

# **A INSERÇÃO DA CULTURA CORPORAL NO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL: UMA PESQUISA PARTICIPANTE**

**NEIRA, Marcos Garcia** - FEUSP

**GT:** Educação Fundamental /n.13

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

## **1. Introdução**

Este estudo destina-se a compor o grupo de trabalhos enviados à Reunião Anual da ANPED sobre a temática “Educação Fundamental”. Ao compreendermos a cultura corporal como componente curricular da Educação Básica e a necessidade de inseri-la no Projeto Pedagógico da escola (LDB 9394/96), uma análise mais cuidadosa dos estudos da prática pedagógica nos permitirá concluir que o que se tem visto é o afastamento dos princípios educacionais e uma forte aproximação com tendências tecnicistas que valorizam o produto final (DARIDO, 2001). Tal fato é de fácil constatação ao verificarmos os poucos fundamentos que sustentam o seu fazer: desde a escolha dos conteúdos até os métodos e instrumentos de avaliação utilizados. Esse quadro, acreditamos, contribui para deturpar a figura do educador diante dos alunos, dos colegas e da comunidade.

Enfrentando a aspereza do cotidiano escolar, os professores das diversas disciplinas, por vezes, atuam em condições ainda mais difíceis: todos reconhecem as carências de recursos, as dificuldades na utilização de espaços para as aulas e os atritos caracterizados pelo descontentamento dos familiares diante de procedimentos adotados em sala de aula, como lições de casa consideradas difíceis ou excessivas, exigências no que se refere à assiduidade ou compromisso dos alunos etc.

Entendendo a escola como instituição destinada à universalização dos conhecimentos e estruturação de competências para atuação na sociedade no sentido de uma participação cidadã, consiste, então, num “compromisso digno e honrado” a busca de alternativas que apontem na direção da descoberta de propostas diferenciadas de ensino e que possibilitem a todos a oportunidade do desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

Tal preocupação, em direção oposta às manifestações comuns, não se restringe à dotação material ou pessoal, ou mesmo, da ampliação da carga horária destinada ao componente. Essa afirmação se baseia na verificação de que situações de “fracasso escolar” até mesmo onde inexistem carências desse tipo. Encontram-se, os discursos pedagógicos, repletos de propostas que dificilmente chegam a se concretizar por inteiro. Podemos dizer que, entusiasmados, alguns professores desenvolvem projetos diferenciados no início do ano letivo, retomam, contudo, posturas anteriores, tão logo surgem os primeiros obstáculos.

Conhecer teorias e propostas talvez seja o princípio da transformação. Pô-las em prática, fazê-las reais, para que seus resultados estimulem o colega ao lado e que o coletivo da escola “contagie” as escolas do mesmo bairro, desencadeando assim, uma a socialização ascendente, parece o caminho adequado.

Neste estudo, nos propusemos a experienciar um programa de Educação Física que objetivou a formação de cidadãos. Através da análise das intervenções pedagógicas em uma turma do primeiro ano do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, buscamos identificar os aspectos contribuintes das atividades pedagógicas para o desenvolvimento integral dos alunos.

Numa perspectiva “participante” - para André (2000), tal modalidade pode ser utilizada para tentar compreender, de forma sistemática e com uma ação planejada, a prática do cotidiano escolar e seus efeitos -, foram estabelecidos objetivos de ensino, empregada uma metodologia e trabalhados os conteúdos que se diferenciam do fazer tradicional do componente.

Nesse sentido, o discurso mais urgente lança mão da escolha de objetivos que direcionem a educação escolar para a vida; que orientem a seleção de conteúdos para temas relevantes social e culturalmente e que, por fim, se utilizem de metodologias comprometidas com a formação de sujeitos conhecedores e críticos. Dessa forma, a função social da escola contemplará a preparação para o exercício pleno da cidadania, sendo possível proporcionar uma educação para a transformação, para uma sociedade mais justa e humana.

## 2. Revisão de literatura

As atividades motoras fazem parte do cotidiano em quaisquer instituições dedicadas à educação de crianças e adolescentes. Nelas, o movimento, o brinquedo e os jogos tradicionais da cultura popular obtiveram, de alguma forma, espaços e momentos nas rotinas das salas de aula. Em algumas escolas encontramos coreografias no início dos trabalhos, parque livre ou dirigido, cantinhos com jogos ou materiais lúdicos etc.

Subsidiando a prática dessas atividades, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), destina um longo capítulo ao tema, reunindo objetivos e orientações didáticas aos professores que buscam uma direção para o seu fazer. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental do Primeiro Ciclo (BRASIL, 1997), por sua vez, prosseguem com a mesma intenção. A presença deste assunto em publicações oficiais representa, no nosso entender, um alerta à urgente necessidade de organizar a prática do movimento infantil a fim de beneficiar os educandos com o enriquecimento do seu repertório de conhecimentos sobre a cultura de movimento.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento saudável e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo um controle crescente sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções, pensamentos e ampliam as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas. Para Soares et al. (1992), o movimento humano é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço; constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e sobre o ambiente humano, comunicando-se pelo seu teor expressivo.

Em um estudo sobre a antropologia dos movimentos, Daólio (1995) afirma que a motricidade resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente; seu significado constrói-se em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Assim, ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições educativas devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta estimulada e segura para arriscar-se e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente (do ponto de

vista dos movimentos), maior será a possibilidade de ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

Contudo, é comum o procedimento do educador que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, utilize algumas práticas educativas que simplesmente suprimem o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isto se traduz, como verificou Nunes (1995), na imposição de longos momentos de espera – em fila ou sentadas – nos quais as crianças ficam quietas e quase imóveis ou num oferecimento excessivo de tarefas de menor solicitação motora como desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição é interpretado como desordem ou indisciplina.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção baseia-se na idéia de que o movimento impede a concentração e atenção da criança, ou seja, que tais manifestações atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e posturas desempenham junto à percepção e representação, Wallon (1966) ensina que a impossibilidade de mover-se ou de gesticular poderá apresentar como consequência, dificuldades no pensamento e na manutenção da atenção.

Em linhas gerais, as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. Caso, apesar das restrições, as crianças mantenham o vigor de sua gestualidade, poderão surgir situações de perda do controle sobre o corpo devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção.

Há, ainda, práticas que visando o controle recorrem a outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, seqüências de exercícios nos quais a criança se movimenta em estrita conformidade com as orientações. Esses procedimentos, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da ordem, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, enquadrando gestos e deslocamentos em modelos predeterminados.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A expressão e a comunicação dão-se através dos gestos e das mímicas faciais, ou seja, a dimensão corporal integra-se fortemente ao conjunto das

atividades da criança. Assim, lembra Le Boulch (1988), o ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Segundo ele, no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. Aos poucos se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, correspondendo às competências instrumentais para agir sobre o espaço e o meio físico, apesar disso, a função expressiva continuará presente.

A importância da expressão caracteriza-se sobretudo pela influência da cultura sobre o desenvolvimento da motricidade, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como lápis, pás, bolas de gude, cordas etc.

Os jogos, as brincadeiras e as atividades rítmicas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido de forma significativa.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, simultaneamente às atividades da cultura corporal, a instituição incorpore essa forma de expressão à rotina diária, permitindo e estimulando a expressividade e a mobilidade próprias das crianças. Como ilustração podemos dizer que a indisciplina – fato que incomoda todo o sistema escolar – poderá ser revista dentro dessa ótica, pois um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que vários elementos se encontram envolvidos nas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural. Compreender o caráter expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática.

Ao longo da escolarização constatamos uma ampliação do repertório de gestos instrumentais e sua progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças etc., sofisticam-se. Ao lado disso permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo

muito comum às crianças, durante a realização de uma atividade, desviarem a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião, numa espada etc.

Gradativamente, o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de antecipar ações – ou seja, de pensar antes de agir – e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora. A possibilidade de planejar seu próprio movimento mostra-se presente, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma narra para a outra o que e como fará para realizar determinada ação: “Eu vou lá, vou pegar o boneco...”.

Os recursos de contenção motora, por sua vez, se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Embora a impressão que se tenha é que esta imobilidade ‘canse menos’, na verdade solicita maior esforço.

Todas essas conquistas podem ser alcançadas através da prática constante de brincadeiras e atividades motoras presentes em diversas culturas, que solicitam complexas seqüências motoras para sua reprodução, oferecendo oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor.

As posturas do professor também exercem influência sobre a motricidade infantil, uma vez que os corpos dos adultos ao redor são veículos expressivos. A atenção a esse aspecto valorizará e adequará os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, fornecendo-lhes um repertório de expressões, por exemplo, ao contar histórias pontuando idéias ou se utilizando de recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Da mesma forma, conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre seus movimentos são condições importantes para estimular adequadamente o desenvolvimento infantil.

O gesto carregado de sentido, significado e intenção assume, então, um papel fundamental no processo educativo, pois, articula as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais da cultura. Por essa razão, Freire (1989) aconselha atividades que proponham desafios cognitivos e incitem a criança a pensar e planejar a sua ação; seja fugindo de um pegador, escalando uma montanha imaginária, “queimando” o amigo, enfim, vivendo cada

movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas, também e principalmente, com o “coração e a cabeça”.

Portanto, acreditamos, as atividades motoras devem integrar-se ao projeto educacional adequando-se às características específicas dos educandos. Isso só será possível se mantivermos uma constante preocupação com a qualidade das intervenções respeitando os níveis de desenvolvimento da motricidade e o repertório da cultura corporal para, por meio da Educação Física, maximizarmos seu potencial de expressão e comunicação.

Após o conhecimento do grupo e a análise do Projeto Político-pedagógico da escola, foi elaborado um programa de atividades motoras visando o desenvolvimento das seguintes competências consideradas importantes à formação integral do cidadão:

- Participar de diferentes atividades corporais procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas sexuais ou culturais.
- Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

As formas de atingir tais competências concentraram-se na proposição de situações em aula que oferecessem aos sujeitos a oportunidade de:

- Participar em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas.
- Resolver situações-problema por meio do diálogo e experimentação, com a ajuda do professor.
- Discutir regras dos jogos vividos.
- Explicar e demonstrar brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares.
- Participar e apreciar brincadeiras ensinadas pelos colegas.

Como concepção de aprendizagem necessária à efetivação do processo de ensino, encontramos na obra piagetiana as referências necessárias. Segundo Piaget (1988) cabe ao professor conhecer melhor o indivíduo que aprende; somente assim será possível adequar a

prática pedagógica aos processos cognitivos, motores e afetivo-sociais do aluno. Na interação com o mundo, a criança enfrenta dificuldades conceituais semelhantes às da construção dos sistemas sociais já existentes. Num esforço construtivo, segundo Piaget (1986), os saberes humanos deixam de ser simples assimilações e assumem o caráter de esquemas novos de operação, cuja complexidade exige o empenho do indivíduo na construção dos vários sistemas, visando a compreensão de sua natureza. Daí se infere que aprender requer um enorme gasto de energia para a reorganização das estruturas que já fazem parte do ser humano.

É importante destacar que para apropriar-se de novos conhecimentos, a criança formula hipóteses e age a partir delas. Diante disso, creditamos à Educação Física grande responsabilidade na oferta de situações que proporcionem a formação das estruturas mentais que, na nossa opinião, formam os componentes básicos para a organização motora necessária para a vida cidadã.

Assim, mais importante que a passagem do tempo são as experiências concretas vividas, função do constante processo de relação indivíduo x meio. Obviamente consideramos a questão da maturação biológica como um dos fatores determinantes de novas aprendizagens, mas assumimos a oferta educacional como fundamental no processo.

O desenvolvimento das habilidades utilizadas na resolução de variadas situações apresentadas no cotidiano dar-se-á, sobretudo, pela qualidade das experiências e intervenção do professor. Reforçando essa idéia, Piaget ensina que essa evolução apóia-se na aquisição anterior das estruturas.

As capacidades para agir no mundo e suas relações com a construção do conhecimento concebem três áreas de ação-intervenção do movimento sobre o processo de sensação e percepção: a construção da identidade e autonomia, a construção do conhecimento do meio físico e social e a construção das relações entre o eu e o mundo.

Com base nesses pressupostos, desenvolveu-se um programa de Educação Física visando o desenvolvimento simultâneo de diferentes potencialidades do indivíduo: aspectos factuais, princípios e capacidades cognitivas, como memorização, classificação, quantificação etc., relativos à cultura corporal, ou seja, conteúdos conceituais; fazeres específicos como correr, saltar, saltitar, rolar, equilibrar-se em uma superfície de pequena amplitude, arremessar, receber, rebater etc., isto é, conteúdos procedimentais e as normas,

os valores, o trabalho em grupo, a cooperação, o respeito a si e aos outros, ou seja, os conteúdos atitudinais.

### 3. Percurso metodológico

1. Foi sorteada uma turma de alunos do primeiro ano do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de uma Escola Pública.
2. Foi realizada uma reunião esclarecedora com os pais ou responsáveis pelos sujeitos da pesquisa, ao final da qual, autorizaram, por escrito, a participação na pesquisa e a coleta das imagens.
3. Foram desenvolvidas duas intervenções pedagógicas semanais (45 minutos cada) de Educação Física ao longo de um ano letivo, de acordo com a proposta anteriormente exposta, sob responsabilidade do professor-pesquisador.
4. As intervenções foram registradas em fitas de videocassete para posterior análise;
5. As atividades correspondiam, normalmente, ao seguinte roteiro: retomada do que havia sido trabalhado na aula anterior por meio do depoimento dos alunos; apresentação, pelo professor-pesquisador, da atividade que a ser desenvolvida, consistindo em proposição de uma situação-problema em forma de jogo, atividade rítmica ou atividade expressiva, e cuja solução requisesse mobilização de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais;
6. A distribuição da turma variava entre grupos pequenos, de dois ou três alunos, e grupos grandes, de seis ou sete alunos. Os problemas eram apresentados a um representante do grupo que, por sua vez, expunha a situação aos colegas
7. As atividades foram elaboradas tomando como ponto de partida as experiências já conhecidas pelos alunos por meio de um diagnóstico realizado no segundo encontro do qual surgiram: Pega-pega, Futebol, Vivo ou Morto, Basquete, Peteca, Bobinho, Paredão, Esconde-esconde, Queimada, Corrida, Subaquinho, Batata-quente, Ciranda cirandinha, Doentinho, Guerra do abacate, Mico preto, Jogo de Damas, Corre Cutia, Jogo da Velha, Jogo da Forca, Guerra de Travesseiros.

Assim, a partir do que havia sido desenvolvido na intervenção pedagógica anterior ou recorrendo ao repertório de atividades já conhecidas pelos alunos, o professor-pesquisador elaborava uma situação-problema, procurando uma adequação à faixa etária e a apresentava aos alunos. O problema era modificado no decorrer da aula sempre que fosse constatado um nível de dificuldade muito superior aos conhecimentos prévios dos alunos.

8. A leitura (no transcorrer do processo) das imagens das intervenções junto aos sujeitos, ou seja, a reflexão sobre a ação, no entender de Pimenta (1998), propiciou o reestudo, a correção e o aperfeiçoamento da concepção de ensino utilizada; até mesmo o acompanhamento das modificações ocorridas.

A opção por essa “formação continuada durante o processo”, segundo Nóvoa (1995), fundamental a todo professor, decorreu naturalmente da integração entre o problema apresentado inicialmente e o referencial teórico adotado. Desse ponto de vista da prática pedagógica, impunha-se a necessidade de observar o desempenho do professor-pesquisador e as respostas dos alunos às intervenções. Do ponto de vista da teoria, a observação é valorizada como recurso metodológico para a pesquisa em Psicologia da Educação, pois permite ao pesquisador um conhecimento contextualizado.

Entre o aluno e o seu meio, a relação é de modificações recíprocas. Só podemos entender as atitudes das crianças se compreendermos a trama do ambiente no qual estão inseridas. Na investigação empreendida, o que se pretendeu foi prioritariamente uma análise das influências da prática educativa. Nesse sentido, as ações infantis foram encaradas como expressões de possibilidades e reações às situações de ensino propostas pelos professores; portanto, uma referência para se avaliar tais contribuições.

A intenção de investigar as possíveis contribuições da Educação Física à formação do cidadão foi orientada, principalmente, pelo interesse de encontrar bases sólidas para a inserção e permanência desse componente no currículo escolar.

Entendemos que na medida em que pesquisas científicas destaquem tal importância, mais argumentos serão acrescidos aos debates em prol dessa intenção, substituindo o discurso vazio por posicionamentos alicerçados teoricamente.

Portanto, como instrumento de análise, as observações sobre o material coletado foram permeadas pelas seguintes questões:

1. Quais competências foram desenvolvidas nas intervenções pedagógicas desenvolvidas?
2. As competências efetivamente desenvolvidas são coerentes com a formação pretendida pela instituição explicitada no seu Projeto Político-pedagógico?
3. É possível a implantação da mesma proposta em qualquer escola da Rede Pública Estadual ou Municipal?

No transcorrer da pesquisa foram, ainda, tomados alguns cuidados buscando eliminar possíveis variáveis intervenientes:

1. As intervenções pedagógicas de Educação Física acompanharam os objetivos pretendidos para esse componente expostos no Projeto Político-pedagógico. Nesse caso, a escola adotou concepções semelhantes às manifestas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.
2. Tanto os alunos como os demais professores lidaram com o professor-pesquisador como mais um dos profissionais em atividade na escola, o que nos permite inferir que a realização da pesquisa fez parte do cotidiano, não sendo notado qualquer comportamento artificial.

#### 4. Discussão dos dados

Em uma primeira análise, podemos dizer que, embora o conhecimento da solução dos problemas apresentados aos alunos existisse previamente para o professor-pesquisador, inexistia, ainda, para o grupo, que deveria operar de várias maneiras para encontrá-la; assim, o professor-pesquisador concentrou-se na elaboração de atividades que facilitassem a construção dos conhecimentos por parte dos alunos; valorizando especialmente, a relação professor-aluno e aluno-objeto do conhecimento.

Tal concepção de aprendizagem, segundo Becker (1995), tende a desabsolutizar os pólos professor – aluno, dialetizando-os; nesse caso, nenhum dispõe de hegemonia prévia:

o professor traz a sua bagagem e o aluno também. São histórias diferentes que entram em relação. Nada, a rigor, poderá ser definido previamente.

Dessa forma a importância é da relação pedagógica. Busca-se eliminar os fatores que prejudicam ou até anulam o professor ou o aluno e recupera-se a dinâmica própria do conhecimento que maximiza o crescimento.

Na organização da prática educativa, o conhecimento deve ser buscado no fenômeno da assimilação como resultado da organização. Funciona como um desafio sobre a acomodação a qual origina novas estruturas. Resumindo, “a assimilação sob o ponto de vista psicológico é um fato primordial, pois em todos os domínios ela se apresenta como a origem e resultado da organização” (Piaget, 1975, p. 383). A partir das formas de assimilação, verdadeiro objeto de investigação da psicologia e da epistemologia genéticas, Piaget infere as formas de organização, desde a assimilação primordial, prática do recém-nascido, até o advento da operação formal.

Para ele, as estruturas de conhecimento não são dadas na bagagem hereditária, também não são resultado de um decalque das organizações dos objetos ou do meio físico ou social por força da pressão deste meio, são resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito.

Por esse raciocínio, a adoção de uma proposta centrada na resolução de situações-problema, tal como nos apresentam Macedo et al. (2000), parece adequada por promover o conhecimento como conquista, como melhor solução, desde que os objetos, neste caso, os conteúdos da Educação Física, apresentem-se assimiláveis à ação dos sujeitos.

Ao apresentar aos alunos o novo objeto de conhecimento – um problema a ser resolvido utilizando colchonetes, por exemplo – motivados pelo novo, acomodaram seus esquemas ao objeto. Esta acomodação não se deu de imediato, pediu exercício e experimentação, mas acabou por acontecer enriquecendo a capacidade de assimilação. Quando o aluno já tiver, em decorrência do processo de acomodação, assimilado satisfatoriamente o novo objeto, diremos que ocorreu equilíbrio entre assimilação e acomodação. Como os estados de equilíbrio são sempre instáveis (novos objetos sempre aparecem pedindo modificações constantes na capacidade de assimilação), Piaget destaca que o processo de equilíbrio sublinha, justamente, o caráter dinâmico da relação entre assimilação e acomodação.

Na intervenção pedagógica mencionada, teremos muitas possibilidades para um novo objeto de conhecimento: o colchonete, o rolar cambalhota, o compartilhar materiais, o relacionar-se com o grupo etc. Os alunos, inicialmente convidados a solucionar o problema, fizeram-no de posse dos esquemas vividos em outras situações. Ao constatarem o insucesso de suas hipóteses iniciais, experimentaram a possibilidade de fazer de outro modo, atingindo um novo equilíbrio e dispondo-se, voluntariamente, a modificações do apreendido anteriormente.

A busca do equilíbrio e, portanto, a superação de conflitos cognitivos, explica em parte a evolução da inteligência e dos conhecimentos, mas, evidentemente, para que haja conflito, é necessário que o sujeito perceba que suas formas de assimilação não dão conta do que pretende fazer ou resolver. Os grupos que tentaram “construir uma ponte” com folhas de jornal e, para tanto, consideraram suficiente apenas uma página para cada indivíduo, em geral, não estavam em situação de conflito e decorrente desequilíbrio; estavam, sim, muito tranqüilos com “a certeza” de sucesso de sua hipótese. Somente ao verificar a inadaptação desta aos fatos ou a sua contradição com as idéias dos colegas dos outros grupos é que superaram e substituíram sua hipótese inicial. Numa perspectiva construtivista, às situações de ensino cabe a promoção de conflitos.

Por esse raciocínio, as atividades elaboradas para compor as intervenções pedagógicas desta investigação afastaram-se da pedagogia tradicional presente na prática pedagógica da Educação Física caracterizada, segundo Darido, (2001), pela centração do processo de ensino no professor que, exaustivamente, demonstra e explica a melhor maneira para solucionar as questões antes mesmo de surgirem. Distanciamos-nos, neste estudo, do pressuposto de que os alunos deveriam apresentar respostas corretas ou copiar as que seriam fornecidas. Ao constatar que uma situação-problema havia sido mal elaborada – entenda-se difícil ou fácil demais para o grupo –, o professor-pesquisador imediatamente reorganizava-a e voltava a apresentá-la como um novo problema.

A idéia de um ensino que incumba os alunos do fornecimento de respostas corretas e sua internalização passiva mediante cópia poderá parecer, conforme Coll et al. (1998) cômoda e mais eficaz, uma vez que concentra no professor a responsabilidade total pelo processo – do planejamento à avaliação, cabendo-lhe todas as tomadas de decisão. Inversamente a isto, propusemos o resgate do sentido da escola que caracteriza seu papel do

ensino na sociedade atual: o desenvolvimento de todas as potencialidades do cidadão, inclusive a da aprendizagem constante, ao longo da vida.

Frente a isso, as atividades de ensino apresentaram-se de forma aos seus conteúdos pudessem transferir-se para espaços diversificados de convivência humana, ou seja, partimos do princípio que o que na escola foi aprendido, só terá sentido se proporcionar a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Nesta investigação, verificamos que o jogo cumpriu satisfatoriamente tal função enquanto manifestação cultural que oferece suporte para o trabalho com conteúdos valorizados socialmente. O jogo, no entender de Macedo et al. (2000), possibilita a mobilização de conceitos, atitudes e procedimentos e, pelo seu componente lúdico, envolve imensamente os alunos na faixa etária estudada.

Assim, o ‘sucesso’ obtido no jogo é fruto de uma ação que parte do sujeito (ou dos sujeitos) e que se contextualiza: as características do jogo, as condições dos participantes, as possibilidades de ação que as regras permitem etc. Tal fato, vivido nas situações-problema elaboradas, conduz, na opinião de Neira (1999), os processos de ensino a uma direção oposta àquela constatada nos métodos diretivos. Enquanto as propostas diretivas tencionam o alcance de determinado objetivo explícito, as situações-problema proporcionam a mobilização de conhecimentos adquiridos, porém ainda insuficientes. No caso do encontro de uma solução satisfatória, a consequência será o enriquecimento do processo, isto é, a construção de um novo conhecimento.

Mencionamos anteriormente que o caminho para chegar ao êxito na solução de uma atividade pelo método diretivo poderia ser mais curto, mas a maior contribuição à formação de cidadãos, verificamos, foi a descoberta, a construção do próprio caminho através da elaboração, experimentação de hipóteses e revisão de resultados pelo incitamento de uma postura investigativa. Por conseguinte, acrescentamos: nas intervenções pedagógicas propostas, as ações mentais predominaram sobre as ações motoras o que implicou maior número de coordenações e, portanto, maior conhecimento.

Um fazer pedagógico alicerçado na explicação, condução do jogo e controle das ações dos participantes pelo policiamento das regras deu lugar à apresentação de desafios. Ganhou espaço o “vamos ver qual o grupo que consegue juntar mais tesouros (bolas) no seu quartel-general (canto do pátio)”.

Com tal proposição, mobilizaram-se recursos cognitivos necessários à construção da noção de Orientação Temporal; a descoberta de conceitos como localização, proximidade, distância; a experimentação dos resultados dos procedimentos de arremessar e carregar e a necessidade da vivência de atitudes como organização e trabalho em grupo. No seu transcorrer, o desafio inicialmente apresentado sofreu diversas modificações, resultando em um jogo cujas regras, construídas democraticamente pelos alunos, acomodaram-se às características do grupo. Obviamente, foram necessárias inúmeras interrupções a fim de que os conflitos cognitivos (situações de desequilíbrio) fossem analisados coletivamente para o encontro de alternativas. Nesses momentos, questionados e ouvidos, os alunos sentiram-se estimulados a agir mentalmente sobre o jogo vivido para superar suas contradições.

Notamos, que frente aos problemas, os alunos mantinham-se ocupados buscando mentalmente e motoramente a solução; somando-se a isso, as conquistas realizadas, o foram de maneira significativa e voluntária.

Encerrando esta análise, observamos a elevação dos níveis de interesse e envolvimento com a proposta (os alunos permaneciam operando e tentando resolver os problemas sem que fossem percebidos afastamentos ou desmotivação); daí, podemos inferir que a situação-problema, ao assumir o formato lúdico, adquire, para o grupo, maior significância.

## 5. Conclusões

Nossa intenção ao realizarmos este estudo foi incitar o debate sobre a necessidade de uma revisão dos programas de Educação Física escolar para que, seguindo as orientações da nova LDB, possa o componente inserir-se na proposta da escola mediante seu papel na formação de cidadãos. Em sentido contrário, encontramos na mídia e, mesmo em algumas instituições escolares, uma imagem do componente comprometida com outros interesses.

Retomamos o princípio de que a função social da escola compreende a ampliação e o desenvolvimento das potencialidades individuais do ser humano. Diante disso uma proposta de ensino deverá ampliar-se, procurando abarcar capacidades cognitivas, motoras

e afetivo-sociais presentes no educando, desequilibrando-as e estimulando o seu desenvolvimento.

Pelas nossas observações, as intervenções pedagógicas de Educação Física desenvolvidas demonstraram componentes valiosos e contribuintes nessa direção. Fundamentadas numa concepção de aprendizagem construtivista, conduziram o professor-pesquisador a elaborar atividades que contemplassem o desenvolvimento das competências pela mobilização de diferentes conceitos, atitudes e procedimentos. Assim, a opção pela proposição de situações-problema foi determinante no atendimento à diversidade dos alunos e no estímulo a estes pelo aprimoramento dos processos autônomos de construção do conhecimento.

Notamos, no desenvolvimento deste estudo, que a concretização de uma proposta educacional que proporcione a formação para a vida cidadã é uma tarefa com a qual a Educação Física poderá contribuir concretamente. Para tanto, faz-se necessária uma sólida articulação entre o que pretendemos alcançar, os conteúdos trabalhados e a proposta metodológica.

Inferimos que essa contribuição dar-se-á mediante sua possibilidade de desenvolvimento de competências valorizadas no Projeto Pedagógico da instituição. Observamos que tal pretensão será mais facilmente alcançada caso a metodologia de ensino utilizada priorize a resolução de situações-problema pelos alunos e a constante reflexão e intervenção do professor diante das hipóteses oferecidas. Por esse raciocínio, afirmamos, que não se configuram como atividades educativas, a recreação ou o esporte “despejados” na grade curricular, pela sua impossibilidade de comportarem tal metodologia.

Aprender é, como vimos, uma construção individual que cada aluno realiza, graças à ajuda que recebe de outras pessoas. Através dessa construção é possível atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica, para tanto, na ação da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel especial o professor, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de fazê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada

nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, sua atuação autônoma.

A proposição de situações-problema não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo.

Uma Educação Física cidadã, observamos, não se limita a simplesmente apresentar e executar atividades motoras lúdicas ou esportivas. Afirmamos que a mera existência de um programa recreativo ou de horários de treinamento desarticulados do Projeto Pedagógico poderá contribuir para um afastamento do compromisso educacional do componente como contribuinte à formação de cidadãos.

No decorrer das aulas, os alunos devem constantemente ser estimulados a responder os questionamentos do professor ou elaborar, coletiva ou individualmente, soluções que representem situações transpostas da vida cotidiana. Os problemas apresentados exigirão dos alunos a concentração para trabalhar com os elementos (informações) que dispõem e se serão necessários ou não, úteis ou não. A comparação intencional com as situações por eles vividas, a organização do grupo para o trabalho em equipe, a eleição por uma das diversas situações apresentadas pelos componentes do grupo e a preparação para a apresentação serão os principais recursos mobilizados pelos alunos para a resolução da situação exposta. Termos assim, o desenvolvimento de diversos conceitos, atitudes e procedimentos fundamentais para a atuação na vida em sociedade.

O diálogo sobre os conteúdos entre o professor e os alunos é um aspecto importante no sentido de estimular a reflexão destes a respeito das situações-problema, dos meios utilizados e dos objetos disponíveis. Inexistem razões para suprimir a expressão verbal na Educação Física, pelo contrário, a expressão de ambas as partes (aluno e professor) deverá ser estimulada, pois o relato do aluno é muito importante para sua tomada de consciência, já que, minimamente, requisitou a formulação num plano (o verbal) o que foi ou seria realizado em outro (o motor) e a fala do professor, pode estimular a revisão dos pontos de vista do aluno.

Tal postura promove a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, pois, com o passar do tempo, as situações que mobilizam conteúdos anteriormente trabalhados serão rapidamente superadas e outras mais sofisticadas, igualmente vencidas.

A prioridade é, portanto, incentivar o aluno a atuar, valorizando principalmente o desenvolvimento de competências, como disciplina, concentração, perseverança e flexibilidade. Isto tem, como consequência, a melhora dos esquemas de ação e a descoberta de estratégias vencedoras. Cabe ao professor valorizar a observação e a superação dos erros, bem como propor diferentes formas de registro para análises posteriores às atividades.

## 6. Bibliografia

- ANDRÉ, Marli E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física – Volume 07*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CASTRO, Amélia Americano Domingues de. *Um olhar construtivista sobre a educação*. Campinas: R. Vieira Gráfica, 2001.
- COLL, César et alli. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.
- DAÓLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, Suraya. Educação Física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, suplemento 4, p. 61-72, jul/dez. 2001.
- DORNELES, Valéria; MACEDO, Lino de. Educação transformadora e epistemologia construtivista. São Paulo: 1994 (mimeo).
- FREIRE, João Batista. *As relações entre o fazer e o compreender na prática da Educação Física*. São Paulo; 1982. 234p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus Editorial, 1991.
- INHELDER, Barbel. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.
- LA TAILLE, Yves. J. J. M. R. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.) *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-44.
- LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MACEDO, Lino de. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia. *Contribuições de diferentes metodologias de ensino – em Educação Física – ao processo de Desenvolvimento Motor*. São Paulo; 1999. 381p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Um estudo das potencialidades e habilidade no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. São Paulo; 1993. 678p. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NÓVOA, Antonio.(Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Nadir Neves. *Pré-escola: tempo de espera, um estudo sobre o processo de ingresso na EMEI*. São Paulo; 1995. 342p. Dissertação (Mestrado).

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e docência da identidade. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 123-149.

WALLON, Henri. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1961.

\_\_\_\_\_. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugalia, 1966.

\_\_\_\_\_. *As origens do carácter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.