamente infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- ARANTES, A. C.; CRUZ, E.; HORA, A. V. da; CARDOSO, N. C. **História e memória da educação física na educação infantil**. Revista paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p.76-82, 2001.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba, Unimep, 1995.
- AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista paulista de Educação Física, supl. 4, p.53-60, São Paulo, 2001.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRACHT, V. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.1, n.0, p. 38-43, 1989.
- BRACHT, V. **Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade**. Revista paulista de Educação física. Supl. n.2, p. 23-28, 1996.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. de. **Educação Física na educação infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores**. Revista paulista de Educação Física, v. 15, n. 1, P. 63-82, jan/jun. São Paulo, 2001.
- FOULCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação e pedagogia: a questão dos conteúdos**. Revista brasileira de ciências do esporte. NEPEF/UFSC, v.11, n.2, abril. Florianópolis, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. **LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Revista paulista de Educação Física, supl. 4, p.7-14, 2001.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Trad. Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, J. C. **Psicologia educacional: uma avaliação crítica**. In Psicologia social: o homem em movimento. 13 ed., p.154-180, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, S. M. M. de. **A construção da dicotomia corpo-mente**. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Curitiba, 2002.

MIRANDA, M. G. de. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança**. In Psicologia social: o homem em movimento. 13 ed., p.125-135, São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, M. A . T. de. **Educação Física Escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia**. In Educação e Pesquisa- revista da faculdade de educação da usp., v. 28, n. 1, São Paulo, jan/jun 2002.

OLIVEIRA, M. A . T. de. **Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente?** Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2002.

OLIVEIRA, M. k. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

QUADROS, C.; MACIEL, A.; KREBS, R. **Teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano na concepção Vygotskyana: considerações para o ensino-aprendizagem na educação física**. Kinesis, n. 20, p. 115-128, Santa Maria,1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAYÃO, D. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física**. Revista brasileira de ciência do esporte, Campinas: Autores Associados LTDA, 1979.

SILVEIRA. G. C. F. da.; PINTO, J. F. **Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica**. Revista brasileira de ciência do esporte. V. 22, n.3, p. 137-150, maio, 2001.

SOARES, C. L. **Notas sobre a educação no corpo**. Educar, n.16, p. 43-60, Curitiba, Editora da UFPR, 2000.

SOARES, C. L. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade**. Revista paulista de Educação Física/USP, supl.n. 2, p.6-12, 1996.

SOARES,C. L. **Função da educação física escolar**. Revista paulista de Educação Física/USP, v.5, n.1/2, jan./dez. 1991.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.