

CLÁUDIO LUCENA DE SOUZA

JOGOS INFANTIS DA CULTURA: UMA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NA 1^a FASE DO 1º GRAU.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1994

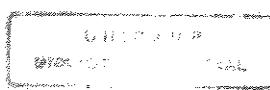
CLÁUDIO LUCENA DE SOUZA

JOGOS INFANTIS DA CULTURA: UMA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NA 1^a FASE DO 1º GRAU.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA, NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
MOTORA, À COMISSÃO JULGADORA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS, SOB ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. ALCIR
LENHARO.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1994



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	I UNICAMP
	So 892
V.	Ex.
TOMBO BC/246.21	
PROC 433/95	
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO R\$ 11,00	
DATA 23/05/95	
N.º CPJ	

Jm. 00069213-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF - UNICAMP

So89a Souza, Claudio Lucena de
 Jogos infantis da cultura: uma avaliação da Educação Física Escolar na 1a.
 fase do 1o. grau / Claudio Lucena de Souza. -- Campinas, SP : [s.n.], 1994.

Orientador: Alcir Lenhero

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
 de Educação Física.

1. Jogos. 2. Jogos infantis. 3. Cultura. 4. *Educação Física Escolar.
 I. Lenhero, Alcir. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de E-
 ducação Física. III. Título.

COMISSÃO JULGADORA:

Aníbal

PROF. DR. ALCIR LENHARO

JBF

PROF. DR. JOÃO BATISTA FREIRE DA SILVA

Pedro Winterstein

PROF. DR. PEDRO JOSÉ WINTERSTEIN

Campinas, de dezembro de 1994.

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida: à Marilia, minha companheira, à Ivonete, minha mãe, à Karla, minha irmã e a todas as crianças, na figura da Anna, minha sobrinha.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Alcir Lenharo, pela confiança depositada em mim e em meu trabalho, e pela competência com que conduziu a orientação deste empreendimento.

Aos Profs. Drs. João Batista Freire e Pedro José Winterstein, pelas contribuições como membros da Comissão Julgadora.

À Dulce, pela correção bibliográfica.

Ao João, pela amizade, apoio e pelas sugestões a este estudo.

À Marília, pelo amor, paciência e sobretudo companheirismo, imprescindíveis à realização deste estudo.

Aos amigos e familiares que sempre me deram o alicerce emocional para seguir em frente.

Ao CNPq, pelo auxílio concedido.

A todos que direta ou indiretamente contribuiram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA	14
a. A constituição da Educação Física Escolar no Brasil	14
b. A Educação Física Escolar Hoje	23
c. Perspectivas de redimensionamento do trabalho na 1 ^a fase do 1º grau	34
CAPÍTULO II. A PESQUISA DE CAMPO	51
CAPÍTULO III. CONCLUSÃO E SUGESTÕES	71
ANEXO. TRABALHO DE CAMPO	106
BIBLIOGRAFIA	108

RESUMO

O desenvolvimento da Educação Física na 1^a fase do 1º grau escolar carece de uma análise mais profunda. Faz-se necessária uma reflexão a respeito das atividades físicas propostas para as crianças desta fase, tendo em vista que, até recentemente, a preocupação com estas atividades esteve voltada para o seu desenvolvimento a partir da 2^a fase do 1º grau.

A inadequada formação profissional para o trabalho da Educação Física nesta etapa da vida escolar resulta em sérias deficiências pedagógicas, principalmente no que se refere à desconsideração da dimensão cultural e das relações entre escola-professor-aluno, na prática destas atividades.

O objetivo deste estudo foi contribuir para um redimensionamento da Educação Física nas 1^{as} séries do 1º grau, a partir da análise e interpretação dos jogos da cultura infantil, utilizados como recurso pedagógico.

O estudo foi desenvolvido em escolas da rede estadual de ensino de Campinas - SP. No que concerne à metodologia, este trabalho pode ser caracterizado como qualitativo, visto que os instrumentais analíticos utilizados, inspirados na "Descrição Densa", nos termos de

Geertz (sem contudo abarcar a dimensão etnográfica cara ao autor), buscam revelar práticas culturais pedagogicamente concebidas e aplicadas.

Através desta análise cultural, verificou-se que há um avanço pedagógico na utilização dos jogos culturais infantis como conteúdo das aulas de Educação Física para a 1^a fase escolar, o que significa que os professores pesquisados começam a levar em consideração os aspectos culturais da atividade física.

Entretanto, a partir deste estudo, concluímos que:

- Ainda há, por parte dos professores pesquisados, dificuldades de compreensão plena das possibilidades de um aproveitamento mais adequado dos jogos da cultura infantil, enquanto conteúdo que pode contemplar os aspectos culturais da atividade física.

- A reflexão a respeito da desconsideração da dimensão cultural da atividade física deve se dar também ao nível da formação dos recursos humanos em Educação Física.

ABSTRACT

The development of Physical Education during the first phase of the Elementary School needs a more accurate analysis. It is necessary to think more carefully about the physical activities that have been proposed for the children in this phase since emphasis has been put for older children that are attending the second phase of the Elementary School.

The lack of an adequate professional qualification among those involved with the Physical Education for children in this stage of the school life results in serious pedagogic deficiencies mainly by neglecting the true cultural magnitude and the relationship among school-teacher-student in the practice of these activities.

The objective of this study was to contribute to a new approach for Physical Education during the first series of the Elementary School, starting from the analysis and interpretation of the games which belong to the children's cultural background, been utilized as a pedagogic tool.

The study was carried out in schools of the State System located in Campinas, São Paulo. As far as the methodology as concerned, this study can be characterized as qualitative, since the

analytical tools were based on "Dense Description" as proposed by Geertz (however without considering the ethnographic dimension), trying to reveal cultural practices pedagogically conceived and applied.

Through this cultural analysis we verified that there is a pedagogic improvement in the utilization of "children's cultural games" for the Physical Education classes. It means that the teachers started to take into consideration the cultural aspects of the phycal activities.

However, from our study, it is feasible to conclude:

- The teachers still have some difficulties to get a full understanding of the great possibilities offered by a more suitable application of the children's cultural games.

- The cultural dimension of the physical activity should be emphasized in the curricula of those been prepared to work as Physical Education teachers.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de inquietações de pelo menos uma década, quando comecei a lecionar minhas primeiras aulas de Educação Física para a 1^a fase do 1º grau escolar, em um estabelecimento estadual de ensino de João Pessoa, na Paraíba.

Estas inquietações vinham da percepção da inadequada formação profissional para desenvolver o trabalho com as crianças daquela fase, o que, a meu ver, fazia com que os professores elaborassem um planejamento de atividades físicas equivocado, o qual, na maioria dos casos, ou privilegiava o desenvolvimento das habilidades esportivas de forma precoce e desvinculada culturalmente, ou de atividades chamadas "recreativas", como os jogos com bolas e as corridas, por exemplo, mas sem qualquer proposta pedagógica a justificar-lhes a presença como conteúdo de uma disciplina escolar.

Não me parecia que tais atividades fossem apropriadas à fase de desenvolvimento das crianças em questão. O desenvolvimento de habilidades esportivas repetia as mesmas inadequações de seu aproveitamento da 5^a série do 1º grau em diante, ou seja, a discriminação dos menos "talentosos", em detrimento da igualdade de oportunidades de participação, a excessiva ênfase à precisão dos movimentos, ao invés do oferecimento da diversidade dos mesmos, e a busca de uma performance que, do ponto de vista físico e psicológico,

para apenas citar dois aspectos, estava acima das possibilidades daquelas crianças, no que diz respeito às estruturas corporais formadas até aquela faixa etária. E as atividades consideradas recreativas apenas diferenciavam-se das praticadas nos pátios escolares nos intervalos das aulas por estar presente um mediador de conflitos - o professor - que, diga-se de passagem, para exercer tal função não precisaria ser, necessariamente, o de Educação Física.

Falta, pois, à Educação Física definir melhor seus objetivos para a 1^a fase do 1º grau. Antes, porém, é preciso redefinir a própria Educação Física de maneira geral, ou seja, refletir sobre seus princípios fundamentais, baseados na dicotomia corpo-mente, e que estabelecem como função dos profissionais da área o desenvolvimento de apenas uma destas partes - o corpo.

A partir do início da década de 80, esta reflexão se dá devido ao desenvolvimento da pós-graduação em Educação Física no país, como argumenta Gebara (*apud Moreira, 1992*) e Betti (1988), e desde então procura-se reestruturar o trabalho deste campo profissional para que se possa dar conta da complexidade do ser humano, sujeito da ação e aprendizagem propostas. Faz-se necessário, portanto, repensar-se os objetivos de desenvolvimento da aptidão física e de habilidades esportivas, até então estabelecidos para a Educação Física Escolar.

A nova visão desta área do conhecimento passa a encarar o aluno como um ser "integrado", ou seja, um ser para o qual a aprendizagem influenciará o seu todo, e não apenas algumas de suas

partes, e que ela se dá de forma situada no tempo e no espaço. Assim, mesmo sem os subsídios teóricos que me eram insuficientes para analisar com mais profundidade a questão, incomodava-me o fato de presenciar, no inicio da minha carreira profissional, aulas de colegas professores nos quais o objetivo era o desenvolvimento do Handebol, com crianças de uma 1^a série do 1º grau, metade delas oriundas de uma favela ao lado da escola, e que nunca tinham tido contato com aquele esporte. Porém, tal atividade estava "respaldada" pela inadequada formação profissional e por Diretrizes de atividades físicas que, até o final da década de 70, enfatizavam os objetivos citados no parágrafo anterior. Constatamos isto analisando os documentos (MEC-PED/1971; MEC-PED/1975; MEC-PNED/1976; MEC-SEED/1981) que estabeleceram tais diretrizes para o período de 1970 a 1985.

Constatamos, também, que a preocupação com as atividades físicas para as crianças da 1^a fase escolar é algo recente. Até o início da década de 70, tais atividades ficavam a cargo das próprias professoras de sala, e eram apenas de cunho recreativo, ou seja, bastava às professoras saber um punhado de brincadeiras para divertir as crianças naquele momento. Ainda hoje é possível observar tal situação em alguns estados brasileiros, como São Paulo, por exemplo, onde esta tarefa é dividida, havendo um professor especialista em Educação Física nas duas 1^{as} séries e, nas duas séries seguintes, a responsabilidade passa a ser da professora de sala. Na verdade, ambos não possuem formação profissional adequada para desenvolver tal trabalho.

Em 1982 a SEED-MEC elaborou um documento com a colaboração de diversos especialistas em Educação Física, no qual analisou e criticou as Diretrizes estabelecidas até então para as atividades físicas das crianças entre 4 e 12 anos de idade, e traçou novas Diretrizes, baseando-se nos processos de crescimento e de desenvolvimento destas crianças, propondo atividades físicas mais adequadas às mesmas.

Entretanto, o que observamos até o momento é que pouco mudou em relação ao desenvolvimento da Educação Física na 1^a fase do 1º grau. Em pesquisa de campo realizada durante todo o ano letivo de 1992, junto a Escolas Estaduais localizadas em Campinas - SP, pudemos observar as mais diversas experiências, desde a atividade física de cunho apenas recreativo, até o desenvolvimento de habilidades esportivas, ou mesmo atividades como exercícios calistênicos (flexões, abdominais, etc.) e da aeróbica. Nesta mesma pesquisa, contudo, pudemos observar também uma atividade - os jogos populares infantis, como a amarelinha, o pega-pega, o esconde-esconde, a queimada, a mamãe da rua, dentre outros - que, em minha opinião, tornar-se-á uma alternativa mais apropriada ao desenvolvimento da Educação Física daquela fase escolar, dentre outros motivos, devido à possibilidade destas atividades contemplarem um aspecto importantíssimo das atividades físicas, sua dimensão cultural.

A preocupação com a Educação Física nesta fase escolar justifica-se pelo fato de ser neste momento, segundo Jean Piaget (1987) e Jean Le Boulch (1983), dentre outros autores, que a Educação Física pode oferecer sua maior contribuição para o processo de

desenvolvimento das crianças, visto que nesta fase as ações motoras, objeto de estudo da área, têm papel fundamental na apreensão do mundo, pois é através delas, predominantemente, que as crianças compreenderão cada vez mais suas relações com os objetos e pessoas de sua cultura.

Neste sentido, esse estudo procurou, inicialmente, abordar o processo de constituição da Educação Física Escolar brasileira, refletindo sobre as diretrizes que a tem norteado, seu desempenho atual e as perspectivas de redimensionamento de suas práticas, a nível da primeira 1^a fase do 1º grau, para que se passe a considerar a dimensão cultural destas práticas. Num segundo momento, procuramos analisar os dados obtidos na pesquisa de campo deste estudo, ou seja, discutir as características da utilização de jogos populares infantis enquanto conteúdo das aulas, e suas possibilidades de contemplação dos aspectos culturais das atividades físicas. E, por fim, expomos nossas conclusões a respeito do tema estudado e oferecemos algumas sugestões para um aproveitamento mais adequado dos jogos citados, procurando contribuir para uma maior compreensão das características destas atividades, para torná-las um recurso pedagógico importante ao desenvolvimento do trabalho da Educação Física Escolar, especialmente na 1^a fase do 1º grau.

METODOLOGIA

Este estudo pode ser caracterizado como qualitativo, visto que os instrumentais analíticos utilizados, buscam revelar práticas culturais pedagogicamente concebidas e aplicadas. Sob inspiração da "Descrição Densa", nos termos de Geertz (1978), sem contudo abarcar a dimensão etnográfica cara ao autor, procuramos analisar e interpretar os dados de uma determinada prática - as aulas de Educação Física para a 1^a fase do 1º grau escolar - através de um contato atento com os agentes desta prática, tais como professores, alunos e aqueles responsáveis pelos estabelecimentos de ensino pesquisados. O estudo visa observar a relação existente entre as atividades propostas pelos professores de Educação Física que desenvolvem trabalhos com a 1^a fase do 1º grau, e a "bagagem cultural" das crianças desta fase escolar, ou seja, os jogos e brincadeiras característicos da cultura infantil local.

A abordagem cultural aplicada a problemas educacionais é algo recente e, por isso, resolvemos nos apoiar nos critérios estabelecidos para caracterizar tal abordagem, resumidos por Firestone e Dawson (*apud* Ludke, 1986, p.14):

1. O problema é redescoberto no campo;
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente;

3. O trabalho de campo deve durar pelo menos 1 ano escolar;
4. O professor deve ter tido uma experiência com outras culturas;
5. A abordagem cultural combina vários métodos de coleta (os principais são: observação e entrevista);
6. Há uma grande quantidade de dados primários.

Todos os critérios acima citados foram seguidos para a realização da pesquisa de campo deste estudo.

PROCEDIMENTOS

De Outubro a Novembro de 1991:

Foi realizado um "projeto piloto" em 10 escolas públicas de Campinas, sendo 9 estaduais e 1 municipal. Este projeto teve como objetivo definir mais adequadamente o universo escolar a ser estudado, a forma de observação das aulas de Educação Física e a condução das entrevistas com as crianças, assim como realizar um levantamento das brincadeiras infantis deste grupo de crianças, que me desse o referencial necessário à futura observação da relação entre a aula de Educação Física e o universo cultural infantil local.

Ao final deste projeto, decidimos realizar a pesquisa apenas nos estabelecimentos estaduais de ensino, visto que problemas burocráticos inviabilizaram o pleno desenvolvimento do estudo na rede municipal.

De Fevereiro a Dezembro de 1992:

Foi realizada a pesquisa de campo com 21 professores de Educação Física que atuavam com a 1^a fase do 1º grau, em Escolas Estaduais pertencentes à 1^a, 2^a e 3^a Delegacias de Ensino de Campinas-SP. A escolha das escolas foi aleatória (por sorteio).

OBSERVAÇÃO DAS AULAS

As aulas eram observadas mediante autorização do responsável pela escola visitada e do professor alvo da pesquisa. Sempre que possível a observação se dava no mesmo dia do contato com os sujeitos acima citados. Foram observadas 3 aulas de cada professor pesquisado, em diferentes períodos do ano letivo. A observação consistia em assistir às aulas e anotar as atividades propostas, para verificar a relação das mesmas com o universo de brincadeiras infantis da cultura local, e também a postura do professor no que diz respeito às formas de utilização destas atividades.

ENTREVISTAS

Após cada aula era realizada uma entrevista com todos os alunos da turma, em grupos de dez crianças por vez, entre as que participaram da aula, para verificar se lhes eram oferecidas condições de tempo e espaço físico para brincar, em casa e na escola, quais eram estas brincadeiras e se havia algum aproveitamento destas nas aulas de Educação Física.

Era observado também, informalmente, o ambiente da escola, a relação professor-aluno, professor de Educação Física-outros professores e Educação Física-administração escolar.

CAPÍTULO I. Reflexões sobre a Educação Física Escolar brasileira:

- a) A constituição da Educação Física Escolar no Brasil.
- b) A Educação Física Escolar hoje.
- c) Perspectivas de redimensionamento do trabalho na 1^a fase do 1º grau.

a) A constituição da Educação Física Escolar no Brasil.

Para entendermos melhor as deficiências pedagógicas que têm acompanhado a Educação Física Escolar no Brasil até os dias atuais, principalmente no que diz respeito à desconsideração da dimensão cultural nas suas práticas em si, assim como nas relações entre a escola, o professor e os alunos, faz-se necessário compreender os valores que nortearam suas origens no meio escolar, e as diversas tentativas de consolidação da mesma enquanto instrumento que se pretende pedagógico.

Primeiramente, queremos deixar claro que estamos abordando apenas uma das partes constitutivas do campo de estudos e práticas denominado Educação Física: sua escolarização.

As incertezas quanto ao campo de atuação desta área do conhecimento fazem com que, até hoje, vários autores ainda procurem defini-lo, na busca de uma estruturação mais adequada do seu objeto de estudo.

Estas dúvidas também levam a situações intrigantes, como o próprio fato de haver discordâncias entre os profissionais da Educação Física quanto a uma conceituação que a defina mais claramente. No presente texto, utilizamo-nos propositadamente desta variedade conceitual para traçarmos um paralelo entre os problemas encontrados na prática diária dos professores e esta indefinição, que chega ao ponto de provocar questionamentos quanto à área do conhecimento à qual o curso de Educação Física deveria pertencer, se na da Saúde ou na das Ciências Sociais.

De modo geral, porém, a maioria dos cursos de formação de recursos humanos para a Educação Física no Brasil está ligada à área da Saúde, pois esta exerceu, junto com os militares e os movimentos ginásticos e esportivos europeus, a maior influência em seu processo de constituição. Todos estes aspectos serviram de base para o processo de escolarização da Educação Física brasileira, iniciada em 1851 com a reforma Couto Ferraz, que reestruturou o ensino primário e secundário, e logo depois, em 1854, com a regulamentação da obrigatoriedade da ginástica para o primário, e da dança para o secundário.

"Na prática, contudo, a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 30, às escolas do Rio de Janeiro, enquanto município da corte imperial e capital da República, e às Escolas Militares"

(Betti, 1988, p.61).

Só algum tempo depois, na época do Estado Novo de Getúlio Vargas, é que a Educação Física, junto com a Educação Moral e Cívica, recebeu um impulso decisivo para a sua implantação de uma forma mais concreta nos futuros currículos escolares.

Com o propósito de " facilitar " o ajustamento da Educação à nova ordem dominante, e com objetivos nacionalistas, foi promulgado no dia 8 de março de 1940, o Decreto-Lei nº 2072, que dizia respeito à obrigatoriedade das duas disciplinas acima citadas, fixando suas bases e criando o movimento Juventude Brasileira.

Este movimento, inspirado em instituições análogas da Itália fascista e da Alemanha nazista, tinha por objetivo

"incrementar a educação cívica das novas gerações, organizando a juventude, por forma a constituir reserva facilmente mobilizável, sempre que houver objetivo patriótico a alcançar" (Silva *apud* Castellani Filho, 1988, p.89.).

Percebe-se, à época do Estado Novo, um elo entre a Educação Física e a ideologia racial do regime, patente em desfiles estudantis como a "Parada da Raça", realizada nas ruas do Rio de Janeiro. Ao que tudo indica, porém, manifestações desta natureza não asseguraram ao regime a adesão ideológica da juventude, de acordo com Bomeny (1981, *mimeo*). Apesar disto, é um fato que a Educação Física tenha ganhado cada vez mais espaço naquela época, pois ela significava, para os que

detinham o poder, a possibilidade de inculcação dos novos valores pretendidos para viabilizar uma preparação mais "adequada" da futura mão-de-obra operária, visando a continuidade do processo de implementação do parque industrial brasileiro. Para tanto, forjou-se a ideologia do "*soldado do trabalho*", dada a importância e necessidade tanto de operários quanto daqueles que lutavam nas trincheiras (Lenharo, 1986).

Dentro dos mesmos propósitos de "valorização" da Educação Física no país, foi criada, justamente durante o Estado Novo, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, configurando-se assim a futura presença da área também no 3º grau de ensino, já que nos níveis inferiores ela se encontrava devidamente regulamentada.

Vê-se, portanto, que à Educação Física foi dado um tratamento especial, pois acima de possíveis discussões teóricas para refletir sobre suas possibilidades de contribuição pedagógica, havia, isto sim, a imposição de sua presença no meio escolar via Decreto-Lei, com o intuito de atender a interesses de grupos que queriam esta presença. Betti (1988,p.96), afirma que estes grupos eram o educacional conservador, o educacional escolanovista, o Estado e o sistema militar e que "... a eugenia, a higiene-saúde, a preparação militar e o nacionalismo, foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física ...".

É impositivo, no entanto, diferenciar o grupo de escolanovistas dos outros, pois a postura deste movimento contrapunha-se aos demais, buscando um desenvolvimento mais integral das crianças, e encarando a Educação Física como parte constitutiva deste desenvolvimento nos aspectos físicos e de higiene-saúde. Ainda de acordo com Betti (1988,p.92), os escolanovistas perderam muito espaço no período autoritário do Estado Novo, e prevaleceu mesmo o modelo de

"Educação Física militarizada, disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica, utilizando meios (Método Francês), que dificilmente atingiriam os objetivos educacionais globais propostos pelos escolanovistas".

Este modelo era traçado e corroborado nas leis elaboradas naquela época e a obrigatoriedade desta disciplina chegou a estar assegurada pela Constituição de 1937, tanto era o interesse do Estado pela Educação Física. Lucena (1991,p.83), após pesquisa a respeito da legislação concernente à área, refere-se a "...um projeto legislativo anterior, e que se sobreponha ao pedagógico, notadamente nos primeiros instantes de discussão a respeito da matéria...". Por trás deste projeto legislativo estava o projeto de homem que a classe dominante da época desejava e que julgava poder conseguir através da prática sistemática das atividades físicas na escola.

Até agora temos refletido sobre a origem da Educação Física Escolar brasileira. Veremos então se algo mudou na sua trajetória até os dias atuais.

Apesar de algumas tentativas no passado, segundo o argumento de estudiosos como Gebara (1992,p.28) e Betti (1988,p.142), o questionamento das práticas da Educação Física no Brasil só se deu mais concretamente a partir do surgimento e implementação dos primeiros cursos de pós-graduação na área, por volta de 1982.

Procura-se, então, uma delimitação mais precisa do objeto de estudo desta área, e surgem três questões básicas: a Educação Física deve ser a educação DO MOVIMENTO, PELO MOVIMENTO ou PARA O MOVIMENTO? Isto é, nossas práticas visariam aprimorar os movimentos, utilizá-los para desenvolver outros aspectos como o sócio-afetivo ou o cognitivo, ou apenas ensinar algumas habilidades motoras? Freire (1989,p.84) chegou à conclusão que "...a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço...".

Durante o seu trajeto até os dias de hoje, porém, a Educação Física Escolar apresentou, a nosso ver, dois momentos bem marcantes: a adoção do Método Francês como primeiro grande método utilizado como base para a atuação de seus profissionais nas escolas, e depois, a substituição deste primeiro pelo Método Desportivo Generalizado, que caracterizou a "esportivização" da Educação Física Escolar.

O Método Francês era de origem militar, e foi adotado em todo o território nacional. Ele estava calcado em princípios anátomo-fisiológicos, e pressupunha um trabalho visando o aprimoramento físico dos indivíduos. Este princípio anátomo-fisiológico foi questionado ainda em 1942. Segundo Betti (1988,p.103) o trabalho intitulado "Bases Científicas da Educação Física" venceu um concurso promovido para tentar contribuir para o surgimento de um método nacional de Educação Física. Neste trabalho propunha-se a substituição do conceito anátomo-fisiológico pelo bio-sócio-filosófico da Educação Física, com base nas ciências da educação, e criticava-se o Método Francês. Apesar das críticas, este método continuou fazendo parte do mundo da Educação Física Escolar brasileira por bastante tempo.

Mas, por volta da década de 70, difundiu-se por aqui um fenômeno que viria a ser incorporado ao conteúdo desta área escolar, e que parecia poder reverter o quadro crítico presente, o qual apresentava um trabalho desmotivante, rígido demais, e que, ao contrário do pretendido, entediava seus praticantes. Este fenômeno foi o esporte, que chegava também à escola, trazendo consigo o componente "lúdico", tão desejado nas atividades físicas, e não encontrado nos antigos métodos de ginástica.

Difundido no Brasil pelo professor Auguste Listello, foi introduzido no país o "Método Desportivo Generalizado". O esporte passou a ser então a principal "atração" da Educação Física Escolar, chegando mesmo a inverter valores, quando da tentativa da criação do "

clube escolar " em 1982, que colocava a escola a serviço do esporte através do espaço da disciplina Educação Física, em detrimento dos objetivos educacionais que aí deveriam estar implícitos.

Neste sentido é que, apesar de sua indiscutível riqueza como um possível meio educativo, impõe-se uma reflexão séria a respeito da adequação de seus valores e de sua utilização como conteúdo de uma disciplina escolar. Valores estes característicos do esporte-competição, do esporte-espetáculo, tais como: busca da vitória a qualquer preço, especialização precoce, violência, dentre outros.

Para os que defendiam e ainda defendem a utilização do esporte pela Educação Física Escolar, isto significa uma mudança qualitativa no que diz respeito ao trabalho desta disciplina, deixando-se para trás métodos ginásticos superados, que visavam apenas o desenvolvimento físico. Com o esporte, passaria-se a trabalhar com um conteúdo que daria conta da complexidade humana, no sentido de buscar um desenvolvimento mais integral do homem.

O esporte é visto, então, como o conteúdo que congrega as várias "facetas" humanas, como a biológica, a psicológica, a social, a cognitiva, etc, e é, portanto, capaz de contribuir de uma forma mais global na formação dos indivíduos.

Porém, como já dissemos, a falta de reflexão a respeito da adequação do trabalho com o esporte, pela Educação Física, faz com que até hoje seja questionada a sua presença no meio escolar, por aqueles

que divergem do caráter reprodutor que esta atividade tem assumido até o momento, quando, na verdade, ela poderia se caracterizar como um importante meio educativo, caso fosse encarada como um instrumento de libertação, de busca de autonomia, de crescimento/desenvolvimento pessoal e coletivo.

Entretanto, basta observar qualquer competição escolar, seja no nível mirim, infantil, juvenil ou adulto, para se constatar que o que vale é a falta de camaradagem, solidariedade, respeito e lealdade aos colegas e adversários, tanto para os participantes ativos (jogadores, técnicos, juízes), quanto para os passivos (torcida, espectadores).

Portanto, apesar das tentativas de mudança ocorridas durante o "percurso" da Educação Física Escolar até os dias de hoje, podemos constatar que pouco ou quase nada mudou concretamente.

De acordo com Betti (1988,p.1), o discurso da Educação Física brasileira contrasta com a realidade da prática, na qual o comum é vermos professores mal preparados e desmotivados, trabalho inadequado com as crianças através de um esporte escolar elitizante e reprodutor e falta de planejamento e objetivos que possam vincular-se ao projeto educacional das escolas.

b) A Educação Física Escolar hoje

O panorama traçado pelo professor Betti no parágrafo anterior , salvo algumas exceções, é o quadro real da Educação Física Escolar no país.

Em recente pesquisa realizada durante todo o ano de 1992, junto a escolas estaduais localizadas na cidade de Campinas, São Paulo, pudemos constatar esta realidade. Os dados que foram coletados são significativos diante deste grave panorama, pois foram levantados no estado mais rico e desenvolvido deste país. Pode-se imaginar qual a situação nos outros estados, onde as condições de trabalho, de salário dos professores e todas as outras variáveis que influenciam a qualidade de ensino, estão, na grande maioria dos casos, comprovadamente piores.

Em minha pesquisa, observei aulas nas quais o professor ainda se utilizava de métodos ginásticos antiquados, baseados em métodos militares, onde a "ordem unida" era usada, segundo ele próprio, como a "única forma de se conseguir um mínimo de disciplina na turma". Considere-se que esta aula era para uma turma da 2^a série do 1º grau.

Nestes últimos anos, vêm se configurando, a grosso modo, duas principais vertentes na Educação Física Escolar brasileira. Uma primeira que, parece-nos, ainda segue ou os antigos métodos de ginástica, ou adota o esporte como conteúdo básico para a realização

do seu trabalho, incorporando os valores do esporte-competição à atividade esportiva escolar. E uma outra vertente, da qual fazem parte os profissionais que encaram a educação como um ato cultural e político, e que buscam, através do conhecimento científico, elaborar melhor o trabalho desta disciplina na escola, adequando-o às necessidades de desenvolvimento das várias fases em que se encontram as crianças que ali estão, e respeitando o contexto sócio-cultural no qual as mesmas estão inseridas.

Resguardando a complexidade desta polarização, penso que uma das principais diferenças entre os que seguem as duas vertentes acima citadas, é a visão de homem de cada uma delas, no sentido de encará-lo de uma forma integral, holística, ou dicotomizado em corpo e mente, trabalho manual e intelectual.

Parece-nos que, na primeira vertente, os profissionais que a seguem o fazem por concordar com os valores dominantes da sociedade, ou seja, procuram executar um trabalho que perpetua e consagra as desigualdades sociais, políticas e econômicas em nosso país. Com isso também asseguram a continuidade do "status quo" vigente. É verdade que nem todos os profissionais que podem ser encaixados nesta vertente têm plena consciência do papel reprodutor que estão exercendo.

Porém, quando se privilegia o "talentoso", em detrimento da maioria dos praticantes de uma aula de Educação Física Escolar, ou quando se usa o espaço desta disciplina, como foi tentado através do "clube escolar", já citado anteriormente neste estudo, corrobora-se

uma situação característica de nossa sociedade, na qual uma maioria é explorada e sacrificada em benefício de uma minoria.

Quando discriminam-se os "gordinhos", ou os mais fracos, ou ainda quando se trabalha buscando padrões de movimento ou de corpo, colabora-se com um modelo reprodutor e massificador de atividade física, modelo este que facilita o controle social da maioria da população.

A escola exerce um papel importante na corroboração dos valores dominantes. Thomaz (*apud* Oliveira et al. 1988, p.7) afirma que as funções principais da escola são: o ensino das habilidades físicas e intelectuais, visando a diversidade de funções na força de trabalho e a inculcação das regras apropriadas às relações sociais de produção. Neste sentido, podemos constatar que, nos dias atuais, os meios de comunicação (TV, principalmente) são, ou podem ser, muito mais úteis, pela velocidade e abrangência das informações por eles veiculadas.

Em recente artigo publicado no caderno especial World Media da Folha de São Paulo, o professor francês Michel Serres (1993,p.3) sintetiza um pouco esta possível nova relação "pedagógica" dos meios de comunicação, em especial da televisão. O professor Serres anota que "... já podemos observar que a sociedade de comunicação está em vias de se transformar, diante dos nossos olhos, em sociedade pedagógica. Daqui para a frente a TV é uma escola, a rua é uma escola ...". E ele continua dizendo que

"isso exige, efetivamente, uma espécie de avaliação entre nós trabalhadores do ensino e todos vocês, trabalhadores da mídia, posto que vocês estão na pedagogia tanto como nós. Quando uma criança passa a metade de seu tempo diante de um professor e a outra metade diante da TV, ela é formada pelos dois".

Mas, apesar das mudanças que estão ocorrendo de uma forma muito veloz neste fim de século 20, a instituição "escola" ainda continua com um papel importante como componente "formador" de uma sociedade.

Desta forma, a Educação Física Escolar, como qualquer outro componente desta instituição, pode atuar "colaborando" com o projeto social de dominação, algumas vezes veiculado pelos meios de comunicação, ou pode buscar novos valores que legitimem uma atuação mais crítica e consequente, no sentido de oferecer aos seus praticantes igualdade de direitos, preocupação com o processo e não apenas com o produto da aprendizagem e consciência dos movimentos praticados.

A contribuição da área pode ser, segundo o professor Freire (1989,p.38), orientada para "... que a criança, por nossas mãos, se aproprie, ao menos, de pensamento e linguagem mais elaborados ...".

Assim, os profissionais que podem ser considerados da segunda vertente da Educação Física Escolar atual, acreditam que através de um redimensionamento de valores e das práticas, poderemos atuar de uma forma mais concreta e consequente, para contribuir, como componente pedagógico, para um desenvolvimento mais integral dos indivíduos.

Porém, a grande maioria dos profissionais que estão atuando nas escolas de 1º e 2º graus deste país, trabalha a partir de uma visão "dicotômica" do ser humano, dividido em partes (corpo/mente) e acreditam que nós, professores de Educação Física, estamos aí para cuidar exclusivamente do corpo, ou melhor, do bem estar físico dos indivíduos com os quais trabalhamos, numa busca de "saúde" através da sistematização de exercícios físicos.

Além disso, os profissionais que atuam seguindo os valores desta primeira vertente, estão preocupados com a precisão dos movimentos. Isto é, em como o indivíduo pode arremessar melhor uma bola de basquete à cesta, ou como executar uma cortada perfeita no voleibol, ou um chute no futebol, etc.

Neste sentido, caracterizaremos esta vertente, neste estudo, como "tecnicista", por privilegiar, como já dissemos, a técnica do movimento em detrimento de sua compreensão e significado.

Ao contrário desta primeira vertente, a segunda considera, por exemplo, que

"não é justo, do ponto de vista pedagógico, investir-se na formação dos movimentos sem levar em conta o desejo humano de compreender o mundo. O ser humano tem o direito de fazer e compreender. A tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender" (Freire, 1989, p.27).

Os profissionais que trabalham tendo em conta a visão "tecnicista" têm como pressuposto básico a melhoria da "aptidão física" da população escolar e das "habilidades esportivas".

Uma outra característica importante dos que se enquadram nesta vertente, é o isolamento a que se submetem dentro da escola. Como o objetivo maior é a performance física e esportiva, parece não haver razão para uma maior integração com as outras disciplinas.

Isto fica claro quando observamos a relação dos professores de Educação Física com os outros da escola. Na maioria dos estabelecimentos, o planejamento desta disciplina é feito de uma forma não integrada às outras. Apesar da Educação Física fazer parte, na maioria dos casos, do núcleo de Comunicação e Expressão, na prática, é quase inexistente sua integração neste núcleo, como de resto, em relação a toda a escola.

Parece haver um "pacto" de mediocridade mútua entre a Educação Física e a própria escola, no qual nenhuma das partes cobra

um empenho mais efetivo da outra. Sim, porque na verdade, tanto há o isolamento do professor de Educação Física em relação à escola, como o inverso.

Apesar dos discursos oficiais, ao longo do percurso histórico da Educação Física Escolar brasileira, darem muita ênfase a sua "importância" na formação dos indivíduos, parece-nos que o trabalho realizado até agora não conseguiu ainda superar o status secundário atribuído a esta disciplina na escola.

Não fica difícil perceber a discriminação sofrida pelos professores da área naquele meio. Eles são, com raras exceções, considerados os mais fracos, mal formados e menos atuantes, além de realizarem o trabalho "menos sério".

Evidentemente, há nesta discriminação, além da comprovada responsabilidade dos próprios professores de Educação Física, a consideração, pela escola, de uma visão dicotômica de corpo/mente que produz, por consequência, a valorização dos profissionais que trabalham em função do aprimoramento do "intelecto" em detrimento dos que aprimoram o "corpo".

Por outro lado, os professores considerados da vertente "tecnicista" parecem não estar preocupados em buscar uma função e um significado pedagógico social para que haja uma maior pertinência da presença da Educação Física no meio escolar. Parece que lhes basta a obrigatoriedade legal desta presença, imposta pelo Estado autoritário

de Getúlio Vargas e corroborada pelas autoridades do período pós-64.

Ora, não podemos pensar, sem querer cair em preocupações corporativistas, que a escola vá permitir, por muito mais tempo, que haja um profissional cuja função seja a de apenas proporcionar a aptidão física de seus praticantes, ou a de preparar os prováveis atletas escolares.

Para estar na escola, a Educação Física precisa servir a objetivos educacionais, isto é, necessita estar coadunada com objetivos inerentes ao meio. Não deve, portanto, ser papel dela servir de laboratório para o esporte de competição, ou apenas contribuir com apresentações em datas cívicas.

É preciso que ela dê a sua real contribuição pedagógica, que acreditamos ser na forma de proporcionar, através das atividades físicas, com ênfase para a compreensão dos movimentos, a aquisição de noções de espaço e tempo, ritmo, noções lógico-matemáticas, desenvolvimento de lateralidade, enfim, contribuir para o desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e motor.

Poderíamos dizer então que os profissionais que se consideram da segunda vertente da Educação Física Escolar atual, procuram realizar o seu trabalho calcado em estudos científicos que possam embasá-lo melhor, e dentro de uma percepção mais "holística" de homem.

Mais uma vez, o professor Freire (1989, p.24) sintetiza teoricamente muito bem os propósitos desta nova visão de Educação Física Escolar, quando afirma que

"em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disto do ponto de vista cognitivo, social e afetivo".

Não se pode conceber, portanto, que profissionais que atuam numa instituição escolar, tenham objetivos como a busca de aptidão física ou o aprimoramento puro e simples de habilidades esportivas, objetivos estes que mais se adequam a instituições como "clubes" esportivos ou academias, por exemplo. Na busca da aptidão física ou da performance esportiva são privados do processo de desenvolvimento todos aqueles "menos talentosos", ou seja, todos os que não se adequam aos padrões de movimento pré-estabelecidos e considerados como os ideais.

Como já dissemos antes, todos estes problemas vêm sendo discutidos, mais concretamente, desde a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação na área, a partir de 1982. Porém, observando a prática atual dos professores que atuam nas escolas, não nos parece que o discurso esteja provocando um redimensionamento desta prática. Ou melhor, a prática real e cotidiana ainda está muito longe daquela

pretendida nos meios acadêmicos.

Este é um problema sério. Como fazer para motivar um profissional que já atua há 10/15 anos que, invariavelmente, teve uma formação "tecnicista" e, devido a questões salariais, basicamente, trabalha em 3 ou 4 instituições e inviabiliza, com isso, a possibilidade de sua reciclagem profissional, tão importante para que ele possa acompanhar as possíveis mudanças de referencial teórico-prático da área.

Os cursos de reciclagem ou aperfeiçoamento até existem. Estão em todos os lugares, mas não podemos nos enganar, pois sabemos que apenas uma minoria tem acesso aos mesmos. Além disso, é sabido que boa parte destes cursos não primam exatamente pela busca de um aprimoramento dos conhecimentos a que se propõem transmitir. A questão da exploração comercial de alguns deles é preocupante, por exemplo.

Mas, voltando às questões cotidianas da prática da Educação Física na escola de hoje, podemos concluir que se faz necessário um redimensionamento urgente destas práticas. Não tem mais cabimento atuar como se se pretendesse atingir objetivos de disciplina ou moralização do indivíduo.

Primeiramente, a disciplina corporal e moral dos indivíduos são valores ultrapassados, pretendidos por uma Educação Física Escolar que teve origem em métodos ginásticos com fortes tendências militares e que, justamente por isso, buscava atingir os objetivos de eugenia,

disciplina corporal e moralização espiritual.

A busca da eugenio da raça brasileira não faz sentido algum, a não ser para aqueles grupos aos quais se referiu Betti (1988,p.96), que acreditavam na superação dos "problemas da raça" através da sistematização de exercícios físicos na escola. A miscigenação é uma característica da nossa população e devemos encará-la, ao nosso ver, como um fator importante que poderá nos dar a oportunidade de, criativamente, inovar na resolução de nossos problemas.

A disciplina do corpo e a moralização da alma, segundo a visão dicotômica do homem, também não fazem sentido, se pensarmos numa Educação Física que não encare as crianças apenas como mão-de-obra futura para o trabalho.

Portanto, a Educação Física Escolar precisa ser repensada para procurar uma função para si, que se adeque mais aos propósitos pedagógicos-educacionais da escola brasileira.

Este é o principal objetivo deste nosso estudo. Queremos dar a nossa contribuição para que haja uma reflexão da prática desta disciplina na escola, para redimensioná-la, no sentido de que os professores atentem para a dimensão cultural das atividades físicas por eles propostas.

Porém, temos consciência da amplitude dos problemas da Educação Física na escola de 1º e 2º graus de ensino, e não temos a

pretensão de resolvê -los todos, ou melhor, de contribuir para uma possível resolução de todos eles.

O trabalho desta disciplina na escola de 1º e 2º graus, apresenta características bem distintas, devido à diversidade de fases de desenvolvimento em que se encontram os vários indivíduos, nas diferentes séries, além das diferenças pessoais de cada um.

Portanto, o que pretendemos com este estudo é dar a nossa contribuição para que se possa refletir, e quem sabe, redimensionar a prática da Educação Física Escolar ao nível da 1ª fase do 1º grau, onde, no nosso entender, encontram-se os indivíduos que estão na fase mais importante a ser trabalhada. Esta importância se deve ao fato de ali estarmos lidando com crianças para as quais as ações motoras concretamente vividas são a base para o desenvolvimento como um todo. Isto é, através destas ações é que elas compreenderão cada vez mais suas relações com os outros e com os objetos pertencentes a sua cultura.

c) Perspectivas de redimensionamento do trabalho na 1ª fase do 1º grau.

A preocupação com o trabalho da Educação Física Escolar na 1ª fase do 1º grau, é muito recente. Ela foi pensada e concebida quando da sua introdução, para atuar da fase secundária de ensino em diante.

Portanto, não havia ainda nenhuma preocupação com um possível trabalho da Educação Física para as crianças entre 4 e 10 anos de idade. As próprias professoras primárias é que tinham a responsabilidade de propiciar alguma atividade de cunho recreativo para aquelas crianças.

Ainda em 1971, o próprio Ministério de Educação e Cultura divulgou um documento elaborando um "...diagnóstico da Educação Física e Desportos do Brasil ...", que chegou, entre outras, à seguinte conclusão: "... as Escolas Normais, salvo algumas exceções, não preparam os professores primários para o objetivo da Educação Física/Desportos no nível correspondente de ensino ..." (BRASIL, MEC apud Betti, 1988, p.102).

Além disto, isto é, da desconfiança da incapacidade da professora primária em trabalhar com os conteúdos e objetivos da Educação Física para aquela fase escolar, o outro profissional que poderia se encarregar deste trabalho, o professor de Educação Física, também não foi e, com raras exceções, ainda não é formado para realizá-lo adequadamente.

A legislação concernente à Educação Física Escolar brasileira, na maioria dos casos, deixa clara a sua função e objetivo para o trabalho a ser realizado a partir da 5^a série do 1º grau, e enfatiza a prática da iniciação desportiva como principal objetivo. Porém, deixa a desejar quanto aos objetivos e conteúdos para a primeira fase deste mesmo grau.

Em 1982, a própria SEED-MEC (BRASIL, MEC, 1982, p.9-10) chegou a reconhecer os vários problemas existentes num documento que, ao analisar a situação da Educação Física Escolar para as crianças da 1^a fase do 1º grau, chegou à conclusão que inexistem diretrizes específicas para tal trabalho, assim como uma conceituação apropriada da Educação Física dirigida a estas crianças, e ainda há uma inadequação dos currículos de Educação Física e formação de recursos humanos que, como consequência, provoca uma forte tendência para um trabalho de especialização esportiva precoce. Até agora, portanto, acreditamos que a Educação Física para as crianças da 1^a fase escolar tem sido inadequadamente desenvolvida tanto pelo professor especialista, quanto pelo professor de sala. Segundo Freire (1989, p.79)

"na formação do magistério, a insignificante quantidade de pessoas que frequenta as aulas de Educação Física realiza, na verdade, uma prática desportiva ou atividades físicas inconsequentes para o futuro exercício da profissão de professor".

e, nos cursos de Educação Física

"a excessiva preocupação com o biológico e a fixação em torno das práticas desportivas impedem que o sujeito, uma vez no seu ambiente de trabalho, possa cumprir a contento sua tarefa pedagógica de orientar a Educação Física de crianças".

Resta, portanto, à criança ficar à mercê de dois profissionais que não tiveram a formação adequada para exercer esta função, que deve ser, ao nosso ver, a de propiciar, através de métodos e conteúdos específicos da atividade motora, o crescimento e o desenvolvimento desejado. Mas este é um outro ponto de controvérsia: que crescimento e desenvolvimento são desejados ?

Os professores que seguem a visão "tecnicista" parecem não estar preocupados com esta questão, pois acreditam na máxima de que quanto mais cedo começar, mais chances terá um indivíduo de se consagrar em um determinado esporte, ou em uma determinada atividade. Discutiremos depois esta questão da precocidade esportiva.

Há outros profissionais que, munidos de pesquisas científicas, apontam quais as habilidades motoras que devem ser desenvolvidas em um determinado período da fase de crescimento dos indivíduos. Isto é , afirmam haver uma "hierarquização" do processo de aprendizagem motora.

Assim, primeiro uma criança aprende a andar, depois "...correr, arremessar, receber, saltar, quicar, rebater e chutar..." (Tani et al., 1988, p.87). Estas são consideradas as "*habilidades básicas*" e é a partir delas que a criança poderá adquirir as "*habilidades específicas*".

Segundo Tani, é necessário aprender a andar, para depois diversificar a forma deste andar. Assim como é necessário aprender,

após o andar, a correr, para depois fazê-lo de diferentes formas.

Enfim, é a existência da hierarquização dos movimentos, partindo dos básicos para os específicos, que deve estar presente para os profissionais que atuam na promoção do desenvolvimento destes movimentos, para que, segundo os que defendem este princípio, não haja nem uma subestimulação, nem uma superestimulação no processo de aprendizagem motora.

Para isso é que os profissionais de Educação Física devem estar atentos para a periodização do crescimento e desenvolvimento infantil. Isto é, o conteúdo das aulas precisa estar adequado aos diferentes períodos em que se encontram as crianças com as quais se trabalhará.

Alguns estudos mostram que, até aproximadamente 6 a 7 anos de idade, a criança deve desenvolver, estabilizar e diversificar as habilidades básicas (andar, correr, saltar, etc.) e após os 10/12 anos estas habilidades deverão ser refinadas e combinadas entre si "...em padrões sequenciais cada vez mais complexos..." (Tani, 1988, p.87).

O problema, parece-nos, está na crença da possibilidade da padronização de movimentos, de habilidades. Essa "padronização" implica que teoricamente existe um andar ideal, ou um correr, um saltar, um arremessar ideais, etc. Ora, pode até haver um andar, um correr, um saltar, ou um arremessar ideal para uma determinada atividade. Mas, aí é que está o problema. A Educação Física Escolar

não deve ter como objetivo, preparar ou dar condições para que os indivíduos venham a realizar quaisquer movimentos ou habilidades, em apenas uma determinada situação.

Isto seria admitir, como diz Freire (1989,p.22), uma "padronização do mundo", e o que há, na verdade, é a "*manifestação de esquemas motores*", construídos pelos sujeitos na relação de suas estruturas internas (biológicas, psicológicas, etc.) com as externas, ou seja, o meio.

Portanto, o problema de se buscar tal padronização é que isto representa um equívoco, observado nas práticas de atividades físicas desenvolvidas nas escolas, o qual pressupõe um conceito restrito de habilidade, buscando-se uma habilidade "ideal" para indivíduos diferentes.

Porém, se considerarmos que não há nenhum momento ou situação igual a outra no mundo, isto é, que uma vez ocorrida alguma coisa, ela jamais se repetirá da mesma forma no futuro, e se também considerarmos e respeitarmos a individualidade de cada pessoa, não podemos pretender padronizar qualquer ato humano.

Habilidoso, portanto, pelo menos para a Educação Física Escolar, provavelmente será aquele indivíduo que possa apresentar os mais diversos tipos de andar, correr, saltar, arremessar, etc, para dar conta das mais variadas situações em que ele se encontrará tendo que usufruir destas habilidades.

Há, portanto, que se levar em consideração os diversos períodos de desenvolvimento infantil, como princípio fundamental para a realização de qualquer trabalho que vise a aprendizagem motora do escolar, mas nunca estabelecendo um padrão ideal de movimento a ser alcançado, e sim, observando-se a individualidade e o contexto histórico-cultural dos indivíduos com os quais trabalhamos.

Mais uma vez, queremos deixar claro que estamos aqui discutindo questões a respeito da Educação Física Escolar. Pode até haver sentido em se treinar um indivíduo para que ele corra muito rápido, salte muito alto ou arremesse com a máxima precisão, mas certamente, este deve ser o papel de um técnico-desportivo, por exemplo, e nunca de um "professor" de uma escola.

Dito isto, queremos voltar agora ao problema da precocidade do trabalho esportivo na escola, principalmente ao constatarmos que este trabalho já está sendo realizado por muitos professores na 1^a fase do 1º grau.

Nossa preocupação neste aspecto é procedente, visto que se o trabalho esportivo realizado da 5^a série em diante é severamente contestado, apesar de sua sustentação legal e também do respaldo da preparação profissional, que poderíamos pensar a respeito da sua adequação para a primeira fase do 1º grau?

Obviamente que a situação se agrava, visto que este problema é a resultante, como já dissemos antes, da inadequada formação de

recursos humanos na área para trabalhar com as crianças entre quatro e dez anos de idade.

Apenas recentemente os cursos de Educação Física no Brasil vêm oferecendo o bacharelado como opção profissional. Portanto, podemos inferir que a maioria dos profissionais que estão hoje no mercado completaram sua formação de professor, isto é, fizeram a licenciatura.

Porém, aí surge um problema: nem todos os que cursaram a licenciatura desejavam ser professores, mas acabaram por sê-lo, visto que, até pouco tempo atrás, não havia outra opção de formação na Educação Física. Aqueles que gostariam de ser técnicos-desportivos, por exemplo, tiveram mesmo a formação de professor.

Mas, apesar da licenciatura, a maioria dos cursos de Educação Física sempre privilegiou as disciplinas técnicas em detrimento das pedagógicas, e esta inversão de valores também incentivava aos que queriam ser técnicos-desportivos a cursarem a licenciatura na área.

Entretanto, o mercado de trabalho desta área técnico-desportiva no Brasil não comporta a oferta de profissionais, e muitos deles acabaram por buscar espaço nos estabelecimentos escolares. Isto transformou a escola num ambiente no qual muitos profissionais, respaldados pela formação técnica que tiveram e pela legislação vigente, passaram a atuar de forma inadequada, buscando

objetivos de rendimento e performance com a clientela errada.

Isto ocorre também devido ao fato de tanto a Escola como a formação na área de Educação Física não priorizarem o "brincar" da criança como princípio básico para a realização de qualquer trabalho naquele meio. Enquanto os professores de Educação Física e a Escola encararem a brincadeira infantil como o oposto da seriedade, isto é, enquanto houver a crença da oposição lúdico/trabalho, as crianças estarão sendo sujeitos passivos de um processo de ensino-aprendizagem que, na Educação Física, tem como conteúdo principal a aquisição de habilidades esportivas, por estas representarem o que há de "sério" a ser feito por esta área naquele espaço.

Neste sentido, Marcellino (1990,p.78) argumenta que a negação do lúdico na escola está

"diretamente relacionada com a negação que a Escola faz da criança, ou o seu desrespeito, ou ainda o desrespeito a sua cultura. E o mundo do lúdico parece ser o traço distintivo dessa cultura.

Portanto, apesar do esporte ter sido considerado como o componente que viria resgatar o "lúdico" para as atividades da Educação Física, da forma como ele se apresenta hoje, enquanto conteúdo das aulas, ocorre exatamente o contrário. O exagero e a precocidade de sua utilização "furtam" o lúdico e "atropelam" o crescimento e desenvolvimento adequado das crianças.

O uso indiscriminado das atividades esportivas como conteúdo da Educação Física Escolar iniciou-se por volta da década de 70, e de lá para cá os adeptos desta tendência vêm tentando apontar o esporte como o "novo paradigma" da área.

Belbenoit (1974, p.117) argumentou que

"a desportivização da educação física coloca-nos hoje perante o seguinte dilema: ou a educação física se tornará deliberadamente o ensino dos desportos ou não haverá mais qualquer educação física, não sendo já as antigas formas de educação física nem adaptadas nem aceitas".

Porém, esta mesma visão já apresentava uma preocupação em alertar para uma possível inadequação da utilização das atividades desportivas nas primeiras séries escolares, tanto que o próprio Belbenoit (1974, p.130) assinalava que

"no ciclo inicial (cursos elementares e preparatório) tal como na escola maternal, a prioridade pertence sem qualquer dúvida ao desenvolvimento psicomotor e à livre expressão no jogo infantil.

Entretanto, talvez por espírito corporativista, os profissionais da área resolveram conquistar mais este espaço, mesmo

não tendo formação adequada para ali trabalhar. E pior, sem uma reflexão mais profunda, logo elegeram as atividades esportivas como conteúdo principal também naquela fase escolar, tendo como base os argumentos de "possíveis" benefícios de uma iniciação esportiva cada vez mais precoce.

Temos então o seguinte quadro na Educação Física Escolar brasileira:

- Profissionais com formação e atuação inadequadas, em relação principalmente à fase de crescimento e desenvolvimento das crianças que lá estão.
- Utilização das atividades esportivas de forma indiscriminada quanto às fases escolares, por serem as que dão mais "status" aos profissionais da área naquele meio.
- Desconhecimento e/ou desconsideração pela cultura infantil (suas brincadeiras e jogos), que poderia ser utilizada como instrumento pedagógico mais adequado.
- E, por fim, crianças cerceadas em relação à liberdade e oportunidade de movimento, restringindo-os cada vez mais cedo através das atividades esportivas, em detrimento da variedade e riqueza dos mesmos proporcionados por seus jogos infantis.

Não se trata de desconsiderar qualquer atividade esportiva em especial. É preciso, porém, apontar e criticar os valores e a forma como elas estão sendo veiculadas pela Educação Física Escolar atualmente. A crítica a estes valores provém de uma postura de profissionais que buscam redimensionar o trabalho atual, através do respaldo de estudos científicos que tentam caracterizar mais adequadamente este trabalho aos diversos espaços nos quais a Educação Física atua, como, por exemplo, na escola.

Mas o que determina a utilização das atividades esportivas como conteúdo da Educação Física Escolar? Já nos referimos neste estudo à crença do "resgate lúdico" pretendido pelos defensores desta atividade na escola, assim como à afirmação de que o esporte seria um componente "educacional" que daria conta, de uma forma mais apropriada, da complexidade humana, e com o qual poderia se desenvolver todas as facetas do homem, como a biológica, a sócio-afetiva, a cognitiva e, inclusive, a motora. Mas porque o esporte e não a dança ou a aeróbica, por exemplo? O que está por trás da opção pelas atividades esportivas, além do já argumentado?

Como já dissemos antes, o esporte representava a opção de resgate do lúdico nas atividades da Educação Física. Mas, onde está este lúdico nestas atividades promovidas pela Educação Física de hoje? A esse respeito, Cagigal (*apud* Bracht, 1983, p. 46) afirma que é através da preservação da ludicidade que o esporte poderá ser considerado educativo.

Mas, observando aulas de Educação Física, assim como alguns campeonatos esportivos internos ou externos à escola, podemos constatar que a prática se contrapõe à teoria, isto é, estas atividades estão cada vez mais longe do aspecto lúdico apontado por Cagigal.

Portanto, da forma como estão sendo veiculados pela Educação Física Escolar atual, as atividades esportivas não servem aos propósitos educacionais.

De acordo com Adam (*apud* Piccolo, 1993, p.20), a ideologia esportiva nos países capitalistas,

"transforma as atividades esportivas em, ao mesmo tempo, privilégio, mercadoria e diversão social. Privilégio porque as camadas populares exploradas não têm muitas vezes tempo nem disponibilidade psicológica para se entregarem aos exercícios (...). Mercadoria, porque o mundo dos negócios encontrou aqui nova fonte de lucros, quer seja pela exploração do espetáculo esportivo, quer pela utilização publicitária do campeão, sobre os benefícios realizados nos investimentos em equipamentos e na venda de material esportivo (...). Diversão social, porque um desporto essencialmente virado para uma elite artificial, submetido aos imperativos do mercado do espetáculo

pode ser facilmente desnaturado e utilizado como meio de evasão, com todo o chauvinismo que isto comporta".

Voltamos então à questão das duas vertentes principais da Educação Física atual. Os que seguem a visão tecnicista parecem estar próximos de servir aos propósitos "utilitaristas" do esporte. Esta visão corrobora os valores reprodutores da ordem vigente, que se baseia apenas na transmissão de conhecimentos e habilidades que assegurem aos indivíduos a adaptação às necessidades da estrutura social.

Outros autores, como Parker (*apud* Bracht, 1983, p.29), ao analizarem o papel do esporte como elemento reproduutor dos valores dominantes, colocam-no como forma de "controle social", principalmente quando a sua prática se dá nas escolas.

Neste caso, a atividade esportiva é vista então como o que há de sério, e também como uma atividade que induz os indivíduos a aceitarem as "regras" sociais estabelecidas, através da aceitação das regras do jogo propriamente dito.

Segundo Bracht (1983, p.42) então, o esporte se constitui em TRABALHO, com objetivos racionais, regras previamente definidas, assim como os papéis dos participantes.

Parece-me, então, muito importante atentarmos a esta "contribuição" que a Educação Física Escolar está dando para a formação de indivíduos que "aceitem" os papéis definidos para eles na sociedade.

O trabalho realizado até então tem buscado objetivos como a disciplina, a ordem, a obediência às regras, a excelência da técnica dos movimentos, enfim, a subjugação dos indivíduos a métodos e conteúdos autoritários e restritos, onde o fim sempre foi a execução perfeita dos movimentos, sem a preocupação com o significado dos mesmos para os praticantes.

Um exemplo claro disto eu mesmo vivi, como professor de uma escola estadual na Paraíba, onde via meus colegas de profissão ensinarem o handebol a crianças que vinham, na sua maioria, da favela ao lado, e que nunca tinham ouvido falar naquele esporte. Mais grave ainda é o fato daquelas serem crianças da 2^a série do 1º grau, com uma média de idade de oito anos, sendo privadas de sua cultura de brincadeiras para se restringirem aos movimentos técnicos daquele determinado esporte, que não tinha o menor significado para elas.

Segundo Marcellino (1990,p.102)

"a ruptura brusca com o que fazia sentido anteriormente à experiência escolar, pode levar a que a ação proposta, pela Escola, não faça sentido para a criança".

Parece-me, então, que para "fazer sentido" para as crianças que estão iniciando sua vida escolar, principalmente, as atividades da Educação Física precisam necessariamente estar próximas da vivência cultural daquelas, isto é, de seus jogos e brincadeiras.

Quando uma criança começa a aprender a ler e escrever, ela já não vai logo aprendendo palavras como "inconstitucionalmente" ou "irremediável". A professora toma o cuidado de começar com palavras curtas, simples e, principalmente, que façam parte do universo cultural das crianças, como por exemplo bola, gato, rato, água, casa, mesa, etc..

Em meu entender, a Educação Física, como componente pedagógico, também necessita estar atenta a este universo cultural infantil, e tê-lo como base para a realização do seu trabalho, principalmente na 1^a fase do 1º grau.

Portanto, trabalhar com as atividades esportivas nesta fase está provocando a ruptura a que se refere Marcellino (1990,p.102), e ainda restringe o aprendizado de movimentos aos de um determinado esporte.

Isto contraria princípios de crescimento e desenvolvimento, pois a maioria das crianças entre o pré-escolar e a 4^a série do 1º grau encontra-se aproximadamente acima dos quatro e abaixo dos onze anos de idade. Nesta faixa etária, vários estudos sobre desenvolvimento motor sugerem que o trabalho a ser realizado é o de

aprendizagem e aprimoramento das habilidades básicas (andar, correr, saltar, arremessar, etc.) para só depois desta fase trabalhar com as habilidades específicas, entre as quais, as esportivas (Tani et al., p.88). Portanto, fica clara a inadequação das atividades esportivas para o trabalho com a 1^a fase do 1º grau, pelo menos da forma como vem sendo utilizada.

Até em documentos oficiais já se constata este problema. BRASIL (MEC, 1982, p.10), diz que

"nas primeiras séries do 1º grau tem havido por parte dos professores uma tendência e preocupação excessivas com a aprendizagem de habilidades esportivas específicas, contrariando princípios de crescimento e desenvolvimento".

Apesar de muitas restrições, na prática, as atividades esportivas são muito utilizadas na fase referida. Entretanto, em minha pesquisa de campo junto a Escolas Estaduais localizadas em Campinas, SP, já pude perceber uma forte tendência, por parte dos professores pesquisados, em se utilizar de um outro conteúdo - os jogos populares infantis - como recurso pedagógico da Educação Física de 1^a à 4^a série do 1º grau. E é desta nova tendência que falaremos no próximo capítulo, assim como de seus limites, vistas as carências comprehensivas de sua utilização, quase nada respaldadas numa visão lúdica e dinâmica das atividades culturais.

CAPÍTULO II. A Pesquisa de Campo.

Após acompanhar inúmeras aulas de Educação Física da 1^a fase do 1º grau em escolas públicas estaduais de Campinas-SP, do ambiente nas escolas visitadas, de entrevistas com mais de mil crianças, de conversas informais com professores desta e de outras disciplinas, como também com coordenadores e até diretores, pude constatar que, de maneira geral, a realidade da Educação Física campineira, uma das cidades mais desenvolvidas do país, não é diferente das outras que conheço pessoalmente ou através de estudos. Isto é, escolas mal aparelhadas; professores despreparados, mal pagos e insatisfeitos; isolamento da Educação Física em relação às outras disciplinas; trabalho inadequado em relação à fase de desenvolvimento das crianças, dentre outros.

Diante disto, desejo, neste capítulo, discutir com mais profundidade os problemas que considero os mais cruciais para serem pensados, na busca de um bom desenvolvimento desta área na fase referida.

Para minha surpresa, houve um dado significativo nas observações das aulas dos professores pesquisados: a utilização dos jogos populares infantis, como a "amarelinha", "pega-pega", "queimada", e outros mais, como atividade destas aulas.

Nas 63 aulas observadas, estes jogos apareceram em 51 delas, de três seguintes formas: a) ora como atividade principal da aula, auxiliando na obtenção dos objetivos pedagógicos dos professores; b) ora como uma atividade complementar, buscando-se a "motivação" da turma no que diz respeito à participação; c) e por fim, como elemento "compensador" de atividades físicas mais tradicionais, como a ginástica localizada. Nestes últimos casos, os professores prometiam às crianças a realização de um "joguinho" ao final das aulas, se elas se propusessem a fazer as atividades anteriores.

Destas 63 aulas, infelizmente, 12 foram consideradas completamente inadequadas à fase de desenvolvimento daquelas crianças. Foram aulas nas quais, os professores ou não conseguiram dar um mínimo de organização e sequência às atividades propostas, ou utilizaram um conteúdo totalmente prejudicial ao desenvolvimento das crianças, como a aeróbica ou atividades desmotivantes como exercícios abdominais e flexões, que eram imitados do professor ou de um monitor.

Mas, voltando às 51 aulas nas quais os jogos populares infantis apareceram, considero que aqui já se nota um avanço em relação às práticas anteriores, pois tendo em vista a fase de desenvolvimento entre os 6 e 10 anos de idade, é melhor se trabalhar com uma "amarelinha" ou uma "queimada", do que com exercícios calistênicos ou atividades esportivas de forma precoce. Isto por todos os motivos já mencionados anteriormente neste estudo.

Entretanto, há que se refletir a respeito desta tendência encontrada em minha pesquisa. Não é por observarmos a utilização de jogos populares infantis como recurso pedagógico para a Educação Física de 1^a à 4^a série, que podemos concluir por uma mudança no perfil profissional, ou que agora a escola passou a privilegiar a cultura infantil. A consciência em relação à possível maior adequação pedagógico-cultural desta utilização não foi perceptível durante as aulas observadas. Diria que os professores poderiam ser divididos em quatro grupos: há os que, a partir de uma melhor formação profissional ou de cursos de reciclagem, conseguem perceber a maior adequação destes jogos para aquela fase escolar e os aproveita pedagogicamente; há aqueles que até enxergam esta possibilidade, mas não tiveram a formação necessária para compreender como aproveitar pedagogicamente estas atividades; há ainda os que apenas seguem o fluxo desta tendência, mas sem a menor preocupação em refletir sobre seus possíveis benefícios para as crianças. Estes últimos são aqueles professores que encaram os jogos apenas como "recreação" para motivar mais a criançada. E por fim, há os que ainda se recusam a se utilizar destas atividades por considerá-las ineficientes para a obtenção dos "sérios" objetivos da Educação Física escolar.

Em conversas informais com alguns professores, estes chegaram a me relatar que a utilização destes jogos infantis só contribuiria para a total desconsideração desta disciplina no meio escolar; por parte das crianças pois elas esperam "mais do que brincadeiras na escola", e por parte dos outros membros da comunidade

escolar, que colocariam ainda mais em dúvida a importância da função destes profissionais na escola.

É por depoimentos como este que se pode imaginar a dificuldade do professor que opta pela utilização destes jogos como atividade de aula. Além de ter que convencer-se a si próprio da maior propriedade pedagógico-cultural desta utilização, ele ainda necessita enfrentar a desconfiança dos outros professores, dos diretores, coordenadores, pais de alunos, etc.

E esta situação se agrava ainda mais tendo em vista que, na pesquisa, pude constatar que quase a totalidade dos professores que fizeram esta opção não consegue justificá-la teoricamente. Além disto, boa parte destes professores não gostaria de estar lecionando naquela fase escolar. O fazem ou porque o mercado de trabalho escasso os obriga a ocupar este espaço, ou, algumas vezes, para complementar a carga horária necessária para receber um melhor salário. Este último dado é muito importante, e, com certeza, compromete ainda mais o trabalho com as crianças. A afetividade do professor está diretamente ligada ao êxito de seu trabalho, isto é, não há possibilidades de avanço pedagógico, mesmo utilizando-se os jogos populares infantis como atividade de aula, caso o "mediador" da aprendizagem não tenha prazer em seu trabalho com as crianças. Mesmo aqueles que gostam sentem dificuldades em realizá-lo. Walter Benjamin (1984,p.14) afirma que "...muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago...". Portanto, amor, carinho e respeito pelas crianças são imprescindíveis a um professor,

principalmente quando ele atua com o ensino público, que sabemos, abriga em suas escolas, um número impressionante de crianças com histórias de violência em suas vidas.

Chamou-me muito a atenção o nível de relacionamento entre professores e alunos, principalmente, mas, de maneira geral, entre adultos e crianças, no qual a disciplina era quase sempre "alcançada" através de gritos e ameaças por parte dos adultos. Somente esta observação, já demandaria estudos para uma outra dissertação e este estudo não tem a pretensão de abordar todos os problemas do ensino público estadual de Campinas, mas apenas alguns dos encontrados na atuação dos professores pesquisados.

Voltemos então à questão da possibilidade dos professores justificarem teoricamente o uso dos jogos populares em suas aulas. Na pesquisa, das 51 aulas onde apareceram, em apenas 6 delas houve, a meu ver, um aproveitamento pedagógico adequado. Isto é, só 2 professores, dos 21 que participaram da pesquisa, souberam como usar uma "amarelinha", um "pega-pega" ou uma "queimada" para atingir os objetivos da Educação Física naquela fase, que são, em minha opinião, e de outros autores como Freire e Mello, entre outros, o desenvolvimento das habilidades motoras (andar, correr, saltar, arremessar, etc.), o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, da lateralidade, da noção de espaço-tempo, peso, tamanho, volume, distância, ritmo, etc., levando sempre em conta "...quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo..." (Freire, 1989, p.24).

Mas por que então um número tão expressivo de professores utilizou os jogos populares infantis em suas aulas, se, como vimos, a maioria deles ainda não tem a compreensão exata das possibilidades pedagógicas destas atividades? E ainda, por que a utilização de atividades já vivenciadas pelas crianças nos horários de recreio e em suas casas ou ruas perto delas?

Os jogos populares infantis sempre foram, na afirmação de Marcellino (1990,p.78), desconsiderados tanto pela escola quanto pelos professores de Educação Física. Parece-me que uma somatória de fatores concorreram para esta mudança aqui em Campinas. Primeiro a pressão das críticas veementes às atividades esportivas, e depois pela divulgação de uma pesquisa realizada pela equipe do Museu Universitário da PUCCAMP, com o apoio da FUNARTE, entre 1987 e 1988 neste município, na qual foi documentada a "memória lúdica" da cidade, isto é, os jogos e brincadeiras infantis locais. Estes jogos foram depois passados para professores e alunos de diversas escolas estaduais por um grupo de pesquisadores e monitores que as visitaram durante alguns anos subsequentes à pesquisa, com o objetivo de "...transmitir o conhecimento e as práticas resgatadas a novos grupos, preservando-se assim a identidade cultural e desenvolvendo-se o potencial criativo à partir do patrimônio já existente..." (Brinquedos e brincadeiras, 1988?).

Este mesmo grupo de pesquisadores ainda elaborou uma classificação das brincadeiras coletadas, visando oferecer aos professores condições de escolha daquelas que viriam a servir a seus

propósitos educacionais nos diferentes momentos do ano letivo. Tal classificação foi apresentada segundo um critério de "estimulação" da coordenação motora fina e grossa (aspecto físico), da memória, imaginação, agressividade, erotismo, inibição e medo (aspecto psíquico), e da cooperação ou competição (aspecto social).

Isto provavelmente influenciou vários professores de escolas onde as pesquisadoras estiveram, e fizeram com que eles repensassem as suas práticas atuais, tendo agora um outro referencial de trabalho para comparar. Além disto, os órgãos estaduais ligados à Educação Física em Campinas também têm dado sua contribuição neste sentido, com o oferecimento, nestes últimos anos, de cursos e palestras que colocaram em discussão as práticas tradicionais da área.

O problema é que, parece-me, a utilização dos jogos populares infantis tornou-se um fim em si mesmo, isto é, muitos professores os tem adotado como atividade de aula, mas sem saber como aproveitá-los pedagogicamente.

Neste sentido, mais uma vez os profissionais de Educação Física escolar adotam um novo referencial de trabalho, sem a devida reflexão a respeito de suas possibilidades pedagógicas. A alegação mais comum é a de que estas atividades são mais adequadas por proporcionarem às crianças mais alegria, motivação em participar das aulas e gosto pelas atividades físicas. Mas estes também foram alguns dos argumentos daqueles que defenderam a substituição dos velhos métodos de ginástica pelo "Método Francês". Depois, argumentação

semelhante visou substituir este último pelo "Método Desportivo Generalizado", o qual, segundo seus defensores, ainda avançava no sentido de propiciar um trabalho mais "integral", já que cuidaria não só do aspecto físico, mas também do psicológico e cultural.

Portanto, esta tendência encontrada na pesquisa precisa ser não somente propagada entre os professores de Educação Física, mas principalmente compreendida por eles. Caso contrário, suas aulas se transformarão em apenas "mais um horário de recreio", passando da utilização inadequada das atividades esportivas para a de jogos infantis inexplorados pedagogicamente, o que significaria uma mudança de conteúdo mas não de postura do profissional em relação a um trabalho mais consequente.

Neste ponto me preocupo com a ênfase dada pelas pesquisadoras do Museu da PUCCAMP em relação à palavra "preservação" da identidade cultural. Isto é, elas defendem a inserção dos jogos populares nas aulas de Educação Física para que eles possam contribuir para o desenvolvimento dos aspectos físicos, psíquicos e sociais das crianças, mas é preciso que esta preocupação não signifique encarar a cultura de uma forma estática, imutável, temendo-se a utilização destes jogos de outras formas que não as tradicionais, por pensar que assim corre-se o risco de descaracterizá-los.

Magnani (1984,p.18), após falar sobre as preocupações com as mudanças culturais ocorridas com o passar do tempo, diz que esta é a preocupação de "folcloristas", que apresentam, segundo o autor, uma

"...visão estática e 'museológica', que encerra a cultura como um acervo de produtos acabados e cristalizados, alheios às mudanças das condições de vida de seus portadores...". A seu ver,

"mais relevante que lamentar a perda de uma suposta autenticidade, no entanto, é tentar analisar as crenças, costumes, festas, valores e formas de entretenimento na forma em que se apresentam hoje, pois a Cultura, mais que uma soma de produtos, é o processo de sua constante recriação, num espaço socialmente determinado".

Além disto, para atingir os objetivos da Educação Física da 1^a fase do 1º grau, é necessário que os professores diversifiquem mesmo a forma dos jogos com os quais eles trabalham. Isto é, para se trabalhar noções de peso, distância, volume, lateralidade, pode-se usar uma "amarelinha", mas, de preferência, modificando-lhe a forma tradicional em alguns momentos, como por exemplo, fazendo-a em forma de caracol, aumentando ou diminuindo o tamanho dos retângulos, o peso do objeto a ser jogado, etc.. É através da comparação destas experiências concretas que as crianças aprendem e aprimoram as noções referidas.

Mais adiante, retornarei a discutir com maior profundidade esta questão do aproveitamento pedagógico dos jogos populares infantis, e sua importância para o trabalho dos professores de Educação Física na 1^a fase do 1º grau. Agora passo a discutir a

respeito de alguns outros problemas observados no interior de minha pesquisa.

Primeiramente, quero referir-me a um dado peculiar da Educação Física da 1^a fase escolar estadual em Campinas.

Nota-se aqui uma situação bem distinta de vários outros lugares: só existe professor especialista em Educação Física nesta fase, nos dois primeiros anos. No 3º e 4º ano, é a professora de sala, a chamada "tia", quem ministra as atividades físicas com as crianças. Na prática, pelo menos nas escolas nas quais estive, isto significa, na maioria dos casos, que ou este momento passa a ser um recreio livre para as crianças, ou as professoras aproveitam para rever temas de aulas que ainda se apresentam complicados, principalmente em Matemática e Português para turmas especiais, as quais são compostas por alunos repetentes ou considerados "mais fracos". Este é mais um dado que atesta a desconsideração da escola pela Educação Física.

Alguns professores da área temem que, devido à atuação presente nesta fase escolar, haja um retorno à situação anterior, na qual as atividades físicas eram ministradas, da 1^a à 4^a série do 1º grau pelas próprias professoras de sala.

Há até uma certa discussão à respeito desta questão, a meu ver muito mais centrada numa possível situação econômica, isto é, na diminuição dos gastos com profissionais para esta fase, do que propriamente nos interesses das crianças, pois neste caso, teria-se

que refletir sobre as atividades mais adequadas ao desenvolvimento delas e, consequentemente, qual o profissional melhor qualificado para realizá-las.

De minha parte, acredito que, pelo menos no momento, os cursos de Educação Física estão avançando mais nesta questão, e dando cada vez um espaço maior em seus currículos para as disciplinas que cuidam do assunto. Na faculdade de Educação Física da UNICAMP, já são oferecidas disciplinas que tratam da 1^a e 2^a infância, por exemplo. Logicamente, não é pelo fato da existência das disciplinas que está assegurada uma melhor formação para os que pretendem trabalhar com crianças da 1^a fase do 1º grau. Não é o caso da UNICAMP, mas tenho conhecimento de outras faculdades ou universidades nas quais a simples introdução de uma nova disciplina não colaborou com o avanço esperado, pois os docentes responsáveis pelas mesmas não tinham formação adequada para ministrá-las. Mas, de qualquer forma, isto já representa pelo menos uma preocupação com o trabalho a ser realizado naquela fase, enquanto que nos cursos de magistério isto não me parece estar ocorrendo.

Um outro grave problema observado na pesquisa foi a quase total falta de planejamento das atividades físicas em termos de sequência de trabalho, e também a ausência de uma interdisciplinaridade, imprescindível ao desenvolvimento "integral" tão buscado nos últimos tempos.

Quanto ao primeiro aspecto, pode-se percebê-lo claramente ao observar aulas por um determinado período de tempo. Em um ano de observações em diferentes escolas estaduais, posso afirmar que mesmo quando existe um planejamento, são raros os professores que o seguem. A maioria das aulas está quase que totalmente desconectada umas das outras, e não me parece que, por trás delas, atue qualquer objetivo pedagógico a ser buscado. Provavelmente, este não é um "privilégio" da Educação Física. Percebe-se reclamações de professores de Português e Matemática, por exemplo, no que diz respeito à aprendizagem de seus alunos, mas pelo menos nestas áreas há um referencial, um mínimo que espera-se que uma criança saiba para avançar para um outro estágio de aprendizagem nos anos seguintes, ou dentro do mesmo ano letivo.

Em Matemática, por exemplo, espera-se que primeiro as crianças aprendam a discernir os números, a somá-los, a subtraí-los, multiplicá-los e dividi-los, para depois poderem realizar operações mais complexas como frações ou raiz quadrada, entre outras. Em Português, o aluno inicialmente aprende o alfabeto, as vogais e consoantes com suas respectivas "famílias", para depois ler e escrever, aprender os verbos com seus diferentes tempos, preposições, etc.. Mas, e em relação às atividades físicas, o que é esperado? Qual a sequência de trabalho a ser seguida? O que uma criança deve ser capaz de fazer ao término desta 1^a fase do 1º grau?

Aqui entra uma outra questão séria no trabalho observado durante a pesquisa. Pude constatar que as críticas à formação do profissional desta área e ao desinteresse da escola em relação a este

trabalho são procedentes.

Ora, como já dissemos, a maioria dos professores de Educação Física que atua com a 1^a fase, não teve formação adequada para exercer esta tarefa, e, portanto, nem sabe o que objetivar com seu trabalho. O conceito de "recreação" para este trabalho torna-se muito vago e produz como consequência um entendimento equivocado dos objetivos a serem alcançados. Isto é, o professor responsável por esta recreação precisa apenas conhecer um rol de brincadeiras que possam deixar as crianças "alegres", e fazê-las gastar "seu excesso de energia". Seria ótimo que todos os professores que atuam nesta fase realmente soubessem brincar, mas, como o já dissemos, é preciso ir além e encarar esta brincadeira com a seriedade que ela merece. Novamente não quero entrar mais a fundo nesta questão e reitero minha disposição de fazê-lo posteriormente, discutindo especificamente este aspecto.

Quero agora resgatar a questão da inexistência de uma interdisciplinaridade, posta há alguns parágrafos atrás. Quase não há um trabalho conjunto entre o professor de Educação Física e sua colega de sala, e não me parece haver qualquer interesse em que isto venha a acontecer. Mesmo a formação destes profissionais não prevê, na maioria dos casos, esta relação, e fica a critério de cada professor procurar efetivá-la ou não. Isto presumiria ter uma visão realmente "integral" da criança, e não aquela que pressupõe uma "mente" sentada numa carteira de sala, e um "corpo" correndo pelos pátios, comumente observada em nossas escolas. Freire (1989,p.13) esclarece que

"corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar".

Mas, em relação ainda à possibilidade de uma interdisciplinaridade, no dia a dia o que vemos é o contrário. Na prática, a aula de Educação Física representa uma folga de 50 minutos para a professora de sala, que apenas se preocupa com o suor das crianças ao voltarem destas atividades, e constantemente solicita que o professor programe algo "calmante" para o final de suas aulas.

Portanto, sem a percepção, por parte dos professores, de que nesta 1^a fase as crianças se encontram numa etapa de desenvolvimento em que as ações motoras concretas é que serão a base deste desenvolvimento, torna-se difícil eles imaginarem a importância da interdisciplinaridade.

Outros problemas observados em minha pesquisa foram os horários das aulas de Educação Física, o espaço onde elas são realizadas, a reclamação dos professores pela falta de material pedagógico e o desinteresse da escola em relação ao trabalho deste profissional.

Há um grande problema em relação ao espaço e horário das aulas, apesar do primeiro ser considerado bom na maioria das escolas

onde estive.

Quero destacar nesta questão três aspectos fundamentais: o que a legislação regulamenta em relação ao espaço para as atividades físicas nas escolas; o porque desta determinação e o espaço concretamente utilizado.

Quanto à questão legal, Freire (1989,p.212) diz que o decreto 69450, item IV, determina que este espaço seja de "...*dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário...*". Quanto aos porquês de uma legislação tão inadequada às necessidades de espaço para a realização de um bom trabalho em Educação Física, visto que num espaço destes mal daria para se movimentar, encontramos também em Freire (1989,p.213) uma afirmação de Foucalt, na qual ele denuncia que há, a partir do século XVIII "...*uma acentuada preocupação com a disciplina corporal, de modo a organizar uma nova economia do tempo e da aprendizagem...*", que faz com que as escolas, seguindo um modelo de quartéis, conventos e até prisões, transformem-se em lugares nos quais as formas de vigilância e disciplina corporal estão sempre presentes. Neste sentido, convém referir à Educação Física baseada em modelos militares, com sua "ordem unida" e seus exercícios localizados, como flexões, abdominais, etc., os quais não teriam problemas para se adequarem às determinações legais.

Mas, felizmente, nem todas estas determinações são seguidas ao pé da letra, e, de maneira geral, as escolas possuem um espaço maior. Apesar disto, os horários das aulas de Educação Física nem

sempre favorecem a plena utilização destes espaços externos, principalmente entre as 10:00 e 15:00 horas. Entretanto este é um problema mais difícil de se resolver a curto prazo, visto que estamos falando de escolas públicas, cujas verbas são cada vez menores e seria complicado esperar uma melhor estruturação deste espaço externo, que beneficiaria mais diretamente uma área muito desconsiderada na escola: a Educação Física.

Destacarei, portanto, outros problemas mais suscetíveis de serem minimizados com encaminhamentos mais simples, como por exemplo a alegação de falta de material pedagógico por parte dos professores. Segundo a maioria deles, isto compromete o trabalho a ser realizado, pois não há muito o que se fazer quando não se tem em mãos bolas, arcos, bastões, plintos de ginástica, cordas, e, em alguns casos, até redes de voleibol e tabelas de basquetebol em boas condições.

Voltamos ao problema da inadequada formação profissional. Primeiro em relação ao professor, que se utiliza das atividades esportivas com as primeiras séries, e ainda enxerga a possibilidade de êxito de seu trabalho a partir da existência de materiais "adequados" para tanto, que seriam os industrialmente produzidos. E também, daqueles que, apesar de não trabalharem com as atividades esportivas, ainda assim colocam a qualidade de seu trabalho na dependência de bolas, arcos, bastões, etc., também produzidos pela indústria.

O primeiro incorre já no equívoco da utilização de atividades inadequadas, as esportivas, para o trabalho com as crianças

da 1^a fase, e mais ainda por pretenderem aproximar ao máximo estas atividades do esporte propriamente dito. Muito mais adequado seria este professor, ao invés de tentar ensinar basquetebol ou voleibol, com todas as suas técnicas, movimentos e regras a seus alunos, realizar uma brincadeira chamada "jogo de dez passes", por exemplo. Este jogo consiste em dividir a turma em dois ou mais grupos, cada um deles tentando passar dez vezes consecutivas um objeto qualquer entre os membros de sua equipe, e com os outros grupos tentando evitar que isto aconteça. O grupo que consegue os dez passes ininterruptos ganha. Aqui, as crianças estão livres de padrões de movimento e de soluções prontas para determinadas situações. Elas precisam pensar na melhor forma de executar o passe para o colega, tendo que levar em conta as outras crianças, o peso do objeto a ser passado, a distância entre os pontos e pessoas, entre outras variáveis. Além disto, são jogos como este que darão às crianças a base de movimentos necessários para, no futuro, elas poderem praticar melhor o basquetebol, o voleibol, ou qualquer outro esporte. É a questão de primeiro adquirir e aprimorar as habilidades básicas, para depois passar para as específicas, como afirma Tani *et al.* (1988, p.89).

Mas, como meu estudo está mais centrado naqueles professores que já utilizam atividades como os jogos populares infantis em suas aulas, quero me deter na análise destes casos com maior interesse.

Assim, apesar da reivindicação destes professores ser justa, é preciso que eles percebam que, nesta fase, o mais importante é trabalhar a partir do conhecimento da criança e, portanto, não seria

necessário o uso de materiais muito sofisticados, como os industrialmente produzidos. Isto significa, por exemplo, que um material produzido a partir de sucata pode vir a ser tão ou mais rico do que os da indústria. Primeiro que o material de sucata não carrega consigo as pré-determinações de uso muitas vezes encontradas nos industrializados, e este é um dado importante, tendo em vista a liberdade de expressão e criação imbutidas neste aspecto. Isto é, um cabo de vassoura, por exemplo, pode vir a ser um bastão, um cavalo, uma espada ou uma varinha mágica, dependendo da fantasia da criança, ainda presente nesta fase escolar. Além disto, sabe-se que o trabalho aqui deve prezar pela variedade de uso do material, e a sucata favorece esta possibilidade, no sentido de trabalhar-se com diferentes tamanhos, pesos, cores e formas, ao contrário do material industrializado, que apresenta como característica básica a padronização destes aspectos.

Portanto, o que compromete a qualidade do trabalho dos profissionais é a falta de criatividade para trabalhar com materiais alternativos, certamente existente face ao despreparo do professor de pensar a atividade em si e as práticas relacionais em termos culturais, lúdicos e dinâmicos.

E por fim, quero destacar o problema da desconsideração por parte da escola em relação ao trabalho realizado pelos professores de Educação Física.

Algumas das razões para esta desconsideração já vinham sendo colocadas nas entrelinhas das discussões dos outros problemas já citados. E não poderia ser diferente, visto que todos estes problemas se inter-relacionam e formam este quadro de crise que ainda vive a nossa área no âmbito escolar.

Assim, a questão da dicotomia corpo-mente, presente na estruturação social e na escola, como componente deste tecido social, faz com que aqueles que trabalham com o "corpo", sejam discriminados em relação àqueles que trabalham com a "mente", e, por consequência, o trabalho destes profissionais é encarado como "menos sério" dentro dos objetivos da escola.

A maioria dos coordenadores e diretores escolares não consegue perceber a importância das atividades motoras para o desenvolvimento das crianças, principalmente no que diz respeito à 1^a fase do 1º grau, na qual, como já vimos, é através destas atividades que elas conseguirão desenvolver-se plenamente, pois é nelas que as crianças encontram o significado das realidades cotidianas, isto é, a partir das ações motoras elas passam a entender, aos poucos, sua relação com os objetos e as pessoas de sua cultura, de seu mundo.

Tendo em vista que considero a utilização dos jogos populares infantis como um avanço pedagógico importantíssimo da Educação Física, principalmente na 1^a fase do 1º grau escolar, desejo no próximo capítulo discutir esta questão, abordando os aspectos culturais e pedagógicos deste avanço, no sentido de oferecer minha

contribuição para uma possível maior compreensão, pelos professores que atuam nesta fase, das adequadas condições de uso destas atividades.

CAPÍTULO III. Conclusão e Sugestões.

Até aqui discuti as questões relativas à implantação da Educação Física na escola brasileira, seu percurso até os dias atuais e alguns dos problemas constatados no processo de evolução desta área do conhecimento.

Vimos que a Educação Física Escolar foi pensada e estruturada para o trabalho a partir da 2^a fase do 1º grau, e que ela só recebeu um impulso decisivo, objetivando sua introdução no meio escolar em todo o país, no governo de Getúlio Vargas, quando foi elaborado o Decreto-Lei nº 2072, que estabeleceu sua obrigatoriedade nas escolas de todo o território nacional.

A partir daí, procurou-se garantir a presença da Educação Física nas escolas em todos os níveis de ensino, principalmente através do respaldo da legislação da época que enfatizava a "importância" desta disciplina como componente curricular auxiliador do desenvolvimento dos educandos. Buscou-se um método de trabalho único para todo o país, que viesse a atender as necessidades e objetivos da Educação Física de então que, basicamente, era o aprimoramento da aptidão física da população, especialmente da escolar. Ou seja, acreditava-se que, através da sistematização de exercícios físicos nas escolas, poderia-se melhorar a constituição da futura raça de brasileiros, passando a compor a sociedade homens

fortes, sadios, disciplinados e, como consequência, melhor preparados para o trabalho. A grande influência militar na constituição da Educação Física no Brasil fez com que o método escolhido fosse o "Francês", o qual calcava-se em princípios anátomo-fisiológicos e objetivava o aprimoramento físico dos seus praticantes.

Por volta do início da década de 70 chegou ao Brasil o "Método Desportivo Generalizado", difundido pelo professor Auguste Listello. Este método acabou substituindo o "Método Francês", por representar um avanço para o trabalho da Educação Física Escolar, o qual se apresentava desmotivante, rígido demais, entediando seus praticantes. O esporte viria então melhorar este trabalho, visto que pressupunha uma ludicidade, ausente nas atividades anteriormente desenvolvidas, e que daria conta mais adequadamente da complexidade humana, isto é, passava-se a trabalhar com um conteúdo que congrega as várias facetas humanas como a biológica, a psicológica, a social, a cultural, etc., e não apenas com a física.

A adoção das atividades esportivas nas escolas ocasionou a esportivização da Educação Física Escolar, com estas atividades passando a representar o principal conteúdo desta disciplina, naquele meio, em todos os seus níveis de ensino. Muitas críticas foram feitas à forma como as atividades esportivas estavam e ainda estão sendo veiculadas na escola, visto que o modelo adotado seguia os aspectos competitivos e de reprodução observados no esporte de alto nível, confrontando-se, assim, com os objetivos pedagógicos do meio escolar.

Mas, apesar destas críticas, estas atividades se consolidaram, mesmo sem as adequações necessárias, como o principal conteúdo da Educação Física Escolar.

Ainda no início da década de 70, começou a manifestar-se uma preocupação maior com as atividades físicas das crianças da 1^a fase do 1º grau, e logo se pensou que tais atividades deveriam oferecer a base necessária para as futuras atividades esportivas. Isto é, o pressuposto básico da Educação Física Escolar naquela época parecia ser o desenvolvimento esportivo nacional, tendo como grande fonte fornecedora de atletas a escola de 1º e 2º graus.

A partir do princípio das supostas vantagens da precocidade esportiva, com vistas a garantir o bom atleta do futuro, justificava-se o interesse com as atividades físicas das crianças entre seis e dez anos de idade. A análise de documentos que propuseram as diretrizes da Educação Física nas décadas de 70 e 80, como o PED (BRASIL.MEC, 1971), o PNED (BRASIL.MEC, 1975), o PNED (BRASIL.MEC, 1976-79) e as Diretrizes Gerais para a Educação Física / Desportos (BRASIL.MEC-SEED, 1980-85), demonstrou esta política de massificação e favorecimento do desenvolvimento do desporto nacional.

Apenas em 1982, a SEED-MEC elaborou, com a colaboração de especialistas da Educação Física, e de forma mais adequada, as novas diretrizes para a área, concernentes às atividades físicas para as crianças da 1^a fase do 1º grau, partindo da análise das características de crescimento e desenvolvimento destas crianças. Este

documento propunha objetivos mais apropriados à fase de desenvolvimento daquelas crianças e, portanto, preocupava-se com a forte tendência dos profissionais, inadequadamente formados para aquele trabalho, em priorizar a aprendizagem das habilidades desportivas naquela fase escolar.

Apesar deste embasamento analítico, a nível de diretrizes de trabalho para as atividades físicas propostas para as crianças da 1^a fase escolar, o fato é que o desenvolvimento deste empreendimento ainda carece de uma melhor estruturação para tornar-se mais adequado às necessidades de crescimento e desenvolvimento das crianças.

Na pesquisa de campo que realizei junto a Escolas Estaduais de Campinas-SP, pude observar uma mudança de conteúdo nas aulas de Educação Física: a existência de jogos populares infantis, o que significa também, na prática, a nova estruturação do trabalho e a possível maior adequação do mesmo a este grupo de crianças.

Neste capítulo conclusivo, desejo me deter exatamente na análise específica dos problemas do desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física ao nível da 1^a fase do 1º grau escolar, as implicações culturais procedentes de sua atividade pedagógica, tecer alguns comentários e oferecer sugestões para colaborar com a resolução destes problemas.

Após constatar as inadequadas atividades utilizadas como conteúdo pedagógico pelos professores para aquela fase escolar,

senti-me gratificado ao perceber a utilização dos jogos populares infantis na maioria das aulas que observei durante minha pesquisa. Já discuti anteriormente as possíveis razões desta opção dos professores pesquisados por estes jogos, porém, isto não deixa de também representar uma atitude de coragem de alguns destes professores em romper com sua formação tecnicista, abandonando as atividades esportivas, as quais sempre lhes deram "status" no meio escolar, para buscar novas atividades que sejam mais apropriadas para a fase de desenvolvimento das crianças com as quais trabalham. Agora desejo avançar no sentido de contribuir com aqueles que queiram discutir a questão da utilização dos jogos populares infantis, buscando compreender melhor as razões da maior adequação destas atividades para a 1^a fase do 1º grau, visto que ficou claro, na pesquisa, que a maioria dos professores ainda não sabe, de maneira apropriada, como aproveitar pedagogicamente estes jogos.

Na maior parte das aulas que observei, jogos como a "amarelinha", a "queimada", o "pega-pega", o "esconde-esconde" e outros, foram utilizados pelos professores como atividade principal destas aulas. Porém, a postura passiva da maioria destes professores em relação à condução dos jogos limitou, e muito, o aproveitamento pedagógico de atividades com características tão importantes para este trabalho.

Em apenas dois casos, dos 21 professores pesquisados, houve um aproveitamento pedagógico dos jogos, isto é, estes professores não se limitaram a distribuir o material necessário à realização do jogo e

a resolver os conflitos que surgiram em seu desenrolar. Eles encararam todos os momentos de suas aulas como partes constitutivas do processo de aprendizagem, desde a distribuição do material, discussão das regras do jogo escolhido, procedimento do mesmo e resolução conjunta dos conflitos surgidos, até o encerramento da atividade. E este procedimento não foi observado apenas em uma aula, mas em três aulas diferentes, em diferentes períodos do ano, o que vinha demonstrar uma clara consciência destes professores no que diz respeito a uma postura pedagógica mais adequada para o trabalho com a 1^a fase do 1º grau.

Um destes professores utilizou-se de três diferentes atividades nas aulas observadas. Na primeira delas, ele optou pelo jogo do "pegar o rabo" como conteúdo principal. Este jogo consiste em distribuir um pedaço de pano ou papel para cada criança colocá-lo preso à roupa, na parte posterior do quadril, aparentando uma cauda de animal. A um sinal combinado pelos participantes, todos correm em um determinado espaço previamente estabelecido, tentando "roubar" um maior número de rabos possível, até um segundo sinal, quando deverão parar e contar os rabos obtidos, para se determinar o vencedor. A principal regra deste jogo é que não se pode usar as mãos para evitar o roubo de seu próprio rabo.

Adotando uma postura pedagógica adequada, este professor inicialmente discutiu com os alunos as características do material utilizado como rabo (papel de jornal), avaliando as vantagens e desvantagens do mesmo (o papel rasga fácil, etc.), enquanto objeto do jogo. Depois discutiu a elaboração das regras junto com as crianças,

como também as modificações que foram necessárias, a partir de alguns conflitos que surgiram. Durante o andamento do jogo, ele provocava as crianças com questões que as faziam pensar nas formas mais adequadas de obter êxito na atividade e, ao final, decidiu junto com elas, após a contagem dos rabos de cada um, quem foi o vencedor.

Na segunda aula deste mesmo professor, ele utilizou-se de um jogo de iniciação ao voleibol como atividade principal. A princípio, poderíamos nos preocupar com o uso de uma atividade tão próxima das esportivas mais tradicionais, como conteúdo pedagógico para uma turma de 2^a série do 1º grau. Mas, como já dissemos, não há uma inadequação, a priori, de qualquer atividade esportiva para esta fase escolar, desde que haja uma adaptação e adequação dos movimentos a serem executados, assim como dos objetivos a serem buscados com esta utilização. Neste caso, o jogo de iniciação ao voleibol foi aplicado para desenvolver noções de espaço-tempo, ritmo, lateralidade, velocidade de reação, força, percepção corporal e coordenação óculo-manual. Além disso, não foi exigida uma padronização dos movimentos, nem houve preocupação com performance durante o jogo. Apenas era pedido que cada criança tocasse uma só vez na bola e que, após três toques de um mesmo grupo, esta fosse passada por cima de uma rede para o outro lado da quadra. Novamente o professor participouativamente, dando dicas para ajudar na resolução dos problemas que se apresentavam para as crianças.

A atividade da terceira aula foi a utilização de pneus. Foi distribuído um pneu para cada criança e, inicialmente, elas tiveram a

liberdade de inventar formas de brincar com os mesmos. Depois o professor sugeriu que as crianças brincassem de apostar corridas de pneus. Em seguida, propôs que todos brincassem de "amarelinha", com os pneus formando o desenho deste jogo no chão. Aqui, utilizou-se de um material de sucata de múltiplo uso, para proporcionar uma aprendizagem diversificada das atividades tradicionais como a "amarelinha" e a corrida.

Nestas três aulas o professor partiu do respeito à cultura infantil local para atingir os objetivos de desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e sociais dos alunos, mesmo quando se utilizou de um jogo de iniciação ao voleibol, pois, neste caso, esta atividade fazia parte do universo de brincadeiras infantis daquele grupo, e não houve preocupação com performance e padronização de movimentos, como há na forma tradicional de ensinamento deste esporte.

Mas, como já dissemos, a postura pedagógica deste professor citado no parágrafo anterior não é a mesma da maioria dos professores observados. Comecei por analisar este caso para demonstrar que é possível um redimensionamento do trabalho que vem sendo realizado com as crianças da 1^a fase do 1º grau, e que isto não é algo que não se consiga por em prática. Constatamos que um professor mais adequadamente preparado para desenvolver o trabalho nesta fase escolar, pode, e muito, minimizar os problemas de falta de material, planejamento e de maior integração com as outras disciplinas escolares, assim como os problemas de espaço físico e horários apropriados para as aulas de Educação Física e a

desinformação/desinteresse da comunidade escolar pelo trabalho desta disciplina, mas principalmente pode proporcionar às crianças atividades mais adequadas à fase de desenvolvimento em que elas se encontram.

Um dado interessante a ser analisado é a relação quantidade de jogos infantis da aula/qualidade de trabalho. Ou seja, ao encarar sua aula como apenas um espaço de recreação livre no qual o importante é a criança ter a oportunidade de brincar, o professor oferece a quantidade de jogos que for necessária à manutenção da motivação do grupo. Com isto, muitas aulas se tornam um espaço de jogos sem a menor relação entre si, e que se diferenciam do horário de recreio apenas pela presença de um mediador de conflitos - o professor.

Numa destas aulas observadas durante a pesquisa, a professora começou propondo uma corrida livre pelo pátio da escola, depois dividiu a turma por idade e preferência de jogo e entregou uma bola de voleibol para alguns alunos, uma de futebol para um grupo de meninos, uma corda elástica para algumas meninas e liberou quatro meninos para brincar de bola de gude. A argumentação da professora para apenas distribuir o material foi a de que aquelas eram crianças de um bairro de periferia no qual havia espaço livre e oportunidades suficientes para já terem desenvolvido as habilidades motoras necessárias àquela fase escolar, e, portanto, só precisariam aprimorá-las. Além da inadequação pedagógica desta postura, pois não havia qualquer relação entre as brincadeiras propostas, nem tampouco a intervenção da professora no sentido de sugerir novos desafios de

aprendizagem, ela ainda desprezava o fato de a situação financeira precária das famílias daquelas crianças não permitir o aproveitamento dos possíveis espaços livres para brincadeiras, pois desde cedo estas crianças se viam na obrigação de trabalhar.

Numa outra aula observada, de características semelhantes à anterior, a professora sugeriu que os meninos da turma jogassem futebol e as meninas brincassem de amarelinha. Após algum tempo, alguns meninos trocaram o futebol pela capoeira. Algumas meninas deixaram a amarelinha e foram ser expectadoras da capoeira, mas logo este grupo pediu à professora para brincar de "vivo ou morto". Espontaneamente, um outro grupo de crianças da turma decidiu brincar de apostar corrida executando o movimento de "estrela" da ginástica artística, e logo todos do grupo estavam brincando de apostar corridas da forma tradicional.

Infelizmente, estas duas aulas aqui citadas não são exceções, mas a regra, no que diz respeito à postura dos professores de Educação Física pesquisados. A tendência mais clara foi quase sempre a diversificação de atividades, e não nas atividades propostas. Mais adiante neste texto procurarei discutir a importância da diversificação nas atividades para as crianças desta fase escolar.

O oferecimento de vários jogos infantis numa mesma aula é enriquecedor para as crianças do ponto de vista do contato com elementos da sua cultura e, portanto, apropriado ao desenvolvimento do trabalho naquela fase, mas, considerando que estes jogos apresentam

características tão especiais para este trabalho, percebe-se a limitação que há em apenas utilizá-los nas suas formas tradicionais.

As crianças podem adquirir noções de peso, distância, espaço, força, dentre outras, num jogo de "amarelinha" ou "queimada", ou ainda noções de ritmo, velocidade e percepção corporal num "pular cordas". Ao adquirirem habilidade para obter êxito nestas atividades, elas tendem a demorar bastante tempo até que busquem novos desafios, pois isto provoca um desequilíbrio na aprendizagem anterior, o que nem sempre é desejado. Mas, é exatamente através dos novos desafios, portanto, do desequilíbrio, que elas virão a aprimorar esta aprendizagem. Este desequilíbrio causado pela situação nova faz com que a criança busque soluções para reequilibrar-se, e é esta busca, através de tentativas, comparações com a situação anterior ou com outras diferentes, e da percepção das variáveis envolvidas na atividade, que representará o avanço em termos de desenvolvimento. Aqui, portanto, é importante as crianças experimentarem uma grande variedade de movimentos, de situações de jogo, e não ficarem repetindo em demasia aquilo que já sabem. E esta é uma das funções do professor, pois ele é que deve estar apto a propor os novos desafios necessários à evolução da aprendizagem, os quais não devem estar nem aquém nem além das possibilidades das crianças.

Assim, os jogos infantis utilizados nas aulas de Educação Física na escola precisam estar dentro da perspectiva pedagógico-educacional inerente àquele meio, o que em minha opinião faz destes jogos algo mais do que simples recreação. O futebol jogado

em uma aula pode inovar, por exemplo, fazendo com que os meninos e meninas joguem juntos, e suas regras, naquele momento, devem ser adaptadas para viabilizar esta atividade. Diferente do jogo nas ruas ou na hora do recreio, neste o professor não permitirá que haja discriminações contra os gordinhos ou os menos talentosos, os quais normalmente não participam do jogo ou são obrigados a jogar como goleiros. Isto é, na aula o professor deve assegurar a igualdade de oportunidades, de experiências, a todos os alunos.

A nossa preocupação em discutir as atividades que são propostas para as crianças da 1^a fase do 1º grau, que neste caso são os jogos populares infantis, é que nesta fase de desenvolvimento as ações motoras, objeto de estudo da Educação Física, ainda são o "carro-chefe", digamos assim, deste desenvolvimento. Isto é, nesta etapa, que vai aproximadamente dos seis-sete aos dez-doze anos de idade, estas ações têm um papel fundamental na apreensão do mundo, pois é através delas, predominantemente, que as crianças compreenderão cada vez mais suas relações com os objetos e pessoas de sua cultura. Jean Piaget (1987, p.13) chamou este período de desenvolvimento, entre os sete e doze anos de idade, de OPERATÓRIO-CONCRETO, por ser o estágio do "...(começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação..." . Esta possibilidade de cooperação faz com que a criança, aos poucos, vá saindo do egocentrismo característico da fase anterior e prefira atividades nas quais cooperar torna-se importante, na busca de um FAZER junto com os outros. Ao invés de ficar brincando de fazer bolos de areia sozinha, por exemplo, ela provavelmente procurará parcerias para construir um castelo de areia.

Quanto ao começo da lógica, isto significa que a criança está mais estruturada para enfrentar atividades mais complexas, nas quais ela poderá apresentar resoluções mais concretas, mais próximas do real, para os problemas que surgem. Isto é, ela já não se vale tanto da fantasia, da intuição para solucionar estes problemas, mas pensa em algo que seja possível de ser realizado concretamente. Numa situação em que o professor propõe um "pega-pega", por exemplo, no qual haja um "pique" (um lugar no qual não se pode ser pego): se a brincadeira é com crianças pequenas, que ainda não atingiram esta fase do raciocínio lógico, e alguma delas estiver para ser pega longe do "pique", às vezes se utilizará da fantasia para se salvar, "fazendo de conta" que o "pique" mudou de lugar, ou dizendo que naquele momento ela se tornou invisível, etc... Uma criança que já está na fase operatória-concreta procurará soluções mais reais para o seu problema. Poderá correr mais rápido, em zig-zag, mudar de direção rapidamente, etc, até conseguir chegar ao "pique".

Além disto, ainda há o fato da nova experiência vivida pela criança nesta etapa. Elas passam a participar de um ambiente, o escolar, bem diferente daquele do qual faziam parte, que era marcado, basicamente, pela BRINCADEIRA. A partir daí, passa-se a exigir-lhes uma certa "seriedade" que, na visão da escola, contrapõe-se à brincadeira e, portanto, diminui-se cada vez mais o espaço para que esta aconteça.

Mas, no Brasil, sabe-se que boa parte das crianças que estão nas escolas foram privadas bem cedo desta etapa anterior de

brincadeiras. Algumas, por fazerem parte de uma camada social com menor poder aquisitivo e, portanto, tendo que trabalhar para ajudar no sustento da família; outras, provenientes de camadas sociais de melhor situação financeira, devido a um conjunto de fatos como a violência das ruas, a avalanche de programas infantis na TV, o aparecimento dos videogames e a preocupação precoce dos pais quanto à formação de suas crianças, colocando-as cada vez mais cedo em escolas de línguas, música, lutas marciais, computação, etc., terminam sem tempo para fazer o mais importante: BRINCAR. Então, diante destes fatos, poderíamos pensar o quanto o resgate do lúdico pela Educação Física e pela própria escola poderia propiciar a oportunidade de garantir o espaço em que a criança "... tem o direito de ser criança, de brincar, jogar, ter contato com outras crianças, não sendo compelida (...) a assumir constantemente o papel de 'adulto'..." (Freitag, apud Marcellino, 1990, p.97).

Portanto, este resgate lúdico pode estar passando pela utilização dos jogos populares infantis nas aulas de Educação Física, além destas atividades representarem um avanço no sentido de estarem mais próximas do universo cultural infantil, e assim, serem mais significativas para as crianças. Este é um aspecto muito importante, visto que este SIGNIFICADO, quando rompido nas atividades escolares, faz com que, como diz Marcellino (1990,p.102) não haja sentido em praticá-las.

Além disto, a utilização dos jogos populares infantis, ao fazerem mais sentido aos seus praticantes, contribuem ainda mais como

atividades motoras imprescindíveis ao desenvolvimento da aprendizagem escolar como um todo, que tem como pressuposto básico a representação mental. Isto é, como argumenta Freire (1989,p.81),

"não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre, e assim por diante".

Isto porque, enfatizamos mais uma vez, estas crianças da 1^a fase do 1º grau encontram-se num período de desenvolvimento específico, o "operatório-concreto", o que significa que suas relações com o mundo ainda estão baseadas na possibilidade de interação concreta com os objetos e pessoas com quem convivem, isto é, ainda não conseguem formular hipóteses a respeito de situações não vividas, pois o seu poder de abstração está relacionado com o praticado, com a ação corporalmente experimentada.

A partir do exposto, fica ainda mais evidente a importância do papel da Educação Física para a aprendizagem escolar, principalmente nos primeiros anos, visto que seu objeto de estudo é justamente esta ação corporal que serve de base para o desenvolvimento dos indivíduos.

Por fazerem parte do universo cultural das crianças, os jogos populares dão a oportunidade ao professor de trabalhar a partir de um conhecimento que elas já trazem consigo para a escola, e, através dele, continuar seu aprendizado em busca de movimentos cada vez mais elaborados, complexos, preservando, porém, um aspecto muito importante, em meu entendimento, a ser considerado: o ritmo individual de cada criança. Isto é, jogos como "amarelinha", "pega-pega" ou "pular corda", privilegiam o limite de cada um como ponto de partida, o que contrasta com os movimentos rígidos e padronizados dos antigos métodos de ginástica, como também das atividades esportivas que ainda hoje são largamente utilizadas por um grande número de professores de Educação Física.

Em três aulas de uma mesma professora pesquisada, foi utilizado como "aquecimento" inicial movimentos da aeróbica e exercícios calistênicos. Devo ressaltar que as três aulas foram dadas para turmas da 2^a série do 1º grau, portanto, os exercícios calistênicos tornam-se inadequados, por restringirem os movimentos destas crianças a algumas flexões e alongamentos, e mais inadequada ainda é a utilização de exercícios da aeróbica, já criticados por causarem lesões em articulações de adultos, quanto mais para crianças desta fase escolar, as quais se encontram em pleno crescimento. Além disto, nestes exercícios o limite de cada criança não é levado em conta, pois todos tinham que fazer o mesmo número de repetições de flexões, polichinelos e alongamentos, seguindo a professora. Nos jogos infantis que a professora propôs, ela repetiu o mesmo equívoco da maioria, encarando-os apenas como forma de recreação, sem um

aproveitamento pedagógico adequado dos mesmos. Na primeira aula, ela sugeriu que as crianças brincassem de "apostar corridas" e depois de "queimada". Nas duas aulas seguintes os jogos propostos foram o "pegador de chinelos", que consiste num "pega-pega" no qual o perseguido carrega consigo um objeto qualquer e, para não ser pego, deve passá-lo a outra criança antes de ser tocado pelo perseguidor, e a brincadeira do "arremesso à cesta de basquetebol".

A utilização dos jogos populares infantis também dá a oportunidade de se trabalhar de um forma realmente integral com os indivíduos, e não apenas com o aspecto físico isoladamente. Numa brincadeira de "pular corda", por exemplo, aspectos cognitivos, sócio-afetivos e motores estão sendo desenvolvidos concomitantemente. Estes aspectos estão presentes na resolução de problemas como: a velocidade da corda e a que a criança necessita para "entrar" sem ser tocada; o ritmo dos saltos, que precisa estar no contraponto da corda; a organização do grupo para que a atividade seja viável; a força e a resistência necessárias para suportar diversos saltos seguidos, etc...

Já percebendo a importância dos jogos populares infantis como possíveis conteúdos pedagógicos, principalmente na 1^a fase do 1º grau, Mello (1985,p.185) realizou uma pesquisa que contou com a colaboração de grupos em todo o Brasil e com dez especialistas: quatro da área da Educação Física, quatro da Psicomotricidade e dois da Medicina Desportiva. Este estudo teve o objetivo de fazer um levantamento dos jogos populares infantis praticados no Brasil,

identificando as funções psicomotoras e qualidades físicas estimuladas por cada um destes jogos, elaborando ainda um quadro com o local preferido para a prática, a periodicidade, o número médio de participantes, sexo e faixa etária das crianças praticantes. Depois foram comparados os níveis de estimulação de funções psicomotoras e qualidades físicas de uma amostra de jogos, com os níveis recomendados pelo painel de especialistas.

A pesquisa conseguiu fazer o levantamento de 72 jogos nas cinco grandes regiões do país, e chegou às seguintes conclusões:

- a) Quanto ao local preferido, eles são praticados em PÁTIOS ESCOLARES.
- b) Quanto à periodicidade, eles não são, em sua maioria (79%), SAZONAIOS.
- c) Quanto ao número de participantes, eles têm como característica a FLEXIBILIDADE.
- d) Quanto ao sexo, a pesquisa concluiu que 57% dos jogos são praticados por meninos e meninas, sem predomínio de sexo.
- e) E finalmente, quanto à faixa etária, concluiu-se que ela varia entre os 7 e 12 anos, coincidindo com a idade das crianças no início do 1º grau.

Além disto, chegou-se à conclusão que nestes jogos podem ser estimuladas todas as funções psicomotoras e qualidades físicas necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças desta fase escolar. O painel de especialistas aponta que estas funções e qualidades são as seguintes: esquema corporal; tônus da postura; dissociação de movimentos; coordenações globais (motricidade ampla); motricidade fina; organização espacial e temporal; ritmo; lateralidade; equilíbrio dinâmico, estático e recuperado; relaxamento total e diferencial; velocidade de reação, de deslocamento e de membros; força dinâmica, estática e esplosiva; agilidade; resistência aeróbica, anaeróbica e muscular localizada; e flexibilidade.

Mesmo ressaltando que nenhuma destas funções psicomotoras ou qualidades físicas, em minha opinião, devam ser trabalhadas separadamente nesta fase escolar, podemos concluir desta pesquisa que os jogos populares infantis adequam-se plenamente, no plano pedagógico, ao trabalho que ali deve ser realizado pelos professores de Educação Física. Desmistifica-se, assim, aquela visão que encarava estes jogos de uma forma "menos séria", por julgá-los incapazes de servir de conteúdo pedagógico eficaz para atingir os objetivos desta área de conhecimento na escola. Isto é, suas principais características coadunam-se com as necessidades do trabalho a ser realizado. Senão vejamos: o número de participantes é flexível, assim como as turmas das escolas; são jogos que em sua maioria podem ser praticados tanto por meninos quanto por meninas, privilegiando-se um contato social no qual não há discriminação sexual; a faixa etária de seus praticantes coincide com a das crianças daquela fase escolar; e,

por fim, o local preferido para esta prática, hoje em dia, é o pátio escolar. Aqui só se faz necessário que os professores tenham a percepção dos diferentes objetivos a serem buscados em suas aulas, que são distintos dos do horário de recreio. Um jogo de "queimada" realizado em uma aula de Educação Física precisa objetivar algo mais do que a vitória de uma das equipes ou o prazer proporcionado às crianças. O professor está presente para servir de "mediador" entre o conhecimento que a criança já apresenta e aquele que ela poderá adquirir através da realização desta atividade. Numa queimada pode-se trabalhar noções de espaço-tempo, lateralidade, distância, peso, percepção corporal, dentre outras, mas isto ocorrerá de uma forma tanto mais precisa quanto mais o professor intervier na atividade, mudando, por exemplo, o espaço no qual se pratica o jogo, o peso ou a forma da bola a ser arremessada, o número de participantes, etc.. É através da diversificação das situações de jogo que as crianças vão aprimorando as noções referidas anteriormente, e este deve ser um dos principais objetivos da Educação Física nesta fase escolar, ou seja, a partir do conhecimento das crianças (suas brincadeiras), ampliá-los e adaptá-los às novas situações exigidas no meio escolar.

Voltando mais uma vez às aulas observadas durante a pesquisa, pudemos constatar que a diversificação das situações de jogo, citada no parágrafo anterior, foi quase inexistente. Houve, sim, uma diversificação de jogos, com alguns professores utilizando até quatro ou cinco deles numa mesma aula. Mas, como já dissemos, não é a quantidade de jogos, e sim o adequado aproveitamento pedagógico de cada um deles, que fará com que haja uma melhoria da qualidade do

trabalho proposto, e a postura pedagógica do professor é que determinará a forma de utilização destes jogos.

Dois professores diferentes se utilizaram da brincadeira com pneus em suas aulas, por exemplo. Um deles entregou alguns pneus a alunos que não queriam participar das atividades propostas para a aula, que eram o "futebol" e "pular cordas". Eles brincaram à vontade, sem qualquer interferência do professor no sentido de lhes propor alguns desafios, ou para pedir-lhes que sugerissem uma brincadeira com os pneus da qual toda a turma pudesse participar, numa tentativa de reintegrá-los ao grupo. As próprias crianças é que, sem perceber, exerceram a função que seria do professor, ao proporem, no final da aula, que à brincadeira do "zerinho" ("pular corda") fosse acrescentado o elemento pneu, o qual teria que ser rolado por sob a corda em movimento. Isto é, as crianças é que propuseram a diversificação de uma atividade sugerida pelo professor, introduzindo um elemento novo nesta atividade e provocando, assim, a reestruturação dos movimentos necessários à execução da mesma. Mas nem assim o professor percebeu o quanto poderia ser mais adequado trabalhar com a diversificação nas atividades e, nas aulas seguintes, tornou a apenas variar as atividades propostas.

Já o outro professor se utilizou da brincadeira com pneus como a atividade principal de sua aula, explorando toda riqueza de uso deste elemento constituinte da cultura de brincadeiras infantis local e nacional. Ele começou a aula deixando as crianças experimentarem livremente o objeto. Depois, propôs uma corrida com pneus na qual ele

pediu que as crianças descobrissem a forma mais apropriada de empurrar o pneu para obterem êxito na atividade. Em seguida, ele sugeriu que todos brincassem de "amarelinha", utilizando-se dos pneus para formar o desenho tradicional deste jogo, e depois, modificando-lhe a regra, pediu que as crianças passassem a pular com apenas um dos pés nos espaços permitidos, depois com os dois pés juntos nos pneus sem par, e por fim com os pés separados pulando apenas nos pneus formando pares. Aqui, o professor propôs uma brincadeira do conhecimento das crianças e, a partir dela e de suas variações, proporcionou às crianças o desenvolvimento das noções espaço-temporais, de peso, distância, lateralidade e percepção visual.

Nestes dois casos citados, podemos observar como, em situações semelhantes, a diferença de postura pedagógica transforma a relação de aprendizagem. Ou seja, os dois professores atuavam em escolas públicas com semelhantes dificuldades de condições de trabalho, como salários deficitários, turmas muito heterogêneas e demasiadamente numerosas, crianças com defasagem de aprendizagem e desnutridas, além da falta de material, local e horário adequados à prática da Educação Física Escolar. No entanto, utilizando-se da mesma atividade, um deles conseguiu aproveitá-la pedagogicamente ao propor as variações necessárias ao desenvolvimento das crianças, seja no aspecto motor, cognitivo ou sócio-afetivo, e o outro nem sequer percebeu as possibilidades de trabalho que se abriam com a sugestão de variação de uma brincadeira, dada pelas crianças, pois não parecia haver outro objetivo naquela aula senão o preenchimento do tempo da mesma com atividades quaisquer, sem preocupação com as características

de cada uma delas.

Neste sentido, é preciso que os professores pesquisados, como qualquer outro que queira trabalhar com estas atividades, conheçam as principais características de cada um destes jogos, assim como as características da etapa de desenvolvimento em que se encontram as crianças com as quais trabalham. O cruzamento destas informações é que dará ao profissional a indicação de qual atividade será mais adequada a um determinado grupo de crianças.

Alguns jogos apresentam uma exigência tal, que algumas crianças ainda não têm estrutura formada que lhes dê condições de praticá-los. Por isto, não basta se utilizar dos jogos populares para se garantir uma melhor adequação do trabalho. É preciso conhecer as características de cada jogo, para que não haja nem uma subestimulação, nem uma superestimulação para a criança, pois em ambos os casos haverá desestimulação.

Brincar com cordas é uma atividade bastante conhecida e de grande valor para se trabalhar muitos aspectos do desenvolvimento, como já vimos anteriormente. Mas, se o professor se deparar com um grupo de crianças de uma 1^a série do 1º grau, por exemplo, e quiser trabalhar de uma forma muito complexa, em relação ao conhecimento do grupo sobre aquela brincadeira, ele encontrará resistências ou até abandono da mesma. Normalmente, no caso da brincadeira com cordas, começa-se com o ZERINHO, que consiste em passar correndo sob uma corda que é batida, e depois pode-se colocar mais dificuldades para serem

ultrapassadas pelas crianças.

De modo geral, os jogos populares infantis privilegiam, como já dissemos, o limite de cada criança como ponto de partida. Isto é, nestes jogos dificilmente haverá uma sobrecarga de trabalho que possa provocar algum problema a nível ósseo, muscular ou psicológico, dentre outros, que podem ocorrer com o praticante de outras atividades físicas, como a aeróbica ou os esportes, por exemplo. Mas, às vezes, uma determinada brincadeira ou sua variação pressupõe movimentos mais elaborados, que nem todas as crianças de um mesmo grupo conseguem executar e, dependendo da postura adotada pelo professor, poderá haver desmotivação e desistência de participação na atividade.

Em uma das aulas observadas, a professora sugeriu que as crianças brincassem de "pular corda". Ficou decidido que todas teriam que "entrar", ou seja, correr até a corda com esta já em movimento, dar dez saltos e "sair", também com a corda sendo "batida". Duas meninas do grupo não conseguiam executar o movimento de entrada, mas apenas os saltos partindo com a corda parada. As outras crianças protestaram e pediram a intervenção da professora, que determinou que as crianças com dificuldades saíssem do jogo e "treinassem" mais um pouco com cordas menores. Tal atitude foi completamente inadequada, pois alijou duas crianças da atividade principal, não lhes dando oportunidade de tentar superar o desafio que se lhes apresentava, e ainda prejudicou o restante do grupo ao supostamente privilegiá-lo com a continuação da atividade, para a qual ele já detinha habilidade para obter êxito em sua execução. Além disto, a professora ainda propôs uma

atividade que não iria ajudar as crianças com dificuldades, pois o problema delas era o de perceber que o único dado novo que se lhes colocava era a coordenação de sua corrida com o movimento da corda, visto que saltar elas já conseguiam. Portanto, ao invés de treinar individualmente, elas deveriam continuar na brincadeira e, através da ajuda de outras crianças, ou mesmo da professora, que poderiam "entrar" na corda junto com elas, perceber a relação entre as suas velocidades, o espaço a ser percorrido e a velocidade da corda. Esta percepção também poderia se dar através de observações de movimentos de outras crianças, e/ou a partir de questões ou dicas dadas pela professora, que buscariam torná-las conscientes dos elementos e variáveis envolvidos nesta atividade.

Por isto, insisto na ênfase no conhecimento das características tanto das crianças quanto das brincadeiras a serem utilizadas pelos professores, pois isto é que fará com que haja um aproveitamento pedagógico adequado das mesmas, em relação aos objetivos da Educação Física na escola. A utilização de brincadeiras infantis nas aulas não implica necessariamente numa melhoria qualitativa do trabalho. A tendência a se procurar "manuais práticos" para a resolução desta questão é marcante em nossa área. Um dos mais conhecidos destes manuais, utilizado até bem pouco tempo atrás, foi o livro "200 Jogos Infantil", de Nicanor Miranda. O objetivo deste autor foi escrever um manual prático de jogos em língua portuguesa, que pudesse auxiliar os instrutores de parques infantis da cidade de São Paulo. Mas, esta obra acabou servindo de base também para o trabalho de professores nas escolas, e apesar do autor ter tido a preocupação

de classificar os jogos sugeridos pela idade, sexo e o que chamou de classificações complementares (jogos para festas, individuais, para aula de ginástica, de revezamento e de água), não houve um esclarecimento mais profundo das características de cada um destes jogos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e sócio-afetivos, também objetivos da Educação Física, além do aspecto motor, privilegiado pelo autor. Assim, aqueles que se utilizaram desta obra, na maioria dos casos, o fizeram de uma forma mecânica, isto é, apenas respeitando a classificação do autor, usaram os jogos sem saber claramente do real potencial de cada um deles.

Entretanto, a capacidade de analisar as brincadeiras infantis utilizadas nas aulas poderia e deveria fazer parte do aprendizado do professor, desde o seu curso de graduação universitária. Até hoje, porém, ainda há na maioria dos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil uma forte tendência de formação técnico-desportiva, o que coloca em segundo plano as disciplinas acadêmicas que estudam a Educação Física de primeira e segunda infância, nas quais seria pertinente esta análise.

Aos professores já graduados, para os quais, em sua maioria, não foram oferecidas as disciplinas citadas no parágrafo anterior, resta procurar solucionar ou amenizar estes problemas da inadequada formação para o desenvolvimento do trabalho da 1^a fase do 1º grau, através de uma reciclagem profissional em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento ou mesmo naqueles de extensão promovidos pelos órgãos públicos aos quais estes professores estão ligados. Mas, no final,

apenas uma minoria tem acesso aos cursos de pós-graduação, e outros poucos participam daqueles promovidos pelas Secretarias de Educação Física dos municípios e estados.

Na pesquisa que realizei durante o ano de 1992 em Campinas, SP, pude observar que a maioria dos professores não dispõe de tempo para estudar, fazer cursos, assistir a palestras, participar de encontros da área, atividades fundamentais para a reciclagem já referida.

A realidade brasileira não permite, muitas vezes, que este processo se dê, pois a maioria dos profissionais de Educação, de uma maneira geral, devido aos baixos salários, vêm-se obrigados a trabalhar em mais de um estabelecimento de ensino, o que dificulta, em muito, a busca de uma melhor qualidade de trabalho, para a qual a atualização profissional é imprescindível.

Nestes anos aqui em Campinas tive a oportunidade de observar duas experiências interessantes que buscavam minimizar este problema. A iniciativa do órgão responsável pela Educação Física do município, que durante algum tempo proporcionou aos seus professores horários de estudo para discussões de determinados temas da área, como também participação em debates, palestras e cursos no período de trabalho dos profissionais. E o trabalho de pesquisa de um grupo do Museu da PUCCAMP, que fez um levantamento e cadastramento dos brinquedos e brincadeiras infantis encontrados nas ruas desta cidade. Após esta etapa, produziu-se um material com a descrição de todas estas

brincadeiras e suas respectivas características motoras, cognitivas e sócio afetivas. Em seguida, o grupo de pesquisadores e monitores passou a visitar várias escolas, divulgando este material, ensinando as brincadeiras para professores e alunos, como também organizaram alguns cursos nos quais tais jogos eram discutidos enquanto possíveis atividades educacionais. Infelizmente, no ano em que me dedicava a este estudo, foi cancelado o curso oferecido por estes pesquisadores do qual eu gostaria de ter participado para me inteirar mais profundamente deste trabalho. Portanto, a avaliação desta iniciativa ficou prejudicada, mas são trabalhos como estes que podem colaborar com a qualidade de ensino esperada.

No presente trabalho buscamos refletir sobre alguns dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, como o desenvolvimento infantil, o professor, a escola e o contexto cultural no qual estão inseridos, e os recursos pedagógicos mais apropriados a este trabalho. Desta forma, ao constatarmos, durante a pesquisa, a utilização dos jogos populares infantis como atividade das aulas observadas, procuramos discutir a respeito da possível maior adequação pedagógica e cultural desta utilização.

Pedagogicamente já pudemos argumentar a favor da utilização destes jogos nas aulas de Educação Física. Passemos então à questão da adequação cultural. Esta se dá devido ao fato destes jogos REPRESENTAREM algo para seus praticantes, isto é, FAZEREM SENTIDO para os mesmos. E é este SIGNIFICADO que define a atividade deste SER enquanto HUMANO, diferente dos outros animais. O fazer por fazer não

deve ser próprio do homem, mas COMPREENDER a ação é especificidade dele, pois, "...compreender é uma forma mental de fazer que se faz acompanhar de consciência..." (Freire, 1989, p.27).

Portanto, não fará sentido, por exemplo, para uma criança de sete anos de idade, o professor querer trabalhar noções de espaço-tempo ou lateralidade através do handebol ou basquetebol, se estas atividades ainda não fizerem parte do universo cultural desta criança. Mas que CULTURA é esta? Pensamos nela como

"um sistema ordenado de significados e símbolos nos termos dos quais os indivíduos definem seu mundo, expressam seus sentimentos e fazem seus julgamentos" (Geertz, 1978, p.88).

Assim, é preciso que os professores percebam que também há a dimensão cultural nas atividades físicas propostas para seus alunos. A cultura não é só literatura, teatro, cinema, etc.. Dela também faz parte a brincadeira infantil, por exemplo, pois ela está inserida neste "sistema ordenado de significados e símbolos", ao qual se refere Geertz no parágrafo anterior. O lúdico, implícito na brincadeira, é, como diz Marcellino (1990,p.78), o traço distintivo da cultura infantil e, portanto, proporcionar atividades culturalmente apropriadas para as crianças é levar em conta esta ludicidade como ponto de partida. A inadequação de atividades como os exercícios calistênicos ou a aeróbica, por exemplo, observada em uma das aulas de minha pesquisa, se dá tendo em vista esta perspectiva. A criança

apreende melhor as relações do mundo através do brincar, da brincadeira, pois esta lhe é significativa.

Neste sentido, Magnani (1984,p.54) se refere a um conceito de VEROSSIMILHANÇA, o qual pressupõe a adequação do significado do discurso ao sistema de representações dos receptores, o que nos faz argumentar que os jogos populares infantis, ao fazerem parte da cultura das crianças, adequam-se ao sistema de representações delas e, portanto, fazem sentido ao serem praticados, o que, como já dissemos, dá a conotação humana ao movimento.

Por isto, um professor de Educação Física, em qualquer situação, mas principalmente num ambiente escolar, não pode e não deve querer desenvolver habilidades motoras através de atividades sem nenhuma razão de ser para seus alunos. Ele precisa estar ciente das relações de um andar, correr, saltar, arremessar, etc, com o mundo no qual estas crianças vivem. São estas relações que dão sentido à aprendizagem, pois

"o movimento, o simples movimento corporal, aquele que se vê nos atos, ainda não revela o homem. O que está faltando, numa concepção de Educação Física que privilegie, acima de tudo, o humano, é ver além do percebido: é enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo" (Freire,1989,p.138).

Então, fica claro que é mais importante e significativo correr durante um pega-pega do que apenas dando voltas numa quadra esportiva qualquer. Como também, é melhor trabalhar as noções de espaço-tempo, peso, tamanho e distância através de uma queimada do que ficar horas arremessando algum objeto contra uma parede. É esta percepção que deve ter o professor de Educação Física para que, a partir desta maior adequação cultural da utilização dos jogos populares infantis, possa também aproveitá-los pedagogicamente.

Entretanto, em minha pesquisa de campo, pude perceber, através das observações das aulas, que a maioria dos que se utilizaram destes jogos não o fizeram para desenvolver nos alunos noções de peso, distância, espaço-tempo, ritmo, etc.. A maioria dos professores limitou-se a distribuir o material necessário à realização do jogo, dividir a turma em equipes, explicar as regras e resolver os conflitos que surgiam com o andamento da atividade. Aqui, sem a pretenção de oferecer qualquer "fórmula" para solucionar estes problemas, gostaríamos de simular algumas situações a partir de certas aulas observadas.

Em três aulas de um mesmo professor pudemos observar a utilização de brincadeiras infantis como "barra-bandeira", "futebol", "pular corda" e "queimada". Se estivéssemos de posse apenas do planejamento deste professor, diríamos que poderiam ser três ótimas aulas, a partir do potencial pedagógico-cultural das brincadeiras citadas. A "barra-bandeira", também conhecida como "barra-manteiga", consiste em dividir dois grupos em dois respectivos campos

retangulares. No fundo de cada um destes campos coloca-se um objeto qualquer (normalmente uma bandeira), que cada componente adversário tentará "roubar" para seu campo, tendo que, para isto, passar correndo pelo campo da outra equipe sem se deixar tocar por qualquer adversário, pois, caso isto ocorra, o jogador terá que ficar parado no lugar no qual foi tocado, até que algum membro de sua equipe o salve, tocando-o. Ganha quem conseguir trazer a bandeira adversária para seu campo primeiro.

O "futebol" dispensa qualquer explicação mais detalhada, assim como a brincadeira de "pular corda". Ou seja, a forma tradicional destas atividades é bastante conhecida e, portanto, nos deteremos apenas em suas possibilidades de variações mais adiante, no sentido de utilizá-las mais adequadamente enquanto possíveis conteúdos pedagógicos.

A "queimada" consiste em também dividir-se dois grupos em seus respectivos campos. Por sorteio, um dos grupos começa de posse de uma bola, com a qual tentará acertar algum membro da equipe adversária, tendo como limite de espaço para o arremesso o seu próprio campo. Cada jogador "queimado" ou sai do jogo, ou vai para um espaço denominado "cemitério", de onde também poderá "queimar" seus adversários, que ficarão em situação mais complicada para evitar o toque da bola em seus corpos, pois agora ela poderá vir de dois lados ou mais, obrigando-os a mudar de direção e posição constantemente.

Pela descrição das brincadeiras, pode-se observar que há inúmeras possibilidades de desenvolvimento de vários aspectos da aprendizagem da Educação Física em cada uma delas. Na "barra-bandeira" pode-se trabalhar noções de espaço-tempo, por exemplo, diminuindo-se ou aumentando-se o tamanho do campo de jogo, e assim também aprimora-se a percepção corporal necessária para não se deixar ser tocado pelo adversário ao entrar no seu campo para pegar a bandeira. Pode-se também aprimorar a noção de peso modificando-se esta característica no objeto a ser pego.

No futebol, da mesma forma, diversificando-se a estrutura tradicional do jogo, pode-se trabalhar ainda mais as noções já citadas. Pode-se aumentar ou diminuir o tamanho do campo, mudar o peso, o tamanho ou a forma da bola, diminuir o tamanho da trave do gol, jogar com mais de dois gols ou mais de uma bola, jogar em casal, etc. Ao confrontar-se com situações diferentes, a criança desequilibra-se e busca ultrapassar as dificuldades presentes para reequilibrar-se, sendo este o processo de evolução da aprendizagem.

E estas são algumas sugestões que dizem respeito a possíveis modificações de procedimento quanto ao conteúdo principal das aulas. Além disto, é preciso que o professor encare toda a sua aula como constitutiva do processo de aprendizagem. Isto é, a organização e preparação do material, a divisão do grupo quando necessária, as regras do jogo e o seu andamento, como também os conflitos que dele resultam fazem parte desta aprendizagem.

O desenvolvimento de aspectos sócio-afetivos e cognitivos ou o aprimoramento de noções matemáticas, por exemplo, estão inseridas numa situação de escolha de material e de divisão de grupos para a realização de um determinado jogo.

A formação moral das crianças também pode depender das possibilidades de participação na elaboração ou adaptação das regras de um jogo, pois isto significará maior ou menor consciência e respeito a estas regras. Se pretendermos trabalhar no sentido de desenvolver a autonomia das crianças em relação às regras de um jogo qualquer, ou do próprio jogo da vida, teremos que lhes oferecer maior participação na construção destas regras, pois a autonomia significa uma percepção e consciência internas ao sujeito, e não uma aceitação mecânica que vem de fora, dos outros.

Portanto, a mudança qualitativa do trabalho passa necessariamente pela mudança de postura do professor, que precisa perceber que o seu papel é teorizar sobre os jogos, é saber o que cada um deles apresenta como característica predominante que possa vir a desenvolver os aspectos que se espera que uma criança desenvolva nesta fase escolar. É preciso, enfim, fazer com que as atividades da Educação Física deixem de ser encaradas apenas como mais uma forma de "canalização" do excesso de energia das crianças, para que estas possam concentrar-se no que a escola valoriza mais: o saber "intelectual", "mental", transmitido em sala de aula, e que necessita do corpo "quieto".

Nós, professores de Educação Física, mais do que ninguém, precisamos estar conscientes das reais possibilidades das ações motoras, enquanto base para um desenvolvimento como um todo, para podermos atuar de uma forma mais pertinente no meio escolar, principalmente na 1^a fase do 1º grau, pois o nosso conteúdo programático é o que mais se aproxima da criança em seus primeiros anos escolares. A utilização dos jogos populares infantis nos torna mais próximos ainda pelas razões pedagógico-culturais que já citamos. Portanto, não podemos perder a oportunidade de, a partir desta prática, compreendermos cada vez mais estas atividades, no intuito de adequá-las aos objetivos de nossa área de conhecimento, tornando-as, de fato, recursos pedagógicos indispensáveis ao desenvolvimento de nossas crianças.

ANEXO. TRABALHO DE CAMPO

ESCOLAS VISITADAS	AULAS PARTICIPADAS	PROFESSORES PESQUISADOS	ALUNOS ENTREVISTADOS
E.E.P.S.G. CARLOS GOMES	3	1	90
E.E.P.S.G. CECÍLIA PEREIRA	3	1	90
E.E.P.G. CRISTIANO VOLKART	3	1	90
E.E.P.S.G. CEL FIRMINO G. SILVEIRA	3	1	90
E.E.P.G. PROF. GERALDO A. CORREA	3	1	90
E.E.P.S.G. PROF. JOAQUIM F. LIMA	3	1	90
E.E.P.S.G. PROF. JOSÉ V. NETO	3	1	90
E.E.P.G. REGINA C. NOGUEIRA	3	1	90
E.E.P.G. OROSIMBO MAIA	3	1	90
E.E.P.G. BENEDITO SAMPAIO	3	1	90

ESCOLAS VISITADAS	AULAS PARTICIPADAS	PROFESSORES PESQUISADOS	ALUNOS ENTREVISTADOS
E.E.P.S.G. ADALBERTO NASCIMENTO	3	1	90
E.E.P.G. ARTUR SEGURADO	6	2	180
E.E.P.G. CARLOS A. PIMENTEL	3	1	90
E.E.P.G. PROF. NEWTON S. TELLES	3	1	90
E.E.P.G. GUSTAVO MARCONDES	3	1	90
E.E.P.S.G. ADALBERTO P. E SILVA	3	1	90
E.E.P.G. ARY M. GALVÃO	3	1	90
E.E.P.G. JOSÉ P. OLIVEIRA	3	1	90
E.E.P.G. PROFA. MARIA COLEVATI R.	3	1	90
E.E.P.G. PROF. HILTON FEDERICI	3	1	90

OBS: E.E.P.G. = ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO GRAU

E.E.P.S.G. = ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAU

BIBLIOGRAFIA

- ALVES,R. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1984.
- ABERASTURY,A. A criança e seus jogos. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- AYALA,M. et al. Cultura popular no Brasil. São Paulo: Ática, 1987.
- BELBENOIT,G. O desporto na escola. Lisboa:Estampa, 1974.
- BENJAMIN,W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTI,M. A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica. São Paulo, 1988, 170p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física, USP, 1988.
- BOMENY,M.B. Organização nacional da juventude. Rio de Janeiro: CPDOC, 1981 (mimeo).
- BRACHT,V. A Educação Física Escolar como campo de vivência social e de formação de atitudes favoráveis à prática do desporto. Santa Maria, 1983, 245p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Educação Física e Desportos, UFSN, 1983.
- A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo ... capitalista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol.7, n.2, janeiro de 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. Diretrizes gerais para a Educação Física/desportos 1980/1985. Brasília: MEC/SEED, 1981.

-----. Diretrizes de implantação e implementação da Educação Física na educação pré-escolar e no ensino de primeira à quarta séries do primeiro grau. Brasília: MEC/SEED, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. Plano de Educação Física e desportos. Brasília: MEC/DED, 1971.

-----. Plano nacional de Educação Física e Desportos. Brasília: MEC/DED, 1975.

-----. Plano nacional de Educação Física e Desportos. Brasília: MEC/DED, 1976.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: projeto preservar brincando. Campinas: PUCCAMP/Museu Universitário, 1988? (folder).

BRUHNS, H.T. (Org.) Conversando sobre o corpo. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, C.M. A prática da pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

ECO, H. Huizinga e o jogo. IN: -----. Sobre os espelhos e outros ensaios. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERNANDES,F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.
Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA,V.L.C. Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: IBRASA, 1984.

FREIRE,J.B. et al. Caderno de Educação Física para a 1ª infância. João Pessoa: Secretaria da Educação, 1985.

FREIRE,J.B. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

-----. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE,M. A paixão de conhecer o mundo. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI,M. Educação e compromisso. Campinas: Papirus, 1985.

GEBARA,A. Educação Física e Esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA,W.W. (Org.). Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

GEERTZ,C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HUIZINGA,J. Homo ludens. São Paulo: EDUSP, 1971.

KAMII,C. Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LARAIA,R.B. Cultura: um conceito antropológico. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LE BOULCH,J. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LENHARO,A. Sacralização da política. Campinas: Papirus/Ed. da UNICAMP, 1986.

LUCENA,R.F. Gênese e consolidação da Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus: a questão das leis. Campinas, 1991, 131p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1991.

LUDKE,M. et al. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI,J.G.C. Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARCELLINO,N.C. Lazer e educação. Campinas: Papirus, 1987.

-----. Lazer e humanização. Campinas: Papirus, 1983.

-----. Pedagogia da animação. Campinas: Papirus, 1990.

MEDINA,J.P.S. A Educação Física cuida do corpo ... e "mente". Campinas: Papirus, 1983.

MELLO,A.M. Jogos populares infantis como recurso pedagógico da Educação Física Escolar de 1º grau no Brasil. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UFRJ, 1985.

MIRANDA,N. 200 jogos infantis. 8 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

MOREIRA,W.W. (Org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

NICOLAU,M.L.M. (Coord.). Modelo pedagógico para a educação pré-escolar. São Paulo: SE/CENP, 1977.

OLIVEIRA,J.G.M. et al. Educação Física e o ensino de 1º grau. São Paulo: EDUSP, 1988.

OLIVEIRA,P.S. Brinquedo e indústria cultural. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA,V.M. Educação Física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PIAGET,J. Seis estudos de psicologia. 15. ed, Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.

PICCOLO,V.L.N. Educação Física Escolar: ser ou ... não ter? Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

PICKARD,P.M. A criança aprende brincando. São Paulo: IBRASA, 1975.

ROSAMILHA,N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Picneira, 1979.

SANTOS,J.L. O que é cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SAVIANI,D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SÉRGIO,M. Educação Física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papirus, 1989.

-----. Ideário e diário: um filósofo reflecte o desporto.
Lisboa: Compendium, 1984.

SERRES,M. A mídia virou escola e você terá que estudar a vida toda. Folha de São Paulo, 6 jun. 1993. World Media Network - Caderno Especial.

TANI,GO et al. Educação Física Escolar : fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.