



PASSO FUNDO - RS

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSO FUNDO
- RIO GRANDE DO SUL

Professor de Educação
Infantil

EDITAL DE ABERTURA 34/2024

CÓD: SL-141AB-24
7908433252962

Língua Portuguesa

1. Leitura, interpretação e relação entre as ideias de textos de gêneros textuais diversos, fato e opinião, intencionalidade discursiva, análise de implícitos e subentendidos e de efeitos de sentido de acordo com José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savio- li	9
2. Ideias principais e secundárias e recursos de argumentação de acordo com Eni Orlandi, Elisa Guimarães, Eneida Guimarães e Ingedore Villaça Koch.....	9
3. Linguagem e comunicação: situação comunicativa, variações linguísticas.....	10
4. Gêneros e tipos textuais e intertextualidade: características e estrutura de acordo com Luiz Antônio Marcuschi	10
5. Coesão e coerência textuais de acordo com Ingedore Villaça Koch	19
6. Léxico: significação e substituição de palavras no texto, sinônimos, antônimos, parônimos e homônimos.....	19
7. Ortografia: emprego de letras, do hífen e acentuação gráfica conforme sistema oficial vigente (inclusive Acordo Ortográfico vigente, conforme Decreto 6.583/2012) tendo como base o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa e o dicionário online Aulete.....	20
8. Figuras de linguagem e suas relações de sentido na construção do texto nas perspectivas de Evanildo Bechara, Domingos Paschoal Cegalla e Celso Cunha e Lindley Cintra	25
9. Fonologia: relações entre fonemas e grafias; relações entre vogais e consoantes nas perspectivas de Evanildo Bechara, Do- mingos Paschoal Cegalla e Celso Cunha e Lindley Cintra.....	27
10. Morfologia (classes de palavras e suas flexões, significados e empregos; estrutura e formação de palavras; vozes verbais e sua conversão) nas perspectivas de Evanildo Bechara, Domingos Paschoal Cegalla e Celso Cunha e Lindley Cintra	29
11. Sintaxe (funções sintáticas e suas relações no período simples e no período composto) e tipos de sintaxe: sintaxe de coloca- ção nas perspectivas de Evanildo Bechara e Domingos Paschoal Cegalla.....	43
12. Sintaxe de regência nominal e verbal (inclusive emprego do acento indicativo de crase) nas perspectivas de Celso Pedro Luft, Evanildo Bechara, Domingos Paschoal Cegalla e Celso Cunha e Lindley Cintra	43
13. Sintaxe de concordância verbal e nominal nas perspectivas de Evanildo Bechara, Domingos Paschoal Cegalla e Celso Cunha e Lindley Cintra	46
14. Coordenação e subordinação: emprego de conjunções, locuções conjuntivas e pronomes relativos	48
15. Pontuação (regras e implicações de sentido) nas perspectivas de Evanildo Bechara, Domingos Paschoal Cegalla e Celso Cunha e Lindley Cintra	51

Conhecimentos Gerais

1. Cultura popular, personalidades, pontos turísticos, organização política e territorial, divisão política, regiões administrativas, regionalização do IBGE, hierarquia urbana, símbolos, estrutura dos poderes, fauna e flora locais, hidrografia e relevo, matriz produtiva, matriz energética e matriz de transporte, unidades de conservação, história e geografia do País, Estado, do Muni- cípio e da região que o cerca	59
2. Tópicos atuais, internacionais, nacionais, estaduais ou locais, de diversas áreas, tais como segurança, transportes, política, economia, esporte, agricultura, sociedade, educação, saúde, cultura, tecnologia, desenvolvimento sustentável e ecologia..	91

Legislação / Estrutura e Funcionamento

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	93
2. Estatuto da Criança e do adolescente.....	110
3. Parâmetros Curriculares Nacionais	148
4. Plano Nacional de Educação	148
5. Plano Nacional de Educação Digital	163

ÍNDICE

6. Base Nacional Comum Curricular	165
7. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	206
8. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana	215
9. Ministério da Educação: Orientações e Ações para Educação das Relações ÉtnicoRaciais.....	224
10. Lei nº: 7.853/1989 – Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência	225
11. Plano de Carreira Magistério – Lei Complementar n.º 204, de 04 de julho de 2008.....	227
12. Lei Ordinária n.º 1.733, de 31 de dezembro de 1976	231
13. Concessão Bolsa Estudo – Decreto n.º 94/2022	242
14. Gratificação de docência professores – Lei Complementar n.º 227, de 16 de junho de 2009	244
15. Gratificação alunos especiais cargo professores – Lei Municipal n.º 2337, de 06 de maio de 1987	244
16. Gratificação de difícil acesso cargo professores - Lei Municipal n.º1.941, de 22 de abril de 1981	245
17. Decreto n.º 199, de 17 de novembro de 2003.....	245

Fundamentos da Educação

1. Educação: Desafios atuais.....	249
2. Metodologias Ativas	249
3. Os impactos e a importância da educação 3.0, 4.0 e 5.0.....	252
4. Ensino Híbrido: Modelos sustentados e modelos disruptivos	255
5. Cidadania digital: educando para o uso consciente da internet	255
6. Educação na era digital	256
7. Escola do futuro: como será, tendências e perspectivas	256
8. Mediação da aprendizagem.....	257
9. Didática e metodologia do ensino	258
10. Teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas	259
11. Projeto Político Pedagógico, currículo, plano de aula e processo educativo	261
12. Gestão e planejamento escolar	261
13. Avaliação da aprendizagem, instrumentos avaliativos	262
14. Tipos de avaliação.....	269
15. Inclusão escolar e diversidade cultural	270
16. Processo ensino aprendizagem.....	278
17. Gestão da aprendizagem em sala de aula.....	279
18. O planejamento pedagógico e o ambiente de aprendizagem	283
19. Didática e a Formação docente.....	283
20. Interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.....	284
21. Modelos de Jantsch	284
22. Educar pela Pesquisa	285

Conhecimentos Específicos Professor de Educação Infantil

1. História da Educação Infantil	297
2. Concepções de criança, infância e Educação Infantil	340
3. O Cuidar e o Educar	342
4. A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais na Educação Infantil	344
5. A importância do Brincar na Educação Infantil	351
6. Documentação Pedagógica	363
7. O Currículo na Educação Infantil	369
8. Os Projetos na Educação Infantil	372
9. A arte e a musicalidade na Educação Infantil	374
10. Movimento e corporeidade na Educação Infantil	378
11. O Cesto dos Tesouros e o Brincar Heurístico	386
12. A avaliação na Educação Infantil	387

- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Portanto, uma proposta pedagógica para o trabalho com as crianças envolveria a organização de diferentes atividades com variados materiais e em espaços físicos determinados para cada grupo de crianças. Com o ambiente organizado a criança procura explorar e descobrir aquilo que é familiar e o que é novo desconhecido, a criança age num clima de maior estabilidade e segurança.

Diversificação das Atividades

Atividades permanentes

São aqueles que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal em cada grupo de crianças depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular.

Consideram-se atividades permanentes, entre outras: as brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história, roda de conversa, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou matérias à escolha da criança e cuidados com o corpo. Os cantinhos são, dentro da rotina da Educação Infantil, uma das atividades permanentes, ou seja, uma das situações propostas com regularidade cujo objetivo é constituir atitudes ou desenvolver hábitos.

Sequência de atividades

As sequências de atividades são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com o objetivo de oferecer desafios com graus

diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Essas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico.

Projeto de trabalho

São conjuntos de atividades que trabalham com os conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar de várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comporta uma grande dose de imprevisibilidade podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Os projetos contêm sequência de atividades permanentes já em curso.

Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas.

Diante de todas as atividades realizadas na Educação Infantil dispostas acima é imprescindível não deixar de falar do brincar, pois o brincar é a atividade principal da criança. É através da brincadeira que ela expressa o que pensa, o que sente e se apropria do mundo que está a sua volta.

Para Vygotsky (1996) e Benjamim (1984), o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade destacando que a imaginação nasce no jogo e, para eles, antes do aparecimento do jogo não há imaginação (apud SANTOS, 2001, p. 160)

Ainda segundo Vygotsky(1996):

O brinquedo contribui para o desenvolvimento da língua escrita na medida em que, sendo simbolismo de primeira ordem (representação do significado), prepara para a escrita, que é simbolismo de segunda ordem (apud SANTOS, 2001p. 160)

O brincar na Educação Infantil não deve ser visto como um tempo de descanso depois de uma atividade mais formal e sim como uma parte das experiências que as crianças vivem dentro deste espaço. Elas brincam nos cantinhos, no parque e nas atividades propostas pelas professoras no pátio. Nestes momentos, elas representam papéis, exploram os espaços, fazem combinados com os colegas, se envolvem em conflitos, buscam formas de solução e, desta maneira, tecem novas relações e vão construindo conhecimentos a partir da experiência que vivem.

O jogo está presente no cotidiano da criança que desenha, canta, rima, representa, chuta a bola ou pula corda. Na verdade, para a criança quase toda atividade é um jogo, e é por meio do jogo que ela constrói grande parte de seu conhecimento. Quando isso acontece, a situação ensino-aprendizagem fica caracterizada pelo aspecto lúdico e prazeroso em que o erro passa a ser aceito naturalmente e a interação com o outro é espontânea.

A brincadeira vista no campo educacional, é de suma importância. E principalmente na pré-escola, porque o brincar possibilita a construção de uma identidade infantil autônoma, crítica e criativa, ou seja, permite a formação de futuros cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem. (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001).

Apesar de sabermos que não existe um modelo único de projetos e um passo a passo, como um receituário para que o trabalho se efetive, optamos por listar alguns momentos básicos dessa proposta, que devem ser avaliados pelo professor a partir dos objetivos propostos. Para Katz (2005, p.29), um desses objetivos a “[...] longo prazo é fortalecer e sustentar as tendências inatas das crianças à curiosidade e ao profundo envolvimento em obter a maior compreensão possível do que vivenciam”. Vale destacar que “[...] os projetos devem sempre garantir uma estrutura com um caráter inovador, além disso, uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários projetos ao longo do ano e muitos deles podem ter uma existência concomitante” (BARBOSA, 2013, p.52).

O primeiro momento do projeto consiste em definir com as crianças, por meio de diálogo, qual será o tema do projeto e, a partir dele, quais são as perguntas que orientarão a pesquisa. Nesse caso, o professor considerará os conhecimentos prévios dos alunos, o que possibilita que ele “[...] aprofunde o conhecimento que tem de cada uma das crianças, observando as maneiras como poderá sustentar e fortalecer o progresso delas em todas as áreas de aprendizagem à medida que o projeto se realiza” (KATZ, 2005, p.29). O professor, então, fica responsável por:

...articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo, realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discutir o tema com os outros professores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo. (BARBOSA, 2013, p.54).

Assim, as crianças são consideradas protagonistas na escolha do tema, na organização de listas sobre o que sabem do assunto, o que querem saber, o que querem aprender e como se pode fazer para chegar a essas aprendizagens (BARBOSA, 2013).

Depois da escolha do tema, do levantamento de questões e hipóteses, iniciamos o segundo momento do trabalho, no qual as crianças se organizam em pequenos grupos e buscam as respostas para suas dúvidas: “Dependendo da idade das crianças e da natureza do assunto, essa fase implicará que façam uma pesquisa de campo e entrevistem algumas pessoas que possam responder a suas perguntas” (KATZ, 2005, p. 29). Sobre essa pesquisa de campo, Barbosa (2013) afirma que a busca por informações pode ocorrer em diferentes fontes, como: conversas ou entrevistas com informantes, passeios ou visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas e pesquisas bibliográficas.

Nesse movimento de busca, é importante que sejam constantes as oportunidades de trocas, entre as crianças, das informações obtidas por meio das pesquisas, em que elas deverão registrar as ideias e os dados frutos de seus achados. Tais registros podem ser feitos a partir atividades escritas, nas quais os professores solicitam que os alunos coloquem no papel suas percepções sobre as atividades realizadas no projeto. Acerca da necessidade de registros, Barbosa (2013) discorre que:

O registro é um momento também muito importante, pois é necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Os materiais produzidos nesse momento podem formar a memória pedagógica do trabalho e uma fonte de consultas para as crianças. (BARBOSA, 2013, p.55).

O próximo momento da prática pedagógica com projetos concerne ao planejamento e à realização da atividade de culminância, em que a trajetória da investigação e suas descobertas são resumidas e compartilhadas: “Ao longo desse processo, o professor tem muitas oportunidades para observar o progresso de cada criança e para estimular e apoiar a aprendizagem futura com base em tais observações” (KATZ, 2005, p.29).

Para Barbosa (2013), após a organização do material pesquisado, é necessário que as crianças exponham, recontem e narrem o que aprenderam por meio de diferentes linguagens: “A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente e com os comentários feitos sobre o proposto e o realizado” (BARBOSA, 2013, p.56).

Nessa linha de trabalho, o professor rompe com o modelo tradicional, de detentor do saber, e assume a função de criar oportunidades de aprendizagens, pois “[...] em uma aula convencional, o professor sabe até onde seus alunos podem chegar, trabalhando com projetos, esse limite se supera e surpreende” (ANTUNES, 2012, p.83). Sobre a função do professor nos projetos enquanto um pesquisador de sua prática, Corsino (2009) destaca:

O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, que entende que as crianças não são receptores passivos, mas sujeitos, que têm seus interesses, que têm uma história, que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos. (CORSINO, 2009, p.106).

Vale destacar que encontramos críticas ao trabalho com projetos:

Ao basear-se na pedagogia de projetos sem levar em conta uma agenda social e política mais definida, os professores arriscam-se a torná-la mais uma técnica educacional, e não uma proposta mais global. Ao ignorar o papel das diferenças culturais, dos mitos e ritos, das cosmologias, dos hábitos e modos de pensar e agir dos diferentes grupos humanos, a pedagogia de projetos pode impor um modo de relação com o mundo unilateral, cognitivista, antropocêntrico e dominante. (CORSINO, 2009. p.63).

Em linhas gerais, os benefícios dessa prática pedagógica superaram os limites impostos, desde que o professor tenha consciência do seu papel na escola e de seus objetivos mais amplos. Nesse sentido, a escola se torna um “[...] espaço de busca, de reflexão crítica, que se vale de fontes e áreas de conhecimento diversas para entender um fenômeno natural, cultural ou social” (CORSINO, 2009, p.106), a partir de um trabalho coletivo entre crianças, professores, pais, e comunidade.

Apesar de termos enfatizado nesse momento a pedagogia de projetos enquanto possibilidade de uma abordagem significativa na Educação Infantil, ela pode ocorrer em qualquer nível de ensino, desde que seja pensado e planejado considerando as dúvidas, os anseios e os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo. Questões como a aprendizagem significativa, a criança no centro do processo, a relação entre conhecimentos prévios, cotidianos e científicos, a valorização dos saberes das crianças, o respeito à diversidade e a possibilidade de uma prática pedagógica não apenas com Ciências, mas com as diversas áreas do conhecimento, são alguns dos destaques desse trabalho nas instituições escolares. Para que isso se efetive, é necessário que tenhamos docentes com boa formação; nesse sentido, na sequência apresentamos reflexões acerca da formação do professor para atuar na Educação Infantil.⁹

⁹ Fonte: www.partes.com.br

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

ARTE - INFANTIL III / INFANTIL IV

AONDE CHEGAR?	COMO CHEGAR?	O QUE FAZER PARA CHEGAR?	AO CHEGAR FAZ NECESSÁRIO SABER SE...
À ampliação do conhecimento de si e do mundo, das possibilidades de expressão e comunicação.	Manuseando diferentes objetos e materiais e explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio, de modo a favorecer a produção de marcas gráficas .	Participar de atividades que oportunizem o desenhar, pintar, modelar e brincar. Experimentar e utilizar materiais com características visuais diferentes.	Explicita suas conquistas e as etapas do seu processo criativo por meio da elaboração de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório.
À utilização da linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem e outros para produzir trabalhos de Arte.	Fazendo uso dos elementos da linguagem visual.	Experimentar as formas bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.	Utiliza elementos da linguagem visual. Manipula, transforma e reconhece procedimentos e diferentes materiais e os percebe na sua diversidade.
Ao contato, valorização e apreciação de diversas imagens.	Apreciando imagens diversas e identificando elementos da linguagem visual . Favorecendo um ambiente com estímulos artísticos. Compreendendo a diversidade da produção artística nos diversos meios.	Entrar em contato com diversas imagens. Observar suas próprias produções, de outras crianças e a produção de Arte em geral.	Compreende a Arte como linguagem que produz objetos plenos de sentido. Compreende a diversidade da produção artística no contato com imagens nos diversos meios. Valoriza a ação artística e respeita a diversidade dessa produção. Respeita os pontos de vistas dos outros indivíduos, suas leituras singulares e produções individuais.

ARTE - 1º ANO

AONDE CHEGAR?	COMO CHEGAR?	O QUE FAZER PARA CHEGAR?	AO CHEGAR FAZ NECESSÁRIO SABER SE...
À produção de trabalhos de Arte e à utilização da linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem e outros.	Manipulando diferentes objetos e materiais, aprofundando a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio, de modo a favorecer a produção de marcas gráficas . Fazendo uso dos elementos da linguagem visual .	Utilizar materiais com características visuais diferentes. Experimentar as formas bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos. Manifestar-se criativamente e de um modo próprio ao expressar-se e construir seus trabalhos.	FAZER Cria desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório utilizando elementos da linguagem visual.
Ao contato, na valorização e apreciação de diversas imagens.	Apreciando imagens diversas e identificando elementos da linguagem visual. Favorecendo um ambiente com estímulos artísticos.	Contemplar e discutir sobre suas próprias produções, de outras crianças e a produção de Arte em geral.	APRECIAR Respeita os pontos de vista de outros indivíduos, suas leituras singulares e produções. Compreende e conhece a diversidade da produção artística nos diversos meios.
Ao reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.	Explorando, por meio de vários recursos, a diversidade da produção artística de diferentes épocas e contextos socioculturais.	Pesquisar junto às fontes vivas . Frequentar e explorar museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas, espaços virtuais etc. Utilizar as fontes de informação e comunicação artísticas presentes nas diversas culturas.	REFLETIR/CONTEXTUALIZAR Reconhece a Arte como linguagem que constrói objetos plenos de sentido. Valoriza a ação artística e respeita a diversidade dessa produção.

E porque, num mundo cada vez mais ruidoso, a Música pode fazer com que voltemos a ouvir.

MOVIMENTO E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A CORPOREIDADE NA ESCOLA

A educação desenvolvida nas escolas públicas está a merecer uma reflexão, um repensar das ações em busca de novos caminhos. Tem-se verificado, de forma generalizada nas diversas áreas de conhecimento, que os professores que ali trabalham não se interrogam sobre o que fazem, para que e a quem interessa essa educação. Seria, talvez, desnecessário dizer que não fogem à regra as ações que se envolvem diretamente com o corpo, como é o caso da Educação Física.

Torna-se bastante difícil falar do corpo, pois esquecemos ou fomos levados a nos esquecer que somos corpo, de que nossas comunicações cotidianas com o mundo ocorrem através dele e com ele. Mas é fundamental que se pense a questão do corpo na educação, procurando desvelar as concepções e valores, bem como os reais significados que estão implícitos nas ações escolares, visto que, como fala Paulo Freire que:

“A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

Observando o cotidiano das práticas pedagógicas, começamos a nos interrogar sobre os porquês de determinados procedimentos, atitudes, posturas assumidas, pelos professores, alunos e pais. Nas conversas, olhares, reuniões ou comportamentos diante de situações concretas, pode perceber que o corpo faz parte daquilo que Paulo Freire denominou cultura do silêncio, onde o corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido. A escola silencia a ação corporal-verbal que não esteja de acordo com as normas estabelecidas. Assim procedendo, está criando um homem, uma mulher para a passividade, para a submissão, para aceitar as regras do jogo”.

As atividades propostas pelos professores não despertam a criatividade, a curiosidade, o interesse pelas descobertas; não é estimulado o gosto pela pergunta.

Os alunos são induzidos a responderem aquilo que o professor quer ouvir, geralmente uma resposta que ele já sabe. Duvidar, criticar as atividades tidas como corretas é visto até como um ato de indisciplina e, muitas vezes, aqueles que se atrevem a resistir e contestar são punidos, discriminados e rotulados de maus alunos.

Além disso, assim como na família, o corpo é envolto de mistérios: muitas coisas que dizem respeito a eles são proibidas; não se fala e quase não se toca em determinadas partes do corpo. Reforçam-se os tabus que têm passado de geração em geração, sem que as maiorias dos educadores se preocupem em questioná-los em profundidade.

Freire, com procedência, diz que os educandos são transformados em seres passivos, que recebem os conteúdos, os conhecimentos, de forma autoritária: muitas vezes impostos pelas Secretarias

de Educação às escolas, que, por sua vez, os impõem aos professores, e estes aos alunos, de maneira completamente desvinculada da realidade daqueles a quem se destinam.

Essa passividade se expressa, regularmente, também a nível corporal. É com o corpo que entramos em contato com o mundo, o experienciamos, conhecendo seus detalhes, possibilidades e limites. A escola, por meio do cerceamento das ações corporais e espontâneas e do desenvolvimento de atividades repetidas e rotineiras, busca o disciplinamento e controle, impondo pensamentos, ritmos, posturas e movimentos padronizados.

Segundo Silva na escola para a transformação, terá que existir liberdade de movimentos, de expressão, de exploração de material concreto, de convívio grupal, de vivência do corpo. Além disso, acreditamos que, assim como Freire propõe que o alfabetizador tome como ponto de partida o universo vocabular da população com que ele trabalha, o educador transformador deve partir do conhecimento corporal concreto de seus alunos.

Leal em suas experiências com alfabetização em uma escola na favela da Rocinha/RJ observou que as brincadeiras das crianças são uma de suas principais manifestações espontâneas. Através delas, articulam todo o seu universo: os seus desejos, a sua sexualidade, o seu desespero, a vida e a morte. Constatou ainda que, enquanto na favela elas conseguiam se organizar para brincar e jogar, mas na escola não conseguiam fazer o mesmo.

De nossa parte, também observamos que, no recreio, elas são capazes de se organizar, seguindo, por exemplo, nas brincadeiras e jogos, as regras por elas estabelecidas de comum acordo. Entendemos que as crianças, na sala de aula, não conseguem se organizar como no recreio porque o professor centraliza todas as decisões, não permitindo que elas exercitem seus conhecimentos, decidam e se organizem.

Soma-se a isso o fato de que as representações e os significados que a escola e os adultos em geral têm sobre as brincadeiras e jogos são diferentes daqueles das crianças. Segundo Oliveira, enquanto para o adulto brincar significa entreter-se com coisas amenas, esquecer, ainda que de maneira passageira, as desilusões e momentos de tensão, a criança, através do brinquedo, faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca saciar sua curiosidade de tudo conhecer. Esse autor afirma ainda que, no brinquedo infantil, práticas e interpretações sociais estão representadas, e sua análise nos propicia uma incursão nos problemas econômicos, socioculturais e políticos existentes em nossa sociedade.

Na medida em que estamos cientes de que para qualquer transformação social é preciso ir além do senso comum, buscamos neste estudo fazer uma reflexão crítica sobre nossas constatações do cotidiano escolar. É neste sentido que, a seguir, procuramos contextualizar historicamente as ações que se exercem sobre e no corpo, a forma como têm sido interpretados as brincadeiras e jogos na educação e, conhecendo seus reais significados e sua importância para o desenvolvimento das crianças, descobriremos como podemos resgatar a corporeidade.

Trata-se, primeiramente, de um objeto palpável, finito e materialmente construído, podendo-se construir segundo formar variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas, sendo que o brinquedo separa-se da brincadeira e do jogo, de vez que ambos se expressam muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. Nunca será demais insistir que essa associação do brinquedo ao objeto e do jogo e da brincadeira à ação não é mutuamente excludente, tanto a manipulação de um brinquedo qualquer implica necessariamente uma ação, enquanto um jogo ou brincadeira socorre-se de objetos, suportes materiais para se realizarem.

Por outro lado, Piaget não estabelece tais distinções, denominando jogo toda a atividade lúdica infantil. Porém ele realiza uma classificação dos jogos, de acordo com a complexidade de suas estruturas: o jogo de exercício, que é o que não supõe qualquer técnica particular; o jogo simbólico, que implica a representação de um objeto ausente, e o jogo de regra, que supõe relações sociais ou interindividuais.

De nossa parte, neste estudo, nos inclinamos pelos estudos estabelecido por Piaget, mas entendemos que as brincadeiras possuem regras definidas pelas próprias crianças, enquanto o jogo tem regras definidas “oficialmente”, mas do jeito do adulto de jogar.

As brincadeiras e jogos no desenvolvimento da criança

Huizinga teorizando sobre os jogos, afirma que, além das funções de homo sapiens, que é raciocinar, e a do homo faber, que é de fabricar objetos, há nos homens e animais uma terceira, a do homo ludens, onde o jogo é quem propicia a sua realização e se caracteriza como:

...uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não seria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador intensa e totalmente. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites especiais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com a tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio dos disfarces em outros meios semelhantes.

É através do corpo que a criança, desde os primeiros dias de vida, realiza brincadeiras que são fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento. Bandet & Sarazanas afirmam que o corpo é o primeiro brinquedo que a criança utiliza para brincar.

“O primeiro brinquedo da criança, objeto de sua atenção e espanto, é realmente o corpo humano, quer se trate do seu próprio corpo, quer se trate do corpo de sua mãe”.

Se observarmos a criança num berço, notaremos que ela não vê os brinquedos que lhe são oferecidos prematuramente. Ela brinca com os dedos, mexendo uns após os outros, cruza, puxa os da mão esquerda com a mão direita, olha para a mão. Aproximadamente até os três meses, ela brinca quase exclusivamente com os dedos, cabelos, orelhas. A partir daí começa a ter interesse pelo mundo exterior, descobre agora o corpo da mãe, passa-lhe a mão pelo rosto, puxa-lhe os cabelos, enfia-lhe os dedos nos olhos e nariz. Os acessórios da roupa da mãe despertam-lhe a curiosidade.

À medida que a criança amplia suas experiências, o seu corpo já não lhe basta, e aparece, então, o primeiro brinquedo. Através das brincadeiras e jogos, constrói esquemas motores, exercita-se os repetindo, integra-os a novos tipos de comportamentos, avança em novas descobertas. No entanto, como nos lembra Chateau que:

(...) barbante, vara, traço são símbolos menos carregados de sentido do que o corpo: com o seu corpo a criança pode representar um mundo de objetos. Em primeiro lugar, seres humanos, evidentemente; também seres vivos, coelhos, ursos, etc. Até objetos inanimados (...).

Os adultos, na maioria das vezes, não reconhecem a importância da brincadeira infantil, que é vista como um mero passatempo, destituída de significação. No entanto, na Carta dos Direitos da Criança, está escrito O direito de brincar, justamente porque, como nos demonstram vários especialistas, é através das brincadeiras que ela busca entender o mundo: por exemplo, Bettelheim nos lembra que ao brincar imitando os adultos, a criança tenta compreendê-los.

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, se bem que os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando entre numa brincadeira, em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.

Como exemplo dessa linguagem secreta, vários autores esclarecem a importância que as repetições das brincadeiras têm para as crianças. Enquanto para os adultos estas ações são percebidas como coisa chata e irritante, para ela executar mais uma vez a sua brincadeira expressa que ela está procurando compreender o que está fazendo. Bettelheim apresenta como significado:

A repetição verdadeira nos padrões de brinquedo é um sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela, e de que, embora ainda não tenha sido capaz de encontrar uma solução do problema que explora através da brincadeira, continua a procurá-lo.

Já Benjamim afirma ser esta uma lei fundamental desenvolvida pela criança antes das leis particulares e regras que regem a totalidade de seus brinquedos:

(...) para a criança ela é a alma do jogo; nada a alegra mais do que ‘mais uma vez’. O ímpeto obscuro pela repetição não é aqui no jogo menos poderosos, menos manhoso do que o impulso sexual no amor(...) A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (...). A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais co-movente em hábito.

Chateau vê a repetição no jogo como um esboço de ordem: Alguns jogos tornam-se verdadeira obsessão, uma criança de oito anos bate até cem vezes as teclas de um piano, sem se cansar, outra não para de abrir uma caixa (...). Um aluno da escola maternal é ainda muito voltado para a repetição, podendo, por exemplo,

alimentar-se, brincar, etc. -, que são completamente diferentes de suas experiências vivenciadas fora da escola. Aquelas que não aceitam as imposições da escola, que não se deixam levar pela passividade e submissão, que resistem em defesa de sua corporeidade, são discriminadas de muitas maneiras: são rotuladas como maus alunos, bagunceiros; recebem notas baixas; assinam caderninhos; seus pais são chamados, sofrem suspensões e até mesmo são expulsos da escola.

Enquanto educadores preocupados e comprometidos com a transformação real e efetiva do sistema escolar, entendemos que é necessário que se articulem todos os caminhos possíveis para a sua concretização. E, nesse sentido, podemos afirmar que a corporeidade na educação sistemática e nas brincadeiras e jogos estão a merecer uma compreensão de uma dimensão mais ampla.

Neste estudo, abordaremos a problemática da corporeidade na escola envolvendo as seguintes questões:

- Como a escola, através da educação sistemática, tem construído uma corporeidade (gestos, movimentos, ritmos, pensamentos, etc.)?
- Que corporeidade as crianças constroem e/ou expressam através de brincadeiras e jogos?
- Como a corporeidade construída e expressada nas brincadeiras e jogos das crianças poderá contribuir para a transformação da escola?

A Sala de Aula: Espaço de Controle da Corporeidade das Crianças

Agora, convidamos o leitor a entrar conosco neste estranho espaço - lugar das coisas sérias, do não, do só depois... - que o cotidiano inevitável nos faz parecer corriqueiro, sem novidades, e que é, para as crianças, um lugar onde é sempre a mesma coisa ou tem que cópia do quadro e fazer os trabalhos. Sem pretensão de esgotar a análise dessa realidade que, como bem nos lembra Moraes, contém muitas realidades, abordaremos como e porque o controle da espontaneidade das crianças recai principalmente sobre os seus corpos.

A sineta anuncia um novo momento. Filas se formam: de um lado, meninos; de outro, meninas. Corpo de sexos diferente não pode ficar perto. Novo portão, este no interior da escola, se abre. Enfileiradas, as crianças sobem as escadas, acompanhadas pelas advertências da professora: Não corram! Não saiam do lugar! Não falem!

O último cadeado é aberto e eis a sala de aula.

Assim como Freitas, encontramos na sala de aula vários mecanismos do controle disciplinar analisados por Foucault: a divisão do tempo, o quadriculamento do espaço, a distribuição dos corpos em fila, a constante vigilância, as sanções normatizadoras.

A organização da sala de aula foi aparentemente modificada, passando das filas de carteiras a classes aglutinadas, de tal forma que, sentando-se em círculo, as crianças se dispõem como se trabalhassem em grupo. No entanto, a ideia de que algo mudou não resiste além da primeira impressão, pois as relações sociais estabelecidas na sala de aula não se alterariam em sua essência. Cada aluno possui um lugar e um grupo fixos, determinados pela professora. Os critérios de disposição das crianças prolongam as discriminações existentes em nossa sociedade: as brancas separadas das pretas; as crianças do morro não andam com as da vila. Embora as crianças es-

tenham divididas especialmente em grupos, o trabalho coletivo não existe. Até mesmo a ajuda mútua entre as crianças não é permitida, como fica evidenciado no exemplo abaixo:

Cuida do teu nariz, senão ele cresce.

Quando as crianças saem dos seus lugares, a professora, às vezes de maneira sutil, outras, veemente, chama a atenção para que elas permaneçam sentadas. Um das formas de controle observadas se constata pelo seguinte episódio:

“Uma criança está caminhando pela sala. A professora pergunta elevando a voz: “Já fizeste o tema”?!” Se a criança responder que fez, ela então diz: “Me traz aqui para eu ver”. Se responder que não, ela diz: “Então senta para fazer”.

Olhem aqui é outra maneira utilizada para chamar a atenção das crianças que estão se distraíndo com atividade como: brincar, movimentar-se pela sala, conversar. A corporeidade da professora altera-se: seu olhar torna-se insistente, o rosto contrai-se, a voz passa da fala clama para os gritos:

“Olha aqui! Não grita!”.

Na sala de aula, a mesa da professora está em uma posição espacial, de tal forma que, através de um único olhar, ela possa manter o controle de todas as crianças. Este é o olhar do aparelho disciplinar, descrito por Foucault que diz:

“(...) olho perfeito a que nada escapa e centro aos quais todos os olhares convergem”.

Outra expressão, também muito usada pela professora para controlar a espontaneidade das crianças, é: Agora não, só depois. O depois, geralmente, não acontece, porque não há tempo. O presente é sempre jogado para o futuro. A prioridade é sempre dada às tarefas escolares, e aquilo que as crianças querem realizar é permanentemente postergado:

“Gente! Olhem aqui! Primeiro façam o tema para depois conversar”.

A escola leva as crianças a controlarem seus desejos, impondo-lhes outros, que nunca é o presente, o agora, mas alguma coisa que acontecerá no futuro, o depois. Existirá forma mais eficaz de transformar crianças “impulsivas” em alunos dóceis e obedientes?

Escrevo para poder passar.

Estudo para quando crescer ensinar de professor.

Aprendo para passar, para quando ser grande, ser alguém.

Mas quais seriam os genuínos desejos das crianças?

As crianças, na sala de aula, enquanto realizam as tarefas escolares, falam de seu cotidiano, de suas brincadeiras. Poucas vezes se referem ao que estão fazendo; pelo contrário, geralmente, contam o que fez no dia anterior ou planejam o que farão após saírem da escola. O brincar está no centro de seus desejos. Sempre que podem, transformam uma situação da sala de aula em brincadeira. Nas sacolas e nos bolsos carregam pequenos brinquedos... Além disso, elas criam comportamentos de resistência ao controle da professora. Um deles é pedir para ir ao banheiro ainda que sob reclamos dela: Por que não foram antes? É lógico que as crianças querem se levantar, caminhar, brincar. Quando saem da sala de aula eles ficam

brincando de escorregar no corrimão da escada. Em outras palavras, podemos dizer que o brincar é a atividade que, para a criança, tem significação, a tal ponto que um menino chegou a dizer:

“Na escola fico sem fazê nada, só escrevo. Para ser melhor teria que escrever e brincar de escrever em aula, depois eu ia para o recreio”.

Assim, o ato de escrever está tão distante de seu mundo infantil que equivale a nada fazer. Com isso não estamos querendo dizer que a escola não deva ensinar as crianças a escrever e deixá-las em seu mundo do faz-de-conta. O que estranhemos - e nos perguntamos por quê - é a forma como a escola introduz as tarefas escolares na vida da criança. Nas salas de aula, a brincadeira não entra; é o lugar das coisas sérias. No que diz respeito especialmente à escrita, vemos a criança, quando fora da escola, rabisgando no papel, riscando o chão com gravetos, pedras, etc. - riscos e rabiscos cheios de significados; na sala em que são propostos exercícios mecânicos e repetitivos de traçar sobre linhas pontilhadas que não lhe dizem nada. São os chamados exercícios preparatórios. Mas preparatórios para que? Certamente não é para aprender a ler e escrever, sobretudo tendo em vista as páginas e páginas escritas por diversos autores a respeito do assunto, onde afirmam que não é o treinamento de habilidades que levam as crianças a assimilarem esse objeto social, que é a língua escrita. Ferreiro é uma das autoras que defende que:

(...) as crianças devem resolver sérios problemas conceituais para chegarem a compreender quais são as características da língua que a escrita alfabética representa e de que maneira apresenta estas características. A repetição e memorização têm pouco ou nada a ver com a superação destas dificuldades.

Pelo contrário, autores como Vigotsky, por exemplo, nos relata brincadeiras onde os objetos são transformados em símbolos de outras crianças, atividade fundamental para aquisição da língua escrita.

Num outro jogo, pegamos o relógio e, de acordo com novos procedimentos, explicamos: ‘Agora isto é uma padaria’. Uma criança imediatamente pegou uma caneta e, colocando-a atravessada sobre o relógio, dividindo-o em duas metades, disse: ‘Tudo bem, esta é a farmácia e esta é a padaria’. O velho significado tornou-se assim independente e funcionou como uma condição para o novo(...) Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, dessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

As observações na sala de aula respaldam a opinião desses autores:

“Um dia as crianças se opunham à ‘escrever’ e copiar do quadro, ao passo que, quando foram para o pátio, com pedaços de giz, escreveram e desenharam durante longo tempo as mais variadas formas de mensagens”.

Conforme vimos anteriormente, segundo Foucault e Guimarães a escola, na sociedade capitalista, possui como um dos objetivos controlarem o corpo das crianças da classe trabalhadora, de

maneira sistemática, impondo-lhes uma variedade de comportamentos que futuramente servirão de sustentáculo ao sistema de produção. Assim, ao chegarem à escola, as crianças são condicionadas a obedecerem ao toque da sineta. É hora de iniciar a produção. Na sala de aula, os seus corpos passam a ser imobilizados, ficando longo tempo presos às cadeiras, tal qual o operário fica preso à sua máquina. Freire com muita prioridade nos dá a exata dimensão da violência que isso significa:

Da para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente ‘amarrada’ e ‘amordaçada’ para, como se diz, ‘aprender’ o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-los a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade.

A escola detém a mobilidade espontânea dos alunos para racionalizar os seus movimentos, enfatizando a produção de gestos mecânicos e estereotipados. Nesse sentido, concordamos com Silva quando diz que a escola faz um treinamento de iniciação ao taylorismo:

Fragmenta-se inicialmente, ao máximo, o processo de trabalho a fim de torná-lo mais rentável para no fim recompô-lo. Assim, por exemplo, fragmentam-se a escrita em suas unidades mínimas, os traços, verticais, horizontais... que compõem as letras. Treinam-se mesmos até seu perfeito domínio, para depois recompô-lo nas letras.

A partir dessa análise fica evidente que a educação vigente na sala de aula tem como base não o prazer, a alegria e as emoções da descoberta, mas sim o sofrimento e a dor com que o trabalhador deve se acostumar para produzir. Com o passar do tempo, essa dor e sofrimento são vistos como naturais. Assim, por exemplo, vimos crianças que censuravam as brincadeiras, considerando preguiçosos aqueles que só querem brincar. Eis aqui a origem da representação ideológica - que permanece ao longo de séculos de que a criança aprende através do castigo. O diálogo entre a professora e o avô de um aluno ilustra a atualidade disso:

- Como está o Rodrigo?
- Impossível! Só quer brincar e brigar. Não faz nada!
- A Senhora pode fazer qualquer coisa para ele aprender, pois, quando eu estava na escola, ficava de castigo ajoelhado em grãos de milho.
- O senhor sabe, eu não posso bater nas crianças. Mas o seu neto teve por que puxar?
- É. Eu era terrível na escola, aprontava em aula. Mas não diga nada. Ele não sabe disso.

A partir das constatações acima, faz-se necessário que todas aquelas práticas desenvolvidas nas escolas, sobretudo, aquelas que trabalham diretamente com o corpo - a educação física -, que aqueles educadores comprometidos com uma práxis transformadora, partem do conhecimento e da organização das próprias crianças. Um processo educativo que gere contradições na busca de conscientização. Neste caso, já não há lugar para os conhecimentos em forma de pacotes, onde o poder de decisão fica centrado no professor, sendo o aluno um ser passivo que executa ordens, aonde as

Estas contingências e outras semelhantes, sem as quais não haveria a motricidade, por simples soma de atividades não provocam efeito de exercício. Tanto quanto a transpiração, a inspiração é a segurança da intenção e aquilo que a perpetua.

“A animação do corpo não é a reunião de suas partes, uma contra outra - nem, aliás, a descida no autômato, de um espírito vindo de outro lugar, o que ainda suporia que o corpo é sem interior e sem “si” “. Um corpo humano aí está quando, entre vidente e visível, entre tateante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão, faz-se uma espécie de cruzamento, quando se ascende a centelha do sensível-sensível, quando esse fogo não mais cessará de arder pega, até que tal acidente do corpo desfaça aquilo que nenhum acidente teia bastado para fazer”.

A Motricidade como a Arte de Ser Educação Física

No mundo acadêmico da Educação Física, estamos diante de um problema de identidade, não sobre o que diz respeito a profissão que ela representa como resposta social, pois, de forma simplista todos sabem o que é educação física. A dúvida recai sobre as estruturas conceituais que podem determiná-la e caracterizá-la como profissão ou área de conhecimento. Parece ser emergencial, entretanto, determinar os estratos universais da physis e da tecné que relevam seu significado cultural, para que seja legitimada e reconhecida por sua competência, sobretudo naquilo que é revelado no sentido antropológico.

Nestes termos, há uma preocupação explícita em focalizar na educação física os pressupostos originais, que podem ser compreendidos como uma cultura da educação física. Reorientando e redescobrimos uma prática efetivamente humana, explicitamente representada pela ginástica com a dieta, da higiene com a saúde, do esporte e a dança com a arte. Dificilmente sustentaremos um referencial absoluto desses termos fora da filosofia.

Da complexidade uma prática abrangente e interativa, a educação física tem o domínio de um discurso que parece ser próprio. Porém, se dilui diante das armadilhas conceituais que orientam sua eficiência, e que nos permite perguntar: A Educação Física está à procura da humanidade do homem?

Em cada uma das modalidades em que a educação física é representada, somente na cultura contemporânea, podemos afirmar que se trata de uma prática característica e efetivamente da profissão Educação Física, responsabilizada por um profissional da Educação Física. Entretanto, o que parece ser sublime se transformou em escatológico, o que talvez tenha dado origem à famosa acusação de que há mais transpiração que inspiração no esporte que é profissão, na dança que é apenas coreografia, no lúdico que é trabalho, e na saúde que simples aparência.

Curiosamente, através da cultura, a educação física pode ser identificada como um fenômeno contemporâneo, desde a etimologia da palavra, até seu significado ontológico. Circunscreve no seu corpo de conhecimento um conteúdo que se interpõem com outros fenômenos da cultura, onde se registra como destaque as atividades corporais e de movimento.

Nesse particular, o corpo e o movimento estão representados nos esportes, nas atividades expressivas, nas atividades lúdicas, anunciando a problemática do corpo humano como um conceito e como um organismo. Como significado dessa anúncio contemporânea, o homo aestheticus é espectro corporal da experiência sensível, o ideal de saúde e de corpo belo. Numa contraposição ao ócio, vê-se diante da opressão do trabalho, uma a intenção huma-

na que clama pelo homo ludens. Pela evidência da violência e individualismo, redescobrimos a necessidade de um homo politicus. Com tais exemplos podemos entender que os conceitos referentes à atividade corporal e atividade motora, preconizadas nas diversas especialidades que a educação física estuda, necessitam de serem ampliados por uma correlação filosófica. Por analogia, seria interessante um esforço que permita reinterpretar a corporeidade e a motricidade, nas mesmas circunstâncias em que o humano se ampliou em humanidade. Prevê-se um referencial estético, lúdico, e político, que pode ser vital para situar a educação física como uma entidade interessada na humanidade do homem.

Estamos perdendo de vista um dos patrimônios mais visíveis da educação física, que é o sentido polissêmico que há em cada experiência corporal vivida, e no mais intenso e original conceito de práxis. Dessa experiência, se destaca uma comunhão entre o vigor e o saber, a experiência sensível e inteligível de uma motricidade além do universo mecânico. É nesse sentido que nos ocupamos de um espaço filosófico que pode ser transcendido para um conceito original de educação física. Há, nesse particular, um reencontro com um corpo filosófico, sociológico, e psicológico, produto da atividade humana que se complementa como atividade física, reconhecendo-a e identificando-a com a cultura geral.

O sentido dinâmico da cultura corporal, por assim dizer, não pode ser uma retratação moderna da experiência motora, estampada e maquiada pela plastificação dos músculos, das vitaminas, dos aparelhos, e dos espelhos. Pode e deve ser considerado como um referencial específico, muito particular da educação física. O corpo humano vivido na Educação Física, deve ser considerando uma particularidade singular da cultura corporal inerente a uma cultura do movimento. Os conceitos originais de corpo e de movimento que se constituíram através da prática do exercício, da ginástica, do esporte, da dança, vieram, antes de qualquer embalo simulado para obtenção de prêmios. Devemos nos reconduzir ao ideal olímpico pelo seu significado ontológico. Pelos ritos de passagem que possivelmente se transformou em esporte, pelo totemismo que possivelmente se transformou em atividade lúdica e dança, e pela experiência ecológica que se transformou em saúde.

Essas possíveis transformações edificaram um conceito de corpo, vinculado a um conceito de ser humano, onde o objetivo sempre foi viver. É nesse sentido que nos é dado a permissão de filosofar educação física, quando em cada uma das suas práticas, nos revela o mesmo edifício: o mundo vivido. No sentido contemporâneo, surge como resposta a essa filosofia os termos rendimento, interdisciplinaridade, identidade, teoria e prática, totalidade. Como referencial, na forma e na estrutura conceptual, o corpo já se expandiu em corporeidade e o motor humano em motricidade, sem que nos fosse dado o menor aviso. Essa referência, talvez seja o sinal e o símbolo para a redescoberta do organismo filosófico. Pode ser uma resposta da filosofia à educação física que estamos ainda por conhecer e praticar, ou oferecer um acréscimo conceptual inusitado sobre o sentido da atividade física como filosofia, afirmar, talvez um dia, uma educação física da filosofia.

Esta postura parece não ser novidade para aqueles que teorizam. Entretanto, o que parece ser novidade é a forma de interpretar o sentido da filosofia para a Educação Física. Sobretudo, quando uma interpretação nova escapa dos métodos e dos modelos tradicionais de investigação, tanto filosófica quanto científica, tanto artística quanto religiosa, na forma e na estrutura dos fenômenos a serem observados. Deve-se ter ainda como premissa, a visão do interpretante: o professor de educação física, o referente com toda

Para direcionar a organização do portfólio, pergunte-se:
 – O que estava acontecendo quando fiz esse registro?
 – Quem estava presente?
 – Quem planejou a atividade: foi o professor, uma criança ou foi espontânea?
 – Que tipo de aprendizado estava acontecendo: cognitivo, socioemocional ou desenvolvimento físico?
 – Este momento foi um marco importante para alguma criança?

Assim, conclui-se que avaliar é importante para que o educador tenha uma visão global da criança, considerando suas potencialidades e não o que a criança não sabe fazer. A avaliação deve buscar verificar se os resultados foram alcançados, se houve progressos no aprendizado, quais os pontos positivos ou negativos que o educador deve investigar, de forma que isto contribua também para a melhoria de um (re)planejamento reflexivo da ação educativa.

QUESTÕES

1. (FSADU/Prefeitura Municipal de São José de Ribamar) A Filosofia e o exercício do filosofar sempre tiveram, (e vão continuar tendo) consequências para a praxis educativa. São muitas as concepções teórico-filosóficas que ao longo da História vêm produzindo encaminhamentos para a educação sistemática, de modo que torna-se imprescindível uma abordagem filosófica em todos os aspectos da realidade educacional.

Tomando por base essa assertiva, assinale a alternativa CORRETA:

- (A) As abordagens filosóficas estão presentes em todos os aspectos da realidade educacional de tal modo que é uma constante a postura reflexivo-crítica dos professores.
- (B) O saber filosófico possibilita o explicitar criticamente os conceitos e valores que sustentam as ações educativas, sem, contudo, encaminhar para novas posições.
- (C) Os pressupostos teórico-filosóficos promovem um fecundo intercuro com as abordagens científicas da educação, construindo uma fonte permanente e crítica de significação e direcionamento para o alcance de metas.
- (D) O pensar filosófico, enquanto forma especial de conhecimento da prática existencial sob os mais diversos prismas, contribui em toda a extensão para as formas especiais de conhecer da prática educativa.
- (E) A compreensão filosófica do educar revela sempre o papel do campo epistêmico e axiológico da Filosofia, podendo a educação dispensar a contribuição das Ciências Humanas.

2. (FSADU/Prefeitura Municipal de São José de Ribamar) A Carta Magna do nosso país (1988) elenca direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, de modo que, dentre os fundamentos do Estado Democrático de Direito, está a cidadania. Com base no texto Constitucional, a educação brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) propõe uma educação comprometida com a cidadania e elege princípios, segundo os quais, deve-se orientar a educação formal. Assinale a alternativa que contém esses princípios.

- (A) Diálogo; confiança; promoção de valores humanos.
- (B) Pluralidade cultural, convívio social; direitos e deveres.

- (C) Solidariedade; justiça; coparticipação sociopolítica.
- (D) Dignidade; igualdade de direitos; participação; corresponsabilidade pela vida social.
- (E) Responsabilidade; respeito às diferenças; direito à saúde.

3. (Prefeitura Municipal de Patos-MG) Vygotsky foi um dos teóricos interacionistas na área da Psicologia que tem influenciado pesquisas e práticas pedagógicas. Sobre suas concepções em relação ao desenvolvimento da criança, analise as alternativas abaixo e marque a alternativa INCORRETA:

- (A) Para Vygotsky a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural e universal da espécie humana.
- (B) A construção do pensamento, de acordo com Vygotsky, ocorre por meio do uso de signos e do emprego de instrumentos elaborados na história humana.
- (C) Segundo a perspectiva vigotskiana, os signos não são criados nem descobertos pelos sujeitos, mas construídos e apropriados com base na relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas conjuntamente.
- (D) Entre outros signos, a apropriação pela pessoa da linguagem de seu grupo social constitui o processo mais importante no seu desenvolvimento.
- (E) De acordo com Vygotsky, o pensamento humano é formado primordialmente pelas aptidões geneticamente determinadas e amadurecidas com base na estimulação ambiental.

4. (IMPANH/Prefeitura de Fortaleza – CE) A escola contemporânea, caracterizada por ser democrática, está sempre em defesa da humanização, baseada nos princípios de respeito e solidariedade humana, busca assegurar uma aprendizagem significativa. Na perspectiva de atender aos desafios impostos pela sociedade atual, a escola vem se organizando internamente reconhecendo e respeitando as(os):

- (A) políticas públicas, analfabetismos, fisiologias.
- (B) diferenças, gêneros, diferentes tipos de gestão.
- (C) diversidades, diferenças sociais, potencialidades.
- (D) intervenções governamentais, participações, articulações.

5. (CESPE/SAEB-BA) A história da educação no Brasil foi marcada por duas grandes correntes pedagógicas: a liberal e a progressista. Assinale a opção correspondente às tendências identificadas com a corrente pedagógica liberal.

- (A) histórico-crítica, tecnicista, renovada não diretiva e libertária
- (B) tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista
- (C) tradicional, tecnicista, libertadora e renovada não diretiva
- (D) renovada progressivista, tradicional, libertária e renovada não diretiva

6. (NUCEPE/SEDUC-PI) Entre os princípios que fundamentam a organização e gestão do currículo da escola brasileira e pelos quais se revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante, está a abordagem interdisciplinar.