



***AS INTERFACES DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA  
E ARTÍSTICA***

*Jaqueline Moreira*

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

**AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTÍSTICA  
COM A PSICOMOTRICIDADE,  
O ESTUDO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E  
O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS:  
CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**JAQUELINE COSTA CASTILHO MOREIRA**

**Ribeirão Preto**

**2003**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

**AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTÍSTICA  
COM A PSICOMOTRICIDADE,  
O ESTUDO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E  
O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS:  
CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**Monografia apresentada ao Centro Universitário Moura Lacerda,  
como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena  
em Educação Física, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Giane Fregolente.**

**Ribeirão Preto**

**2003**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

**AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTÍSTICA  
COM A PSICOMOTRICIDADE,  
O ESTUDO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E  
O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS:  
CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

**Giane Fregolente  
Orientadora**

---

**Isabelle Surrian  
2º. Examinador**

---

**Pedro Paes  
3º. Examinador**

**Ribeirão Preto, 12 de dezembro de 2003.**

## **DEDICATÓRIA**

Ofereço este trabalho aos  
que sonham e fazem de sua prática um  
futuro melhor para todos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus;

Aos meus pais, falecidos, por me permitirem estudar;

Ao meu marido e minha filha, Octávio e Marina Terreri, pela quantidade de horas que deixamos de passar juntos, pela paciência e compreensão;

À Giane Fregolente, por me orientar;

À Isabelle Surrian, por acreditar ser possível o projeto "Interfaces" e me ajudar no início deste estudo;

Ao Walter dos Santos, por colaborar com a pesquisa de campo;

À Marisol Raille, Sônia Maria Gaia, Dulce Ananias e todos os alunos da 5<sup>a</sup>. A e B e da 6<sup>a</sup>. A da tarde, do *Portal do Alto* por permitirem a implantação do Projeto;

À Prof<sup>a</sup> Amarílis Aparecida Garbelini Vessi, pela revisão;

Aos amigos que me incentivaram a voltar a estudar;

Aos colegas, professores do Lacerda e do Curso Santa Rita;

E a todos os que colaboraram, direta e indiretamente, sem os quais não seria possível completá-lo.

## **EPIGRAFE**

"...Imagine all the people

Sharing all the world.

You may say I'm a dreamer

But I'm not the only one

I hope someday you'll join us

And the world will be as one."

John Lennon

"El camino se hace al andar."

Antonio Machado

## RESUMO

O projeto INTERFACES é uma proposta pedagógica acompanhada de metodologia, que faz a intersecção de conteúdos e contextos da Educação Física e Artística, sem detrimento dos saberes específicos de cada área e das contextualizações necessárias, utilizando-se da imersão em vivências motoras e formas expressivas propiciadas pela aprendizagem da história da arte e das atividades físicas, com o objetivo de resgatar e incluir alunos com necessidades especiais de aprendizagem básicas. O projeto constou de três etapas. Na primeira, foi realizada uma revisão bibliográfica dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) específicos de cada disciplina, e das obras de autores como Perrenoud, Gardner, Schmidt e Wrisberg, entre outros. Na segunda fase, foi realizada uma pesquisa de campo com 240 entrevistados, entre alunos e professores, durante o ano de 2003, com o Ciclo II do Ensino Fundamental, referente à situação da Educação Física e Artística em Escolas Estaduais de Ribeirão Preto e região, para, ao final, realizarmos uma proposta pedagógica que fosse capaz de auxiliar e inspirar o professor de Educação Física e Artística desse ciclo, a desenvolver a psicomotricidade, as inteligências múltiplas e as competências requeridas neste mundo pós-moderno, através das interfaces: movimento e arte. Como resultado deste trabalho, acreditamos na possibilidade de administrar o *stress*, aperfeiçoar os estímulos motores, melhorar as vivências sociais e o grau de aderência às disciplinas específicas dos alunos, principalmente daqueles que têm necessidades especiais. Dessa maneira, acreditamos, com este trabalho, estar contribuindo com o paradigma da Educação Inclusiva.



## SUMÁRIO

- <b>Introdução</b>	10
- <b>Capítulo I: As Interfaces entre Educação Física e Artística</b>	17
1.1. Conteúdos e Especificidades dos Saberes	17
1.2. Em Função dos Contextos	32
- <b>Capítulo II: Possibilitando as Interfaces: Os Conceitos de Psicomotricidade, Inteligências Múltiplas e Competências</b>	43
- <b>Capítulo III: Metodologia Utilizada</b>	54
3.1. Diagnosticando o contexto das disciplinas no Ensino Fundamental, em 2003	56
3.2. Implantação do Projeto Interfaces na Escola Estadual Portal do Alto - Ribeirão Preto - SP	60
- <b>Capítulo IV: Considerações Finais</b>	75
- <b>Bibliografia</b>	80
- <b>Anexos</b>	88
- Pesquisa "Diagnosticando o contexto das disciplinas no Ensino Fundamental, em 2003"	89
- Exemplo de um teste psicomotor	95

## INTRODUÇÃO

A arte, ao evocar o espírito de inquietação, a necessidade natural e instintiva do homem de exaurir seu estado emocional, ao retomar exemplos antigos, ao questionar, ao justificar, recicla-se num moto contínuo.

Observamos estes “movimentos” em Ferraz (1975), que nos remete às citações de um dos primeiros críticos de arte, o toscano Cennino Cennini, nascido por volta de 1370, ao comentar que o pintor, além de apresentar técnicas de pintura, apresenta uma visão retrospectiva da arte, ao mesmo tempo que proclama modernidade; passando por Mallarmé, que assinalou ser a produção da arte uma tarefa espiritual, linguagem humana trazida das profundezas do ser com seus ritmos próprios; a Nicolas Poussin, pintor e escultor, que, em sua obra, “Observações sobre a pintura” – cita Horácio, poeta grego, com sua frase “*Ut pictura poesis*”, concordando com o empréstimo das linguagens da música ou das imagens criadas pela poesia ou das sensações geradas pelas danças, para expressar, na pintura, formas e cores.

Em muitos momentos, dança, música e artes plásticas regem-se pelas mesmas leis. Recorre-se a muitas das palavras usadas na dança ou pintura também na música e vice-versa; a cor gradua-se em matizes, como o som em acordes e a dança em ritmos e movimentos plásticos.

Segundo Gardner (1994, p. 98),

Não há nenhum problema em encontrar pelo menos ligações superficiais entre aspectos da música e propriedades de outros sistemas intelectuais. Meu palpite é de que as analogias provavelmente podem ser encontradas entre quaisquer duas inteligências e que, de fato, um dos grandes prazeres em qualquer área intelectual se deve a uma exploração do seu relacionamento com outras esferas de inteligência.

Em qualquer uma dessas artes ou dessas inteligências, estamos empregando movimento. Não importa se, para tanto, controlamos grandes ou pequenos grupos musculares; o que realmente nos interessa é que, através do movimento, possamos desenvolver habilidades e capacidades de sincronização perceptivo-motoras, proficiência física, coordenação geral e outras potencialidades, como as inteligências corporal-cinestésica, musical, pictória, inter e intrapessoais, linguística, lógico-matemática, espacial, naturalista e emocional e as competências requeridas no domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problemas, construção de argumentação e elaboração de propostas.

Enquanto concertistas de piano e bailarinos parecem ter algumas capacidades em comum, por exemplo, a capacidade rítmica, eles são presenteados com outras capacidades únicas para as suas respectivas formas de arte...O fato de uma pessoa ter um padrão eficiente de capacidades para realizar um tipo de tarefa não significa que terá um padrão eficaz para executar uma outra tarefa, a menos que as duas tarefas requeiram essencialmente o mesmo subconjunto de capacidades subjacentes (SCHMIDT e WRISBERG, 2001, p. 42 e 43).

Portanto, além do grande desafio de encontrar maneiras para auxiliar as pessoas compensando suas deficiências em suas capacidades, quando estão aprendendo ou reaprendendo uma habilidade, mediar a experimentação de movimentos dos mais simples aos mais avançados, o profissional de educação terá em mãos uma importante ferramenta de inclusão social, porque, ao associarmos experiências físico-motoras a experimentações artísticas, como dança, música, pintura, teatro e expressão corporal, que envolvem também o uso de todos os nossos sentidos, estamos em concordância com Piaget (1936), que afirma que as primeiras experiências de interação com o mundo são sensório-motoras, que a manipulação concreta das mãos, e abstrata com as idéias são homólogas. Da mesma forma, Bailão, Oliveira

e Corbucci (2002, p.01) citam Freire, que assevera que a inteligência corporal precede a inteligência propriamente dita.

Os mesmos autores, neste artigo (op. cit.), defendem a idéia de que a aula de Educação Física é o espaço da liberdade, onde a criança realiza atividades próprias de sua idade, revelando suas habilidades, capacidades, inteligências, competências e potencialidades numa atmosfera lúdica, recreativa e persuasiva, enquanto a Educação Artística, segundo Calabrese (2002), está correlacionada à aprendizagem de quaisquer linguagens não verbais e outras formas de comunicação.

Trabalhar com cada uma destas propostas de forma fluida, ou seja, disfarçada em seu direcionamento, é também proporcionar a inclusão, pois cada pessoa, com sua capacidade, habilidade ou, ainda, talento, coopera com o grupo na resolução de novos problemas propostos pelo mediador, no desenvolvimento de projetos ou na assimilação de informações novas dentro do processo de aprendizagem ou de performance.

Partindo do princípio de que a eficiência, em todas as habilidades, capacidades, inteligências e competências, é utópica e irreal, e de que as pessoas trazem consigo diferentes padrões de capacidades para situações de performance e aprendizado, fica mais simples a transmissão de conceitos como consideração, respeito e acolhimento, em relação às diferenças individuais, conseguindo assim estabelecer diálogo, cooperação, desenvolvimento inter e intra pessoal, sua identidade como sujeito em processo de desenvolvimento, o reconhecimento do outro e o conceito de alteridade, além de auxiliar o aluno e o grupo a processar e articular conscientemente suas competências: *"Todo aprendizado é a mistura de um eu e de um outro, que resulta num mestiço, o terceiro instruído"* (SERRES apud Aquino, 1996, p. 38-39).

Desse modo, é necessário ampliar a discussão aqui proposta, trazendo à tona, alguns conceitos essenciais para este trabalho, tais como: interface, como parte de um programa que permite a transmissão de dados para um outro programa e conexões; Educação Física, como

cultura corporal do movimento; Educação Artística, como uma disciplina que prioriza a arte como área de conhecimento, linguagem e educação, estimulando o pensamento divergente; psicomotricidade, definida como ensino/aprendizagem de atividades que devem proporcionar às crianças o domínio de seu próprio corpo e uma desinibição voluntária; múltiplas inteligências, como um espectro de competências ou ainda como a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais e que cooperam entre si em uma atividade humana complexa; competências, como capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles; inclusão escolar, transitando pelos conceitos de integração baseada na compreensão da excepcionalidade intelectual não concebida pelos seus déficits ou impedimentos, mas pelo que tem a ser desenvolvido no aluno e no que ele tem de similar às outras pessoas, como nos mostra a experiência de Mantoan (2001) com Educação Especial, seguindo por Rios (2001), que pontua a viabilização da inclusão através de recursos; respeito, para permitir o desenvolvimento das potencialidades e estimular novas capacidades; elaboração e desenvolvimento de projetos cooperados de trabalho referendando um bem coletivo, instalação de comunicação criativa e alegre através do diálogo com as diferenças e as diversidades; inserção da família e da comunidade numa relação dinâmica e dialógica com a escola, de co-responsabilidade, de construção de confiança mútua, novas alternativas de participação, de desenvolvimento, no resgate da cidadania, como nos remete Szimansk (2000).

Dessa maneira, penso que este projeto poderá colaborar com as pesquisas e práticas na área, para que se estabeleça a possibilidade de interatividade entre as disciplinas, como também com relação aos veículos, suportes, instrumentos, ferramentas, movimentos corporais e quaisquer formas de linguagem; poderá permitir que o aluno identifique suas próprias habilidades e capacidades, estimulando o funcionamento das suas diferentes

competências sem o sentido do competir, abrindo-lhe novas perspectivas dentro do processo de inclusão social e mediação em vários níveis; verificando a importância deste conteúdo e aplicabilidade como motivador educacional; convergindo e, em outros momentos, diversificando o seu emprego, possibilitando a todos participação ativa, bem como identificar indicadores que impedem, limitam ou facilitam a construção da autonomia, independência, produtividade e integração, utilizando-se dos movimentos, além de desenvolver rotas alternativas de estabelecimento de competências dentro do aprendizado, da arte e da vida cidadã.

Na tecitura da minha trajetória, a compreensão do meu tema de pesquisa conserva o que me impulsionou a fazer minha primeira graduação: Comunicação Social, na Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo, acreditar que haveria alguma forma de desenvolver uma metodologia composta por materiais didático-pedagógicos menos hostis e mais sedutores (tais como as propagandas), que estimulassem o interesse, o aprendizado escolar eficaz e eficiente, e que tivesse, como saldo, a compreensão, a memorização dos conteúdos a curto e longo prazo, o prazer causado pela ludicidade em conhecer e até mesmo em aprender sobre o “novo”, além de desenvolver o potencial de capacidades, habilidades e competências para inserção satisfatória do aluno no meio em que vive.

De 1987 para cá, meu projeto profissional, em função de problemas familiares e várias mudanças de cidade, foi permeado de caminhos e descaminhos, ordens e desordens, reorganizações e adaptações, abalos, desafios, provisoriedades e novas aprendizagens. Foi, então, que voltei a fazer nova graduação, agora de Educação Física. O sonho da criação desse material, até então guardado, ressurgiu no ano de 2002, e sob a supervisão de minha atual orientadora, Prof<sup>ª</sup> Giane Fregolente, o trabalho ganhou embasamento didático-pedagógico e atualização, bem como a visão de educação inclusiva.

Porém, ainda me sentia incomodada com questões como: Será que os materiais escolares e didáticas do Ensino Fundamental continuam hostis como na época em que estudei? Será que crianças tímidas, com dificuldades motoras, dificuldades de identificação das lateralidades, orientação espacial e coordenação continuam sendo deixadas de lado? Como estão sendo abordadas as crianças confinadas (como filhos únicos e as crianças de apartamento), ou aqueles que têm necessidades especiais básicas de aprendizagem na prática efetiva de educação inclusiva? O que está sendo realizado em termos de educação motora nas escolas? A educação motora restringe-se às aulas de Educação Física? Como será nas aulas de Educação Artística? Em especial, qual o grau de aceitação da Educação Física Escolar pelos alunos de quarta à oitava série ou Ciclo 2? E com relação à Educação Artística? A inclusão na perspectiva da motricidade é uma ficção, ou existem escolas públicas que conseguem realizá-la? No que consiste este sucesso, vontade do professor, disposição das pessoas (alunos, professores, funcionários administrativos e pais), estrutura conivente e solidária da comunidade e escola, em apoio aos envolvidos com a inclusão, existência de equipamentos, materiais, capacitação? Será que esta é uma inquietação apenas pessoal?

Por tudo isso, acredito ser este estudo uma retrospectiva nas minhas próprias angústias existenciais, a revelação do meu fascínio pelo estudo das inteligências e do *know-how* para o desenvolvimento das competências, aliados com o prazer de ser o mediador do aprendizado do novo por uma outra pessoa e, por fim, a necessidade interior de estabelecer algum ponto de tangência entre minhas duas formações acadêmicas, concretizado nessa inusitada comunhão entre diferentes. E, talvez o desafio maior, transformar este esforço em utilidade ou, no mínimo, inspiração para outros educadores, para que sua vida e seus aprendizados não percorram caminhos tão árduos e hostis, que os façam desistir.

Explicitadas as reflexões acima, esta pesquisa objetiva referendar e embasar o tema proposto, criar uma proposta pedagógica, composta de plano de unidade com atividades práticas aplicadas e um material paradidático, composto de *cd-room* multimídia e apostila do professor, que seja capaz de auxiliar e inspirar o professor de Educação Física e Artística do Ensino Fundamental, Ciclo II, a desenvolver a motricidade, as inteligências múltiplas e as competências requeridas, através das interfaces: movimento e arte.



## **CAPÍTULO I**

### **AS INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTÍSTICA**

#### **1.1. CONTEÚDOS E ESPECIFICIDADES DOS SABERES**

Ao revisarmos a literatura existente sobre o assunto, obtivemos informações indispensáveis para discutirmos, compreendermos e intervirmos. Dessa forma, estender-nos-emos, neste capítulo, apresentando as principais reflexões de diversos autores, com o intuito de embasarmos nossa pesquisa.

O sistema educativo brasileiro, antes da LDB 9394/96, acompanhava o modelo de outros países, a política econômica do Estado e sua ideologia, que norteava o conceito de educação como um instrumento de preparo para o mercado de trabalho, com duas finalidades específicas: selecionar os melhores e capacitar profissionalmente (objetivos propedêuticos).

A partir de um diagnóstico mundial sobre educação, realizado em Jomtien, Tailândia, em 1990, convocado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUDE) e Banco Mundial, os dados apresentados na Conferência indicavam que aconteceram mudanças radicais, como novas tecnologias, a *globalização econômica, mundialização social e planetarização política e institucional* (RIOS, 2001:41), gerando novos serviços e novos conhecimentos, que por fim alteravam os paradigmas educacionais. No caso do Brasil, foram apresentados na Conferência, além das altas percentagens de evasão e repetência, baixos índices de rendimento escolar referentes às avaliações discentes de comunicação e expressão e na resolução de problemas lógicos e matemáticos, demonstrando a necessidade urgente de criar condições favoráveis à melhoria

na qualidade do ensino, para que o país não se torne excluído do processo político-financeiro-histórico-social mundial.

Surgem, assim, do referencial filosófico e político, as bases legais da LDB 9394/96, estabelecendo uma identidade educacional brasileira: o conhecimento visando ao trabalho e à cidadania, tendo como foco principal a educação inclusiva, como nos remete o Artigo 1º do Título I, o Artigo 2º do Título II, o Artigo 4º do Título III, o Artigo 32 do Título IV- seção III, referindo-se ao Ensino Fundamental e o Artigo 58 do Capítulo V, sobre A Educação Especial. A partir desse momento, foi criado o plano decenal e, finalmente, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs são propostas curriculares que

*(...) objetivam garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção de cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos (PCN, 1997).*

São fundamentados nos princípios de equidade, qualidade e educação permanente. A intencionalidade dos livros dos PCNs é provocar debates, redefinindo alvos a serem perseguidos de maneira flexível. A partir do momento em que um dos estados da nação resolve adotar o PCN, ele se torna concretizado através das DELIBERAÇÕES e INDICAÇÕES.

Neste estudo, que tem como amostra quatro escolas públicas de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto- SP, torna-se importante destacar que, no caso de São Paulo, o PCN vem subsidiar a versão curricular do Estado, bem como a dos municípios, enfocando a interdisciplinaridade, que visa ao conhecimento, a transdisciplinaridade, que visa aos valores

humanos, os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural), a criatividade, o desenvolvimento das competências básicas, o conhecimento com significado, a contextualização, o incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender, pilares já vislumbrados por Delors, em 1998, como perfil de pessoas bem sucedidas no novo milênio: indivíduos que conseguem *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser*. Ainda se referindo ao Estado, vigoram as seguintes legislações pertinentes:

- a PROGRESSÃO CONTINUADA, instituída pela INDICAÇÃO CEE 8/97 e DELIBERAÇÃO CEE N.º 9/97, que organiza o Ensino Fundamental em dois ciclos. Os ciclos são marcos do processo de aprendizagem, e sua organização em quatro anos oportuniza pessoas diferentes, aprender de maneiras diferentes, em tempos diferentes (Educação para todos e para cada um, inclusão), permitindo aos alunos caminhar no conhecimento junto ao seu grupo etário, garantindo acesso, permanência e qualidade, ao realizar avaliações diagnósticas, parciais, contínuas e cumulativas durante todo o percurso do ciclo, assim como recuperações contínuas ou paralelas, se necessárias, no final de cada período letivo ;

- a INDICAÇÃO CEE N.º 12/1999, sobre as políticas da Educação Especial, tal qual o apoio diversificado, a distribuição dos alunos por classe, de forma equilibrada, planejamento pedagógico bem fundamentado, para garantir o sucesso aos alunos que apresentem significativas diferenças ou necessidades muito diferenciadas das da maioria das pessoas em classes especiais;

- a DELIBERAÇÃO CEE N.º 5/2000, sobre as normas a serem obedecidas quanto às atividades e procedimentos relativos à Educação Especial no sistema de ensino, como o trabalho suplementar aos alunos de necessidades educacionais inclusos em classes comuns, e especializados, quando houver necessidades específicas; adequação de prédios e/ou locomoção com benefício de transporte; mobiliário específico para suprir suas necessidades; professores habilitados e especializados; avaliação de desempenho contínua e cumulativa com

critérios iguais aos demais alunos com utilização de formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos; matrícula e transferência com disponibilização de histórico escolar e ficha de avaliação pedagógica informando a escola de destino e o seu grau de desenvolvimento;

- a INDICAÇÃO CEE N.º 8/2001, que zela por medidas que assegurem o acesso ao saber a todos os alunos, valorizam a participação e a inserção infantil e juvenil nas escolas, envolvem as famílias no trabalho escolar e promovem o controle social sobre a qualidade do atendimento educacional.

Neste estudo incluiremos, da LDB 9394/96, o artigo 26, incisos 2 e 3, que trata o:

*ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno e sobre a Educação Física, que integrada à proposta pedagógica, é componente da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos; o artigo 27, que cita que os conteúdos curriculares observarão a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais;*

- a RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 2/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ressaltando o artigo 3º, I parágrafo, no

*qual as escolas devem estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas ... os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais;*

- e os PCNs referentes ao Ensino Fundamental das respectivas disciplinas.

Em síntese, o objetivo de ambos os PCNs é gerar um aluno fruidor, um indivíduo criativo, que passou por várias experiências, tanto signo verbais, quanto não verbais, movimentos corporais, experiências motoras e proprioceptivas variadas, que tem conhecimentos, que sabe fazer, ou que, se não sabe, consegue apreciar porque tem para isso repertório cognitivo.

Os trabalhos com a Educação Física e Artística são altamente estimulantes ao processo de aprendizado. Qualquer aprendizado se processa em ramificações do sistema nervoso, *com aumento de intensidade do fluxo sanguíneo dentro do cérebro*. Essas teias, que denominamos interfaces ou interconexões, podem muito bem ser aproveitadas,

*(...) multiplicando a capacidade de aprendizagem, melhorando o desempenho do indivíduo no emprego, aprimorando vínculos familiares e sociais (VEJA, 19/08/1998: p.104 e 105).*

Essas ramificações são bastante proveitosas, por inserirem os alunos no mundo das idéias, teorias ou fundamentos tanto quanto no mundo real - a prática. E as possibilidades de interfaces entre as duas disciplinas são inúmeras, porque, além de permitir o aprimoramento, através da educação, do treino, da experimentação, da vivência, das capacidades humanas (cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e afetivas, de relação interpessoal, de inserção e atuação social); consegue estendê-las a aprendizagens subliminares, bem como ao aprendizado do papel social e de cidadania. A Educação Física e Artística possibilita um contato mais próximo, intenso e individualizado com o aluno; o educador assume o papel de mediador entre um desafio alcançável, tornando o potencial do aluno em desenvolvimento real.

Vale acrescentar que educadores que se propõem a trabalhar com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de ambas as disciplinas, simultânea ou paralelamente, devem levar em conta a diversidade do seu público, suas vivências, as experiências individuais e a interpretação pessoal de cada um, além de saber articular suas próprias inteligências múltiplas; ter controle sobre suas próprias multi-habilidades; assim como ter objetivos bem definidos, para que sua ação educativa se torne compreensível. Não se preocupar em priorizar uma ação em detrimento de outra acaba por arriscar-se num labirinto de conhecimentos e informações que não levam a formação alguma, nem específica dos saberes associados às duas disciplinas, nem integral, nem equilibrada.

Com o estabelecimento de parâmetros para a Educação Física e Artística, já que os conteúdos programáticos respectivos ficam a cargo de discussão e consenso entre professores da área, alunos, pais, comunidade e direção da escola, através das propostas político-pedagógicas de cada escola do Brasil, percebem-se possíveis interfaces de conteúdo e em função de contexto social, devido à importância instrumental que ambas as disciplinas oferecem.

A seguir, serão apresentadas as interfaces através dos conteúdos envolvendo a educação pelo movimento e pela arte, nos quais serão discutidos parâmetros para a educação motora e a questão da especificidade dos saberes. Posteriormente, serão discutidas as interfaces em função de contextos, relacionados ao *stress* e violência na escola, inclusão e exclusão.

### 1.1.1. Educando pelo Movimento

Começaremos este assunto com uma revisão bibliográfica de alguns conceitos que são básicos ao entendimento da Educação pelo Movimento, entre eles o conceito de capacidade física, que corresponde ao resultado motor da ação neuro-muscular em diferentes habilidades e gestos esportivos, podendo ser básicas (resistência, força e flexibilidade) e específicas (velocidade, coordenação, agilidade, destreza, descontração e equilíbrio).

As capacidades podem ser mensuradas através de frequência cardíaca, frequência de pulso, respiração através de testes de VO<sup>2</sup> de forma direta e indireta, testes de aptidão, resultados de frequência de treino, entre outros. A capacidade para desempenhar habilidades é uma característica proeminente da existência humana (SCHMIDT E WRISBERG, 2001, p. 18).

Os mesmos autores vêem habilidade a partir de uma perspectiva de tarefa, classificada de acordo com a organização do movimento, da importância relativa dos elementos motores e cognitivos e do nível de previsibilidade ambiental. Citam habilidades discretas (ação breve em duração, com início e fim bem definidos); habilidades seriadas (habilidades discretas, colocadas em série para formar ações mais complexas); habilidades contínuas (ação que se desdobra sem começo e fim identificáveis, de uma forma contínua e repetitiva); habilidades motoras (ação para a qual os principais determinantes são o sucesso e a qualidade do movimento que o executante produz) e habilidades cognitivas (aquelas para as quais o determinante principal do sucesso é a qualidade da decisão do executante em relação ao que fazer); habilidades abertas (quando a ação é executada em ambiente imprevisível ou que está em movimento e requer que as pessoas adaptem seus movimentos em resposta às propriedades dinâmicas do ambiente) e habilidades fechadas (executadas em ambiente previsível ou parado e que permite que as pessoas planejem seus movimentos com antecedência).

A habilidade ainda pode ser conceituada qualitativamente, referindo-se ao nível de proficiência demonstrada. Temos, então, a performance motora ou desempenho, tentativa observável de um indivíduo para produzir uma ação voluntária, sendo seu nível suscetível a flutuações em fatores temporários, como motivação, ativação, fadiga e condição física. Quando o indivíduo que executa uma ação tem qualidades associadas com altos níveis de proficiência, podemos dizer que sua performance é habilidosa, incluindo as variáveis: qualidade, como máxima certeza do alcance da meta, gasto mínimo de energia e mínimo tempo de movimento. Compartilha desta visão HACCKER (1978), citado em SISTO e GRECO, 1994, p. 2, ao afirmar que a ação motora é a menor unidade psicológica da atividade exercida voluntariamente; quando realizadas mediante a execução de gestos motores específicos são denominadas técnicas. A técnica é a forma de resolver um movimento de modo objetivo e econômico, baseada em uma estrutura ideal de movimento que contemple as características individuais do praticante – seu estilo. E ao encontrarmos a soma de comportamentos individuais e coletivos, ou medidas e atitudes que permitem obter o nível ótimo, máximo das próprias capacidades, respeitando as regras e o adversário, temos a tática, que implica uma função intelectual, uma habilidade cognitiva.

A educação pelo movimento é referendada, atualmente, pela noção de multiplicidade de capacidades e técnicas para aprendizagem e desenvolvimento motor, como nos remetem alguns teóricos, SCHMIDT e WRISBERG (2001), MAGILL (1984) e GALLAHUE (Rodrigues, 1997).

Eles iniciam suas reflexões com uma análise de pré-requisitos para realização de uma tarefa motora qualquer; diagnóstico das capacidades dos alunos, avaliados em testes psicomotores usuais; lei de Hick, que descreve a relação estável que existe entre o número de alternativas estímulo-respostas e tempo de reação de escolha; o processamento paralelo, que permite aos indivíduos dar conta de duas ou mais correntes de informação ao mesmo tempo,



desde que não sejam conflitantes; os sistemas de memória de curto prazo, médio e longo prazo; a necessidade da prática motivada: com o desenvolvimento do aumento de certezas do alcance da meta, a diminuição do gasto de energia e diminuição do tempo de movimento, melhorando a proficiência de habilidade, até se chegar à performance habilidosa; a estruturação das tarefas motoras em práticas randômicas, com execução de várias tarefas distintas, sem que seja seguida uma ordem para facilitar a retenção; as alterações nos padrões de capacidade durante a prática inicial; as dificuldades de mensuração da grande quantidade de variáveis que compõem padrões de performance bem sucedidas e, ao se tratar com o público escolar, a necessidade de se manter a visão longitudinal.

Isto nos faz refletir sobre o melhor modo de planejar a instrução, não só com relação à organização, adaptação, interação, acomodação e assimilação, como propõe Piaget, citado em Lopes (1974), mas também enfocando a precisão adequada de movimento, a definição de pontos iniciais e finais de uma habilidade motora, a estabilidade do ambiente de instrução e o controle de *feedback*- retroinformação.

Esses aspectos permitem aos executantes modificar seus movimentos em várias dimensões, acelerando ou desacelerando, variando a amplitude e o sistema efetor para produzir a ação, preservando ou não o padrão temporal do movimento sob vários tipos de modificações e estimulações, além de garantir sua participação ativa no processo de estabelecimento de metas de performance, metas de processo e metas de resultados.

Assim planejado, o educador tem como propiciar múltiplas experiências, permitindo aos alunos tirar vantagem de suas capacidades e atividades de práticas mais fortes, compensando as mais fracas, grifando sempre a importância da estimulação e da integração sensorial das informações exteroceptivas (informações que vêm das fontes externas do corpo da pessoa), interoceptivas (fontes internas do corpo do indivíduo) e proprioceptivas

(informações sensoriais que chegam de dentro do corpo da pessoa, e que sinalizam a posição e o movimento do corpo e segmentos semelhantes à cinestesia).

### 1.1.2. Educando pela Arte

A educação através da arte inicia nova forma de pensar educação artística, num processo social, por constituir-se em um meio de comunicação com nossos semelhantes:

A simples expressão motriz que resulta numa garatuja infantil, na idade que a expressão falada não chega a produzir a frase, representa algo que emerge do caos, mas constitui, de fato, um primeiro esforço para dar passo à expressão instintiva, física, em que muitas vezes a imaginação e a intuição balbuciam também. Ironizando, então, o conceito de educação racional, mediante a imagem do pássaro que voaria com uma asa somente, Read defende os direitos da imaginação e da intuição, dos instintos e dos impulsos, “ a transfusão das energias vitais do animal da razão (FERRAZ, 1975).

Um outro autor, Walter Gropius, também artista plástico, desenvolveu em sua proposta pedagógica o princípio de ensinar fazendo e aprender imitando, fundamentando-se no reconhecimento que o artesanato é uma categoria pedagógica fundamental e que, apesar de a "arte" não poder ser ensinada, o ensino e a aprendizagem de técnicas de artesanato eram possíveis, surgindo a Bauhaus, originada da idéia medieval do Bauhütte, comunidade de trabalho desenvolvida nos séculos XII e XIII, formada por artistas e artesãos ocupados na construção de uma grande igreja, geralmente uma catedral:

...O objetivo consistia em se executarem, sem maiores atritos, a divisão e integração de trabalho... Tal objetivo só podia ser alcançado através de uma forma de pensar realmente coletiva de todos os participantes. Somente a subordinação voluntária dos anseios pessoais ao desejo do

mestre de construção, bem como o estreito e constante contato entre o diretor artístico da construção e cada um de seus colaboradores, era capaz de levar ao desejado nivelamento das diferenças individuais, sem que com isto se perdesse a qualidade artística dos trabalhos individuais" (WICK, 1989: 73).

A Bauhaus, apesar de estar intimamente ligada à arquitetura, encontra-se aqui inserida por questionar os limites conceituais entre arte e artesanato, o que vem de encontro aos nossos próprios questionamentos relacionados às expressões de dança ou de música, amadoras, profissionais, artísticas e virtuosas.

No conceito de artesanato, de Gropius, havia, em paralelo, uma implicação de reforma social e econômica, uma contextualização; basta apenas observarmos a data em que a escola apareceu.

Essa escola de arte reformou o conceito das escolas de belas artes dos anos 1920 e 1930, com adoção de novos princípios, métodos e estruturas. Para Gropius, *"o potencial de realização do homem depende do equilíbrio exato do trabalho de todos os órgãos criativos. Não basta adestrar este ou aquele, mas todos ao mesmo tempo precisam ser fundamentalmente educados."* (WICK, 1989, p. 100)

"Gropius postula a educação harmônica de todas as capacidades humanas, a conciliação entre razão e sensualidade, o equilíbrio entre trabalho manual e *"trabalho cerebral"*, a unidade de *mens, anima e sensus*, e dá total preferência ao desenvolvimento de uma *"cultura de vida pessoal"*, em lugar de uma especialização prematura, que só bem mais tarde deveria ter início" (WICK, 1989: 101)

Esse princípio de homem total - *"homo totus"*- tem suas origens na Grécia Antiga. O indivíduo grego, supõe-se, desenvolvia a totalidade de suas forças, sem se auto-limitar por uma estreita especialização. As forças harmonizadas entravam espontaneamente em consonância umas com as outras, e ao fim ele estava em perfeita harmonia com o meio exterior, quer fossem objetos, natureza ou Estado.

Vale ressaltar a citação do Estatuto do Ano de 1922, escrito dentro das concepções pedagógicas de Gropius: *"Durante todo o tempo que durar a formação, será ministrado um ensino prático harmonizador, a repousar sobre uma base única formada por som, cor e forma, cujo objetivo é equilibrar as qualidades físicas e psíquicas de cada um"* (WICK, 1989,p. 99).

Observando o Estatuto, a escola Bauhaus organizou um Curso Básico, dividido em três ciclos: uma introdução sistemática aos fundamentos da criação plástica em três áreas setoriais: desenho, superfície e cor e espaço e corpo, visando ao caráter educativo, formativo (aritmética, geografia, história natural, economia, sociologia, ciências naturais, literatura ...) profissional, auto-conhecimento da pessoa e personalidade e a possibilidade de desenvolvimento do ego criativo do aluno.

Nas aulas de Itten, outro mestre da Bauhaus, os alunos exercitavam seus sentidos e sua propriocepção; exercitavam as forças motoras de seus corpos através de ginástica antes das aulas de desenho, para libertação dos espasmos compulsivos, ao mesmo tempo que experimentavam, direta e fisicamente, o movimento e o ritmo como princípio básico de sua existência e de sua organização plástica; treinavam mãos, olhos e memória, com exercícios de desenho de observação, quase que fotográficos; para ele, o desenvolvimento motor e ensino da arte é um meio para se atingir um fim, que é o aguçamento dos sentidos.

Chegamos, assim, ao centro da filosofia e da pedagogia de Itten, a relação de identidade entre movimento e forma; a visão conjunta de corpo, alma e espírito; a importância da motricidade no processo artístico; o aspecto emocional mais enfatizado do que o intelectual; a centralização no aluno considerando seu temperamento, talento e capacidades; no incentivo do trabalho individual, no exercício de suas forças criativas e no contato com as pessoas, revelavam uma pedagogia não alimentada pela formação artística acadêmica, mais

embasada nos movimentos reformistas pedagógicos liberais de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e Montessori.

### 1.1.3. A Questão da Especificidade dos Saberes

Ana Mae Barbosa (2000) destaca o reconhecimento do lugar da Educação Artística no currículo do Ensino Fundamental dentro dos PCNs, apesar dos resultados na prática serem diferentes, faltando um aprofundamento em seus conteúdos. Acompanhando seu pensamento, Ivone Richter, citada em Mae, destaca a importância da multiculturalidade como a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características, e da interdisciplinaridade como uma inter-relação entre disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade, colaboração, desaparecendo as fronteiras entre as áreas de conhecimento.

Os saberes específicos da Educação Artística para o Ensino Fundamental relacionam-se com as linguagens visuais, corporais e teatrais. A educação em artes visuais requer um contínuo trabalho sobre os conteúdos e experiências relacionados aos mais diversos instrumentos e momentos da história da arte, inclusive o atual, permitindo que o aluno saia do abstrato para o concreto. A dança possibilita o desenvolvimento da expressão corporal, o desenvolvimento motor, a audição inteligente, juntamente com o desenvolvimento de autonomia, inteligências, responsabilidade, sensibilidade e integração, não só rítmica, mas num sentido maior de cooperação, tolerância para consigo e com os outros, desinibição e integração com seus colegas.

Expande essas definições, a visão de Gonçalves (1997, p. 147) sobre os saberes construídos com a Educação Física; ao tratar da compreensão da corporeidade e do

movimento, como consciência, experiência, percepção e vivência, estruturado em dois pólos: homem e mundo. Gonçalves nos remete a pensar que:

*todo o corpo se move com uma intenção determinada; por exemplo, arremessar uma bola em um alvo. Em todo movimento, o sujeito que o executa forma com o objetivo (arremessar no alvo), uma totalidade, que se reestrutura a cada instante, conforme se modifica a percepção do objetivo (distância, ângulo de arremesso etc.), do próprio sujeito que arremessa (posição das mãos e dos pés, força necessária etc.), do objeto a ser arremessado (peso da bola, forma, etc.) e da mútua relação. A intenção do movimento é o fator totalizador das etapas parciais, da percepção do sujeito dos seus próprios movimentos e da percepção dos componentes exteriores da situação (outras pessoas ou outros objetos). No mundo e no próprio corpo físico, encontra-se uma resistência que, no processo do movimento, busca a superação. Assim, os movimentos corporais não são relações mecânicas, estabelecidas por um corpo que percorre um espaço fixo, objetivo, mas relações dialéticas, em que o sujeito motriz forma, com o espaço circundante e os seres que habitam esse espaço, uma totalidade aberta.*

*O “corpo próprio” não se reduz ao nosso corpo físico (músculos, órgãos, tendões, etc), mas, sim, nele encontra suas possibilidades e seus limites. Como exemplo, podemos citar muitos acontecimentos cotidianos, em que, ao intencionar e realizar um movimento, encontramos inúmeros limites que definimos como força, flexibilidade, equilíbrio, problemas posturais.*

Aprender sobre anatomia, fisiologia, cinesiologia, nutrição, qualidade de vida, controle de *stress*, capacidades e aptidões, bem como a prática do esporte e seus fundamentos na escola, fugindo da competição exagerada, elitizante e agressiva, oferecer amplas oportunidades ao corpo para sentir, expressar, comunicar, criar, significar, proporcionar aos alunos experiências corporais, auxiliá-los na aquisição de capacidades e aptidões, percepção das dimensões físicas da qualidade de vida e do bem-estar emocional, através da preparação para o lazer e da educação para a saúde; aprofundando-as, na medida do possível, ao mesmo tempo que podem possibilitar concretamente a vivência dos princípios democráticos, através das regras e regulamentos presentes nos jogos desportivos ou não, e da sociabilização, respeitando os interesses e meios de cada comunidade são formas de se trabalhar as especificidades.

Em resumo, as condições de aprendizagem, desenvolvimento e processamento do conhecimento visando às interfaces não são puramente a transferência, a interdisciplinaridade

ou a especificidade dos saberes, mas sim a possibilidade de acréscimo ou criação nas possíveis ramificações que o indivíduo possui em seu repertório cognitivo-psicomotor e sua cultura.

## 1.2. EM FUNÇÃO DOS CONTEXTOS

### 1.2.1. Agressividade e violência: administrando o *stress* na escola

"A agressividade na escola existe e não pode ser ignorada, pois só o fato de vivermos em sociedade envolve um certo grau de hostilidade, sendo o meio ambiente onde estão inseridos os alunos, relacionados aos comportamentos de frustração, alguns de seus causadores". Para esta autora, a agressividade é definida como o ato de alguém vir a prejudicar outra pessoa verbalmente ou fisicamente, lesando ou apenas magoando, podendo envolver um agressor e uma vítima, ou apenas uma única pessoa que se auto-agride, prejudicando-se ou se mutilando (BROGLIO, 2002, p. 358).

DIAS (1990) define agressividade como forma não positiva de comunicar-se com os outros, sendo o ato agressivo o resultado de tensões, frustrações, conflitos e ansiedade.

AJURIAGUERRA & MARCELLI (1991) definem a agressividade como um estudo das variações de conduta num plano experimental de destruição ou estimulação, localizados no sistema nervoso central.

FREUD, apud DAVIDOFF (1983), conceitua agressividade como um dualismo pulsional de vida e morte. Davidoff desenvolve o conceito, quando cita, como probabilidades de agressão, certas condições sociais como o anonimato e a pobreza:

Visto que quando a pessoa vive no anonimato ela não tem identidade, não demonstrando afinidades pelos outros, ou seja; é resultado de um mundo impessoal em que as pessoas não se conhecem, a resposta disso é a probabilidade de uma menor inibição e com isso menor simpatia pelas demais pessoas.

Na condição de pobreza as pessoas que ali vivem crescem nela por conseqüências naturais, tendo a agressividade como reforço positivo, como meio de sobrevivência. Elas



aprendem que tomar as coisas dos outros ou apoderar-se delas enquanto é bom devem fazer, porque senão outros farão. DAVIDOFF, apud BROGLIO (2002, p. 360)

Potencializando a definição de agressividade, entramos no conceito de violência que, segundo Ferreira (1986), juridicamente significa constrangimento físico ou moral, uso da força ou coação. Para Candau (1999), a violência não é um fenômeno social recente, mas, particularmente a partir dos anos 80, vem adquirindo cada vez maior visibilidade social, sendo preocupação tanto por parte do poder público e dos cientistas sociais, como também da sociedade brasileira no geral. Segundo a autora, sua conceituação oscila entre dois extremos: a redução dos comportamentos violentos, aqueles referidos à criminalidade ou à agressão física de maior ou menor gravidade, e a ampliação da abrangência do conceito de tal modo que é considerada violência qualquer manifestação de agressividade e indisciplina.

Baseada numa perspectiva mais ampla e tendo como referências fundamentais Jurandir Freire Costa (1991) e Marilena Chauí (1999), fica claro que a violência não pode ser reduzida ao plano físico mas abarca os planos psíquico e moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos (Curso Santa Rita- Apostila do Professor 10- 2003- p. 18) .

É oportuno mencionar o depoimento de uma professora sobre a violência: *"É claro que a violência tem que permear o nosso sistema escolar, visto que ela está lá fora e nós não somos um castelo encantado no meio do sistema. Então, é claro que, infelizmente, é uma consequência natural que essa violência venha e se expanda aqui entre nós também."* (CURSO SANTA RITA- APOSTILA DO PROFESSOR 10, 2003, p.19).

Os tipos de violência assinalados por Candau, como estando presentes na rotina escolar são: ameaças e agressões verbais; rixas entre alunos, que se revertem em "pegar lá fora"; o desrespeito em relação à raça, à estética, à manifestação do outro; funcionário ao

aluno e vice-versa; aluno ao professor, através de indisciplina e ameaças; professor ao aluno, através de apelidos e verbalizações negativas referentes às suas capacidades; o processo de banalização e naturalização realizado pela cultura da violência, presente, também, nas sanções dadas pelo professor e administração, e no cotidiano da escola; as depredações, as pichações, o assédio de gangues e galeras às escolas, furtando-lhes equipamentos; a descontextualização da cultura escolar com a cultura social, e, o mais dramático, o assédio das escolas pelo narcotráfico, tema extremamente difícil que coloca a direção das escolas e o corpo docente em situações limites, em que o medo, o sentido de impotência e o desânimo imperam.

Acompanham as constatações sobre a violência e a agressividade: Tiba (1996), diagnosticando os comportamentos agressivos como distúrbios de conduta, e afirmando que essa inconstância de alunos está ligada às oscilações de auto-estima entre eles, podendo aparecer como brigas verbais ou corporais, tornando-se muito mais sérios nestas últimas décadas, conduzindo à indisciplina e à falta de respeito pelas pessoas e bens alheios; Abramowicz e Moll (2001), ao se referirem às regras e normas que a escola por si só tem, normalizando os indivíduos e seus comportamentos, acentuando os mecanismos de vigilância e controle de todos os envolvidos, quer de alunos, como de professores; Aquino (1996), apontando as turbulências e apatias nas relações entre alunos e na relação professor-aluno, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros e grades e as questões da indisciplina, como a bagunça, o tumulto, a falta de limite, os maus comportamentos, o desrespeito às figuras de autoridade, a carência psíquica surgida da ausência de uma infraestrutura psicológica e moral anterior à escolarização - a família; e Szimansk (2000), que analisa, através das mudanças históricas dos modelos de família (família pensada X família vivida), a importância da parceria da família com a escola, na formação, na inserção social e na cidadania, relacionada ao controle da agressividade e da violência.

Da mesma forma que existem alguns alunos que conseguem se adaptar à vida regulada de uma escola, bem como às situações de descontextualização com a realidade, agressividade, e competição, a grande maioria reclama e se perturba; considerando-se manipulados, perdendo oportunidades de se divertir e de participar de situações lhes dão prazer e que realmente lhes fazem sentido, ficando impotentes perante as tomadas de decisão, pois estas não lhes cabem, resultando na sensação de perda de oportunidades e, com ela, o *stress*.

O *stress* foi conceituado de várias formas, por diferentes especialistas. Alguns o definem como estímulo, outros como resposta, e outros, ainda, como todo o espectro de valores em interação com resposta inexistente ou inadequada. Cannon, um fisiologista, denominou-o resposta de luta ou fuga; Selye, um endocrinologista, como mudanças fisiológicas compostas de três fases: reação de alarme, resistência e exaustão. Uma situação nova ou uma situação potencialmente desagradável ou ameaçadora podem provocar *stress*.

O que dizer de alunos provenientes de famílias pobres e numerosas, com apenas um dos pais presente e responsável; ou jovens de famílias com níveis mais baixos de educação e de capacitação para o trabalho que, infelizmente, reafirmam a interligação pobreza com baixo nível educacional, pois a sobrevivência é a maior preocupação; crianças de família de minorias, que sofrem exclusão em função de racismo, valores religiosos e culturais; ou, ainda, jovens assediados pela criminalidade, que vivenciam o contato com o narcotráfico vizinho, convivendo com agentes estressores presentes em sua realidade e na da escola, tais como o confronto de contradições referentes à qualidade do ensino; a não contextualização mundo real e escola; o confinamento em salas com outros 39 alunos; a rigidez na cobrança de disciplina, silêncio, controle físico e atenção por várias horas; o não entendimento do conceito de Progressão Continuada como um processo e não como aprovação automática; a pressão dos pais para que tenham sucesso nos estudos, cobrando notas, além de outros: presença; carga horária; avaliações; necessidade de estabelecer relacionamentos; necessidade de

superação de dependências, ansiedades, medos, timidez, levando o aluno a confrontar-se com várias tarefas que precisa aprender, como: desenvolvimento de competências, controle de emoções, liberação de relacionamentos interpessoais, desenvolvimento do sentido de finalidade, integridade, identidade e autonomia, nas quais não vê sentido.

Greenberg (2002, p. 289), ao referir-se aos universitários americanos jovens: "os alunos têm como objetivo principal obter boas notas, em lugar de aprender tanto quanto puderem", de certa forma, em nossa realidade, com a pedagogia e didática adequadas, a escola pós-moderna pode ter sucesso no que tange aprender tanto quanto puder, desde que os estressores sejam monitorados e controlados ao mesmo tempo, que haja um resgate no prazer e no sentido do ensino-aprendizagem para o aluno.

Em resumo, autores como Aquino (1996), La Taille (1996), Szimansk (2000) e Santos (2002) sugerem o manejo do *stress* escolar através de uma conduta dialógica com negociação constante, investimento nos vínculos concretos, fidelidade a um contrato pedagógico estabelecido com os alunos, permeabilidade para as mudanças, o reforço do sentimento de dignidade do aluno como ser moral, a recuperação para o valor da vida, a educação em direitos humanos, a participação ativa da família vivenciada na escola e as possibilidades de se vivenciar o lúdico, resgatando o prazer de estar na escola.

A Educação Física e Artística podem ajudar na administração do *stress* escolar. Greenberg (op.cit) sugere intervenções no seu controle através de eliciação fisiológica, que são exercícios regulares com o objetivo de expulsar, metabolizar as endorfinas ou descarregar os produtos residuais do *stress*, de forma individual ou coletiva, pois a escola, na maioria das vezes, é o único espaço físico e elemento de ligação social; e pela eliciação emocional, com exercícios de relaxamento.

A influência benéfica da Educação Física Escolar na administração do *stress*, ocorre através de múltiplos aspectos. Encontramos, em Ghorayeb (1999, p. 263-264),

fundamentação para essa argumentação. Segundo esse autor, o desencadear de uma reação de *stress* e o inerente emprego natural da musculatura esquelética fica acumulado no organismo, criando um estado de agitação e desassossego interior, tremendamente nocivo ao bem-estar e à felicidade do indivíduo. Ao praticar atividade física, exercícios ou esportes, estamos encontrando a via adequada de descarga, reduzindo-se o dano causado à saúde e ao bem-estar das pessoas pelo acúmulo de tensão e das reações do *stress*. Acrescenta-se, ainda, na prática de atividades físicas, o papel relevante das endorfinas na sensação de bem-estar, melhoria do estado de humor global e satisfação com a própria imagem, quer em função da estética como da saúde.

Com relação à influência positiva da Educação Artística Escolar na administração do *stress*, para um melhor entendimento, cabe empregarmos alguns conceitos de Schmidt e Wrisberg (2001) sobre ativação, que corresponde ao nível de estimulação ou excitação do sistema nervoso central de uma pessoa; enquanto ansiedade trata mais da maneira como uma pessoa interpreta uma situação específica e as emoções que estão associadas com aquela interpretação, ou, ainda, preocupação ou aflição sobre incertezas futuras, percepção de ameaças a si próprio, freqüentemente caracterizada por elevados níveis de ativação. Ansiedade e ativação são fenômenos que fazem parte da rotina de muitos eventos diários, como também surgem em resposta a avaliações de performance, sejam elas quais forem: notas escolares, ser incluído, ou não, e as relações de auto-estima, entre outros.

Segundo os mesmos autores "*uma tarefa do tipo tocar piano que requer um alto grau de controle motor fino e altas demandas cognitivas é, geralmente, mais bem executada quando o nível de ativação do participante é baixo (como na curva vermelha)*", como nos mostra o gráfico abaixo:

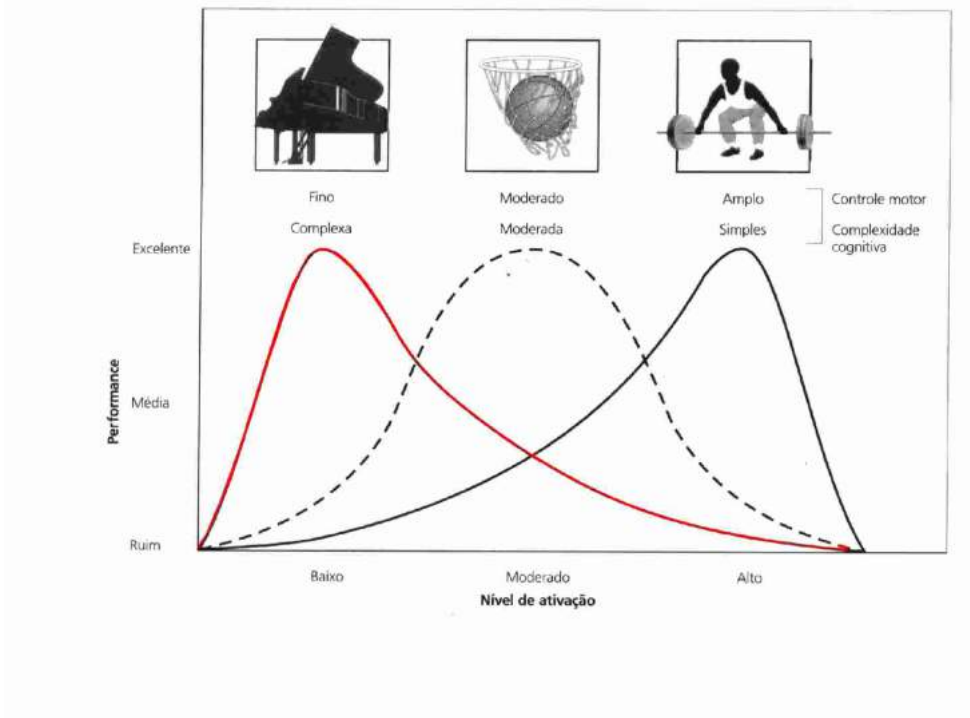


Figura 1 - Nível de Ativação e Performance (SCHMIDT & WRISBERG, 2001, p. 84)

O nível de estimulação e de excitação do sistema nervoso acompanha o nível de ativação **baixo**, propiciando, através de atividades de controle motor fino, como artesanato e desenho, entre outros, relaxamento.

### 1.2.2. Inclusão e Exclusão

O desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento mental dos seres humanos. Como linguagem e pensamento se entrelaçam em função de elaborações e intercâmbios interiores, com intuito de estabelecer comunicação e interação com o meio ambiente, o problema dos “inadaptados” e dos “desviantes” é, no senso comum, uma questão patológica.

A sociedade contribui para a manifestação desses comportamentos, porque, à medida que seus objetivos sociais são integrados e ordenados numa hierarquia de valores, regulando e controlando as estruturas sociais e os modos aceitáveis de alcançá-los, geram um modelo rígido para os seus membros. A inadaptação, a confusão e a incerteza nas relações sociais fazem com que alguns indivíduos, que lêem a cultura de sua sociedade divergentemente, fiquem soltos, perdidos, desenraizados. A idéia de que o estabelecimento de regras e regulamentos rígidos em uma sociedade ou cultura é essencial para sua continuidade permanece bastante vigorosa.

A pluralidade de comportamentos e as diferenças dentro de uma cultura são vistas dentro de limites bem marcados pelos preconceitos e pela exclusão. Entender a pluralidade de comportamentos, aceitar as diferenças e garantir a todos a acessibilidade ao conhecimento são os primeiros passos para a inclusão social. Integrar significa adaptar-se, acomodar-se, incorporar-se, mas sempre trata da reunião de grupos diferentes. Incluir significa envolver, fazer parte, pertencer, trazer para dentro de um conjunto alguém que já faz parte dele; acima de tudo, é questionar a rigidez da estrutura e funcionamento das instituições escolares. É através da conscientização sobre as diversidades que as necessidades especiais de alguns passarão a ser vistas como algo natural, que faz parte da natureza humana.

A educação inclusiva propõe o desenvolvimento das habilidades, talentos pessoais e papéis sociais, para todos os alunos, e, no caso dos que têm deficiência motora ou sensorial, o desenvolvimento de habilidades alternativas, a identificação de indicadores que impedem ou a limitam, ou que podem facilitar a construção de sua autonomia, independência, produtividade e integração, além da observação e adequação dos seus desenvolvimentos: mental, cognitivo e físico.

Os desafios que suscitam a inclusão social passam pelos (pré) conceitos de deficiência, incapacidade e inadaptação e se originam muito antes do primeiro contato do indivíduo com a escola.

Baseados em MANTOAN (1997, p. 79), ao analisar o grupo de deficientes mentais leves e afirmar que *“a estimulação do desenvolvimento de crianças pequenas depende da presença de adultos e crianças, pessoas sensíveis às suas necessidades e que mantenham com elas relacionamentos saudáveis”*, concluímos que a ausência do componente afetivo familiar torna essas crianças apáticas, sem razões e sem estímulos para conhecer o mundo ou para aprender, pois seus esforços e empenhos positivos pouco significam para os que as rodeiam. Sem estar habituadas a estabelecer trocas intelectuais, já que o mundo exige muito mais a intermediação pela linguagem do que pela ação, numa referência aos esquemas de ação sensório motor de PIAGET, essas crianças têm grandes possibilidades de se tornarem apáticas ou confundidas no lar, na escola, na sociedade, como sendo deficientes reais.

O modelo de Educação Física contido nos PCNs propõe como princípio básico a necessidade das aulas serem dirigidas a todos os alunos. Segundo Darido, S.C. et alii ( 2001, p. 20), *“este modelo busca incluir e reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultantes da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência”*. O autor sugere a escolha de conteúdos, que não os esportivos tradicionais, como futebol, basquetebol, voleibol e handebol, mas grandes jogos, capoeira,



atletismo, ginástica artística, dança, atividades expressivas, ginástica rítmica desportiva, tênis e judô. Concordando com Darido, Ghorayeb (1999, p. 358), na fase de crescimento ( 6 a 12 anos), julga que o esporte competitivo desenvolve as aptidões e o esporte recreativo elimina as inaptidões, desde que o esporte escolhido seja o correto, iniciado na idade certa, e que haja um equilíbrio entre "benefício" e "performance", ou seja, que não se destrua o organismo para obter melhores resultados. De qualquer forma, a dúvida funcionalidade dos jogos esportivos está presente no cotidiano escolar. Discriminam quando centrados em habilidades técnicas, ou incluem ao priorizar aspectos como sociabilidade, liberdade, ludicidade, aprendizado de como conviver com as individualidades e de como partilhar recursos, sejam eles equipamentos, idéias, práticas e regulamentos, chegando à idéia de co-responsabilidade do grupo.

De acordo com a revista Nova Escola (Inclusão 1999), as crianças com necessidades especiais tendem a obter vantagens ao conviver com outras crianças: a) aprendem a gostar da diversidade; b) adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas; c) demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo; d) ficam melhor preparadas para a vida adulta em uma sociedade diversificada e) entendem que são diferentes mas não inferiores. E por outro lado, os estudantes que participam auxiliando se beneficiam: a) têm acesso a uma gama, bem mais ampla, de papéis sociais; b) perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente; c) desenvolvem a cooperação e a tolerância; d) adquirem grande senso de responsabilidade, podendo melhorar o rendimento escolar; e) são melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano. Darido, S.C. et alii ( 2001, p. 20-21)

A abordagem dessas crianças dentro do processo de inclusão questiona desde os objetivos do ensino, a real necessidade de acumular conhecimentos, e quais conhecimentos, o aprender a aprender, o aprender a inovar ou a produzir o novo em qualquer campo do saber, o aprender a se relacionar, a assimilar, a criar, a identificar o que é comum entre as várias áreas

de conhecimento e usufruir desta abordagem, o aprender a controlar, a verificar, a se autocorriger, a se autoconhecer, a se autogestionar, e até mesmo o aprender para repetir. Assim, ainda citando a mesma autora, *“o que espera do professor do século XXI é que realize sua verdadeira e primitiva vocação, ou melhor, que seja aquele que ajuda a tecer as tramas do desenvolvimento individual e coletivo. E que maneja os instrumentos e os elementos que a cultura distingue como representativos do modo de viver e de pensar de um dado tempo”* (MANTOAN, 1997, p. 53).

Para sucesso no processo de inclusão escolar o professor necessita estar preparado para desenvolver rotas alternativas de estabelecimento de conteúdos de aprendizagem, ser sensível à importância do meio para o processo de interação, estar capacitado a persuadir para a aprendizagem e estar freqüentemente se auto-avaliando e analisando os resultados, propiciando, assim, a inclusão dos alunos com necessidades especiais e o aprimoramento físico-emocional das crianças confinadas.

## **CAPÍTULO II**

### **POSSIBILITANDO AS INTERFACES: OS CONCEITOS DE PSICOMOTRICIDADE, INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E COMPETÊNCIAS**

A psicomotricidade, como Ciência da Educação, enfoca o movimento ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectivas.

As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal estão diretamente ligadas às manifestações motoras. Gesell, 1955, citado em COSTALLAT, 1987, p. 1, afirma que:

Durante toda a primeira infância até os 3 anos a inteligência é a função imediata do desenvolvimento neuromuscular. Com o desenvolvimento da criança, a inteligência e a motricidade se tornam independentes, rompendo sua simbiose. Este paralelismo se mantém determinado na proporção que a um quociente intelectual diminuído corresponda um rendimento motriz deficiente. Em casos graves como espasticidade, ataxia, hemiplegia não há recuperação total, mas podem ser atenuadas, com uma reeducação apropriada que compense ou ajudem a equilibrar o déficit motor.

Segundo este autor, a coordenação geral alcança seu desenvolvimento pico em torno dos 15 anos, o que facilita sua educação precoce e progressiva. Para que o plano de educação ou reeducação psicomotriz abranja aspectos de coordenação geral e fina, estática e dinâmica, de caráter ginástico, musical e de educação manual, e cumpra suas finalidades, deverá ser observada se a evolução psicomotora dos movimentos do recém-nascido aos movimentos do adulto refletem uma maturação gradativa do sistema nervoso e integração progressiva de suas funções.

A avaliação motora para detecção dessas e de outras variáveis correlacionadas é realizada por meio dos testes de Ozeretzki, Guilmain e Ajuriaguerra, que inseriram a questão dos estímulos do meio ambiente.

A criança encorajada para o desenvolvimento psicomotor harmônico, "*terá mais autoconfiança, estará mais equipada para expressar-se, pois quem o faz bem com o corpo, também o faz com a palavra*" (PARADA, 1986), e, conseqüente, mais habilitada para a inclusão social.

O trabalho com psicomotricidade leva em consideração noções de situação, tamanho, posição, movimento, formas e qualidade, além de trabalhar com os esquemas corporais quanto à:

- Lateralidade:

Capacidade de perceber o eixo corporal, esquemas corporais de domínio - lado direito ou esquerdo, percepção da simetria corporal, que contribui para a orientação no espaço - estrutura espacial. Para desenvolvê-la, jogos de direita e esquerda, jogos de desenhos espelhados - desenhos de simetria, desenhos inacabados, que deverão ser completados, ou desenhos de transportes, que trabalhem com inversão de cores.

- Orientação Temporal:

Capacidade de perceber a sucessão de acontecimentos, sua duração, intervalos, ritmo, tempo, cadência, irreversibilidade temporal e renovação cíclica de certos períodos.

Exercícios que reconstroem a ordem de uma música ouvida, ou de uma seqüência rítmica, exercícios que treinem a percepção dos segundos, exercícios que trabalhem ritmo fazendo evoluções, acompanhando, por exemplo, marchas militares.

- Orientação Espacial:

Capacidade de se orientar num espaço tridimensional em inércia ou em movimento, compreender os conceitos de comprimento, largura e volume, de percorrer um trajeto. Para desenvolver a memória: brincadeiras como dança das cadeiras; passar contas num colar (envolve também a orientação temporal, pois requer a percepção de uma sequência); a noção de trajeto percorrido fisicamente ou representativamente, a orientação com mudança dos pontos de referência.

- Memória Perceptiva:

Capacidade de memorizar o lugar de diferentes objetos ou pessoas.

Brincadeiras como dominó, batalha naval, batalha naval modificada - os alunos seguem a orientação do professor de onde estão os navios os caças, sem tirar o lápis do papel, realizando traços em um papel quadriculado. Exercícios de precisão: deslocar os palitos sem tirá-los da superfície da mesa para obter os seguintes modelos : 4 palitos (quadrado), 5 palitos e 6 palitos.

- Coordenação Motora: andar como carregador de água chinês, brincar de vai-e-vem feito de garrafa pet, fazer vários movimentos como abrir e fechar, atarrachar, desparafusar, torcer e distorcer, amassar e desamassar, enroscar e desenroscar, girar pião, dar piparote com bolinha de papel, brincar com bolinhas de gude ( fazer bolinas de argila do tamanho das de gude e brincar), esticar o elástico no polegar e indicador, dedilhar o piano, virar as folhas de um livro, folhear um livro levantando cada página pelo canto, com o indicador.

- Coordenação visomotora - acertar um alvo- mira.

Percepção de orientação e situação - numa partitura, colocar a legenda que envolve as notas musicais e cores.

Os testes psicomotores funcionam como uma avaliação inicial diagnóstica, tanto dos processos e estilos de aprendizagem, condições, relações com os saberes, com o projeto a ser implantado e com o meio ambiente; enfim, quanto à identidade e possível dinâmica do grupo, como quanto ao acervo de conhecimentos adquiridos, capacidades e habilidades de um aluno específico, com o intuito de estabelecermos o percurso mais adequado de ensino-aprendizagem.

Os testes psicomotores que serão utilizados neste estudo estão citados dentro do Capítulo III - Metodologia Utilizada e disponíveis no Anexo III.

Valorizando a diversidade de conteúdos existentes dentro de cada um de nós e a constante requisição de um repertório de recursos, entramos na área da Ciência Cognitiva, que tem como objetivo estudar a cognição e todos os processos de aprendizagem tais como percepção, inteligência, memória e aprendizagem, entre outros.

Gardner (1994), um dos principais cientistas cognitivos da atualidade, preocupado com questões relacionadas ao conceito de inteligência, desenvolveu a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, na qual define inteligência como um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado em cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados.

O autor apontou a existência de oito inteligências:

- A Inteligência Corporal Cinestésica, que está relacionada à perfeita forma de expressão corporal, assim como a resolução de determinado problema por meio de movimentos do corpo e a capacidade de manusear objetos.

- A Inteligência Espacial, que se relaciona à capacidade de extrapolar situações espaciais para o concreto e vice-versa, possuindo, dessa forma, grande percepção e relacionamento com o espaço. Uma de suas características é de perceber o mundo com precisão, efetuando transformações e modificações, ou imaginando movimentos e deslocamentos.

- A Inteligência Lógico-Matemática, que se origina da interação e confronto com o mundo e com os objetos, avaliando-se quantidades, tamanhos, pesos, etc. É detectada quando o indivíduo tem facilidade em desenvolver e/ou acompanhar cadeias de raciocínios, resolver problemas lógicos e lidar bem com cálculos e números.

- A Inteligência Musical, considerada a capacidade de interpretar, escrever, ler e expressar-se pela música, é uma inteligência intelectual autônoma, por não estabelecer qualquer conexão sistemática com outras faculdades como o processamento lingüístico, numérico e espacial. Apesar de a música ser, aparentemente, uma linguagem natural, aproxima-se de padrões lógicos e matemáticos. É caracterizada pela aptidão, apreciação e composição de obras musicais.

- A Inteligência Interpessoal, sugerida como a capacidade de entender outras pessoas, comunicar-se de forma adequada com elas, motivando-as, incentivando-as e dirigindo-as, em alguns casos, a um objetivo comum.

- A Inteligência Intrapessoal, referindo-se à capacidade de se conhecer, de entrar em contato com seu próprio "eu", de se auto-avaliar, reconhecendo seus pontos positivos e negativos, ficando, dessa forma, mais fácil de trabalhar.

- A Inteligência Lingüística, ou a capacidade de lidar bem com a linguagem, tanto na expressão oral, quanto na escrita. Está relacionada à capacidade de usar a linguagem para convencer outros indivíduos a respeito de um curso de ação; a capacidade de usar o potencial mnemônico da linguagem para ajudar a lembrar informações e, finalmente, "*grande parte do*

*ensino e da aprendizagem ocorre através da linguagem"* (GARDNER, 1994, p. 61). É caracterizada pela facilidade com palavras, textos e poesias, assim como habilidade para aprender idiomas.

- A Inteligência Naturalista, ou a capacidade de realizar qualquer tipo de discriminação no campo da natureza, reconhecendo, respeitando e estudando outro tipo de vida, e não somente a humana. Além do reconhecimento da fauna e da flora, caracteriza-se pela capacidade de fazer distinções no mundo natural e usar tal capacidade de maneira produtiva.

Posteriormente foram incluídas duas outras inteligências na Teoria de Gardner:

- A Inteligência Emocional

Proposta por Goleman, em 1995, está diretamente ligada ao perfeito equilíbrio das inteligências pessoais - inter e intra, bem como à capacidade de reconhecer e lidar com as emoções, aceitando-as e trabalhando-as quando assim for necessário.

- A Inteligência Pictória:

Justificada por Smole, em 1996, como a utilização de recursos pictóricos como forma de comunicação, com possibilidade de associação e complementariedade à inteligência musical.

Sabendo-se que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se entrelaçam, não se pode distinguir qual tem prioridade, pois é preciso elaboração mental para que as novas experiências sejam integradas, e essa elaboração acontece devido a conceitos já digeridos e de interfaces anteriores com o meio. Neste caso, todas as situações na escola oferecem oportunidades para o ensino da arte e da motricidade, principalmente nas atividades



integradas, em que a criança planeja, debate, relata e se expressa de forma criadora e efetiva com seu grupo.

Com relação às inteligências múltiplas concordamos com CAPRIO, 2003: *“Mais importante do que reconhecermos as oito inteligências é compreendermos que todos nós as temos potencialmente, e que essas podem (e devem) ser desenvolvidas ao longo da vida”* (p. 06).

Nesse sentido, o mundo pós-moderno exige a aquisição de novas competências, que Perrenoud define como:

Representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação... conhecimentos bastante profundos são necessários para:

- analisar um texto e reconstruir as intenções do autor;
- traduzir de uma língua para outra;
- argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou oponente;
- construir uma hipótese e verificá-la;
- identificar, enunciar e resolver um problema científico;
- detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor;
- negociar e conduzir um projeto coletivo. (Perrenoud, 1999, p. 7-8)

Segundo o autor, as competências manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos: declarativos, que descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes e regularidades; procedimentais, que descrevem os procedimentos a aplicar, para se obter algum tipo de resultado; e condicionais, conhecimentos que determinam as condições de validade dos procedimentais. Para se construir uma competência não basta chegar a conhecimentos confiáveis e aprofundados; deve-se identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes, organizá-los, designá-los e julgá-los em relação à situação e mobilizá-los com discernimento.

Outros autores, como Bourdieu, 1972, chamam competência de arte de execução, pois, através da ativação de um conjunto de esquemas lógicos de alto nível de abstração, diante de

situação inédita e complexa, o indivíduo consegue desenvolver estratégia eficaz com rapidez e segurança maiores do que uma pessoa que contasse com os mesmos conhecimentos e também fosse “inteligente”. Ou, ainda:

Sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma. (Bourdieu apud Perrenoud, p. 24).

Esses esquemas são construídos “*ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo que redundantes e estruturantes*”( Perrenoud, 1999, p. 10), vivenciadas e analisadas. Bourdieu insere, ainda, o conceito de *Habitus*, como uma forma que permite enfrentar situações menores de conflito, com certa eficácia.

Assemelham-se à conceituação acima, os resultados das pesquisas de Wrinsberg e Schmidt, 2001, p. 246- 265 , quando tratam da estruturação da experiência e aprendizagem para o desenvolvimento de programas motores. Os autores asseguram que o desenvolvimento de um programa motor envolve um padrão de movimentos ao invés de um movimento específico, realizados através de esquemas e parâmetros que combinam a prática randômica e variada.

Étienne e Lerouge, 1997, apud Perrenoud (1999, p. 10), citam ainda que:

A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência.

Em síntese,

As competências, ao mesmo tempo que mobilizam lembranças de experiências passadas, livram-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente. A ação competente é uma invenção bem-temperada, uma variação sobre os temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido, o já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se familiares o bastante para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido (Perrenoud, 1999, p. 31).

De qualquer maneira, as abordagens atuais sobre competência, criatividade e performance habilidosa diferem dos antigos conceitos de talento ou de dons cedidos pelos deuses. Todos os autores citados acreditam na possibilidade de construção desses esquemas.

Somam-se palavras fundamentais ao conceito de competências, como desenvolvimento de auto-estima, estabelecimento de prioridades, gerenciamento de conhecimentos, sinergias, conscientização sobre a alteridade, negociação de conflitos, criatividade, administração do *stress*. Por não se formarem ou se transformarem espontaneamente, junto com a maturação do sistema nervoso, ou serem realizadas da mesma maneira em cada indivíduo, há necessidade do aprendizado, de estabelecer e implantar o uso de pedagogias diferenciadas, com situações de vivências, interação e contextualização do conteúdo e realidade, ludicidade, prática intensiva através das imersões, e da análise com seus vários *feed-backs*, permitindo que novas formas de abordagem e sedução para o aprender induzam outras possibilidades de relações com os saberes, minimizando as desigualdades.

Assim, esse autor atribui, ao professor, papel fundamental nesse processo, pois cabem a ele o *know how*, as estratégias, os recursos e a habilidade treinada, para extrair de seus alunos suas competências mais adequadas, para as situações de aprendizagem e de vida em sociedade.

Associadas às cinco competências relacionadas à progressão das aprendizagens feitas pelos alunos, Perrenoud propõe, então, dez competências básicas para o professor:

- 1. Capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, bem como observá-las e avaliá-las;
- 2. Administrar a progressão das aprendizagens no ciclo de aprendizagens do Ensino Fundamental, fazendo balanços periódicos e contínuos, decidindo sobre a evolução para uma nova etapa ou não.
- 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4. Envolver seus alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5. Trabalhar em equipe.
- 6. Participar da administração da escola.
- 7. Informar e envolver os pais na construção dos saberes.
- 8. Utilizar novas tecnologias.
- 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.
- 10. Administrar sua própria formação contínua, condicionar sua atualização em função das condições de trabalho estarem em evolução, e ao desenvolvimento das outras competências, conservadas através de treino, e integrando as competências tradicionais às emergentes. O professor deve seguir seu programa, dar suas aulas e exercícios, utilizar os recursos oficiais de ensino e métodos recomendados, exigir silêncio, ordem, disciplina, dar notas, conviver pacificamente com os colegas, simultaneamente à prática das novas competências, que só está sendo requerida porque a especialização tradicional anterior tem relação direta com a fabricação das desigualdades e exclusão.

A importância do professor é inquestionável; porém, essa profissionalização não avançará sem o devido apoio e estímulo político, melhorando o salário dos professores, suas

condições de trabalho, seu plano de carreira e sua capacitação, entre tantas outras reivindicações.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA UTILIZADA

Para desenvolver este projeto utilizamos a pesquisa-ação, na qual

pesquisador e sujeitos da pesquisa buscam responder, com maior eficiência, aos problemas da situação em que vivem, em particular, sob forma de diretrizes de ação transformadora. Incorporando raciocínios dialógicos acerca do problema, e desta forma, produz ações e conhecimentos de uso efetivo na escola, oferece conclusões, hipóteses de trabalho e a possibilidade de contribuir na elaboração das teorias educacionais, deve fazer a mediação entre a pesquisa e o ensino (Amorin, 2003).

Esta metodologia requereu pesquisa bibliográfica, "*que se caracteriza pela utilização de fontes secundárias, ou seja, pela identificação e análise dos dados escritos em livros, em artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador, em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema*" (GONÇALVES, 2001, p.35), e de campo exploratória "*aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de idéias com objetivos de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado... e que dá suporte para realização de estudos mais aprofundados sobre o tema*" (op. cit, p. 65), que ocorreu através da observação da Educação Física em escolas públicas de Ensino Fundamental e da Educação Artística, através de questionário com professores, gerando o item "Diagnosticando o contexto das disciplinas no Ensino Fundamental, em 2003".

Desta pesquisa resultou a "Implantação do Projeto Interfaces na Escola Estadual Portal do Alto", acompanhado do *Cd-Rom* e da Apostila do Professor, com atividades aplicadas.

Para sua efetivação, foram coletados dados pessoais, peso e estatura, em uma ficha biométrica simples. A seguir, obtivemos parâmetros para a realização de uma avaliação psicomotora, que checou o desenvolvimento da lateralidade, dificuldades de ordens perceptivas, como a organização do espaço (estruturação e orientação da direita e esquerda), estruturação espaço-temporal, coordenação estática ou equilíbrio, coordenação visomotora, coordenação dinâmica geral, coordenação dinâmica das mãos, rapidez, correspondência de idade motora, observação da ocorrência de sincinesia (patologia na qual ocorre associação de um movimento involuntário a um voluntário, por exemplo, levantar os dois braços quando se ordenou que levantasse apenas um) e de paratonia, grande extensão ou distensão; utilizando-se das provas I e II de Ozeretski, Guilman, prova de pontear e médias de correspondências de idade motora de M. Stambak, e da adaptação da bateria de testes de Piaget-Head, descrita por N. Califret, Granjon, todos encontrados em Bagatini (1987, p. 326).

Os protocolos desses testes psicomotores foram escolhidos por já existirem e serem aceitos, ao garantirem reprodutibilidade, confiabilidade e fidedignidade. Será recomendado que, antes e durante a aplicação desta metodologia, cada aluno possa ter, em sua pasta, todos os seus trabalhos com os processos decorrentes, possibilitando detectar o espectro de habilidades, capacidades e competências existentes, bem como as deficiências, o que permitirá orientação no sentido de amenizá-las e acompanhar o desenvolvimento total do aluno. Essa pasta será chamada de um Processofolio.

A articulação do conjunto desses dados poderá embasar nossa hipótese de que, através da estimulação individual de cada uma das diferentes habilidades, capacidades e competências, através da experimentação e vivência motora (ampla e fina) das características elementares de cada movimento artístico, pode-se melhorar o quadro geral de inteligências e competências de cada indivíduo, além de torná-lo mais permeável com relação à aceitação das suas próprias habilidades e inabilidades, assim como as dos outros.

### 3.1. DIAGNOSTICANDO O CONTEXTO DAS DISCIPLINAS NO ENSINO FUNDAMENTAL, EM 2003

Como o foco desta investigação é a motricidade, nossa pesquisa abrangeu professores de Educação Artística e observação e enquete com professores de Educação Física e alunos da rede pública em aula.

#### 3.1.1. Pesquisa com Professores de Educação Artística

Foi realizada através de entrevista com seis professores de Educação Artística, todos da rede pública, oriundos de Ribeirão Preto, Santa Rosa do Viterbo, São Paulo e Jaboticabal, obedecendo a um roteiro de perguntas com características qualitativas.

A estrutura do roteiro considerava os aspectos necessários para uma proposta pedagógica na área, técnicas e materiais utilizados, grau de participação e adesão, sistema de avaliação, inclusão, educação motora e a interface com a Educação Física.

A opinião desses professores, com relação aos aspectos que julgam necessários abordar numa proposta pedagógica são o conhecimento, a contextualização e o fazer, principalmente, seguidos do espírito crítico e da visão estética.

Técnicas e materiais variados são utilizados em suas aulas, desde pintura, desenho, modelagem, música, teatro, lixo, vídeo e retroprojeter.

A participação dos alunos em sala de aula frequentemente é ativa, trazendo materiais pedidos com certa frequência, reconhecendo as linguagens artísticas fora do ambiente escolar, em seu cotidiano e nas mídias, além de comentar sobre a diversão e o prazer que a aula proporciona: "bem que a aula de artes poderia durar o dia todo".



As avaliações utilizadas por esses profissionais vão desde a participação do aluno, seja ela qual for, passando pela diagnóstica e contínua, como recomendam os PCNs, às avaliações mais específicas, referentes à composição, improvisação, auto-avaliação e registros em gravador e filmadora.

Todos os professores de Educação Artística entrevistados acreditam ser possível a inclusão dos alunos NEBAs através das aulas de artes, desenvolvendo atividades, melhorando a auto-estima, a vontade de aprender. Um entrevistado comentou: " Todos são capazes de produzir, mesmo sendo limitados".

Estes entrevistados disseram trabalhar com educação motora, através de expressão corporal, dança, brincadeiras rítmicas, música , recortes e colagens e motricidade fina. Mas desconhecem a profundidade do trabalho com a psicomotricidade.

Os seis professores acreditam ser ótimo e importante trabalhar o conteúdo de artes com o de Educação Física, em função da transferência de conhecimentos, da interdisciplinaridade e da complementação entre os conteúdos. Apenas um professor fez a seguinte ressalva: " acho válido, desde que não se percam as especificidades".

### 3.1.2. Observação e enquete com Professores de Educação Física e alunos em aula

Com relação à Educação Física, foram questionados 230 alunos de quatro escolas públicas, sendo que, destas, três escolas foram observadas em suas aulas de Educação Física, por volta de 100 horas.

De uma forma geral, a infra-estrutura para a atividade física oferecida pelas escolas é basicamente a mesma, ou seja, quadra poliesportiva descoberta e uso do espaço coberto da

cantina, diferindo, eventualmente, apenas na disponibilidade de materiais e nas propostas pedagógicas de cada professor.

Verificamos a inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, principalmente com relação à faixa etária regulada pela Lei 9394/96; porém, na prática, observamos problemas de entrosamento, comprometendo, em função das interferências geradas, o interesse e o andamento da aula. De uma maneira geral, os professores têm dificuldades de, a cada aula, criar jogos, brincadeiras e atividades diferentes, em função da pouca disponibilidade de material e de motivação, ou até mesmo por não serem capacitados a lidar com tamanha heterogeneidade.

Notamos poucos problemas de vandalismo e agressividade, além de elevado grau de adesão à prática de atividade física, em escolas onde funciona o Ciclo I, enquanto que, nas escolas que trabalham com o Ciclo II, ocorre aumento na agressividade dos alunos, vandalismo nas estruturas e a diminuição do grau de adesão à medida que os alunos terminam o Ciclo II. Nestas escolas acontece o “clássico”, meninos jogam futebol, enquanto gordinhos, menos hábeis, são excluídos ou pseudo-incluídos, e algumas meninas ficam sentadas na arquibancada, esperando o sinal para a próxima aula. As demais meninas fazem uma rodinha de vôlei, num pedaço da quadra, pois na escola não existe rede para o desporto. Muitos adolescentes estão acima de seu peso, mas nem por isso aproveitam a oportunidade de realizar alguma atividade física. Essas turmas são bastante desmotivadas e desmotivantes, o que já não acontece com as turmas de treinamento, que estão sempre presentes nos horários e dias combinados. Além de estarem motivadas, realizam os exercícios para melhorar os fundamentos do desporto, jogam entre si, ocorrendo rodízio de jogadores a cada cinco minutos de jogo, e a aula flui bem. Ao serem questionados, independente da faixa etária e da escola, os alunos percebem outros conteúdos gerados na aula de Educação Física, como a necessidade do outro para que o jogo aconteça, e diversão e relaxamento na prática de

atividade física. Foi detectada a necessidade de aprofundamento dos saberes específicos da disciplina.

À medida que o tempo de observação nas escolas foi passando, percebi que as situações-problema se repetiam, e busquei informações de como poderiam ser solucionadas. Com relação à agressividade escolar para com a estrutura física da escola, entre alunos, entre alunos e funcionários e principalmente entre alunos e professores, vem sendo solucionada em alguns países, como a Alemanha, com o aumento do número de aulas de Educação Física e Educação Artística (Educação Motora), consideradas disciplinas que colaboram para administração do *stress* escolar. Em relação ao desinteresse pela atividade física proposta nas aulas de Educação Física, a partir de 14 anos, faixa etária correspondente à 8ª série, ou final de segundo ciclo em São Paulo, supomos que está intimamente ligado ao conteúdo, à forma pelo qual é apresentado, e pelo desconhecimento dos próprios alunos de temas transversais afins com a Educação Física e Educação Artística, como a Educação pelo Movimento e Educação Motora, o Desenvolvimento de Múltiplas Habilidades e Competências, a Educação para a Saúde e a Administração do *Stress*. Acreditamos ser importante uma prospecção sobre o assunto, principalmente com relação a série e faixa etária, onde é detectado o início do desinteresse, corrigir a falha e modificar o curso do desinteresse. A pesquisa completa está no Anexo I.

### **3.2. IMPLANTAÇÃO DO PROJETO INTERFACES NA ESCOLA ESTADUAL PORTAL DO ALTO - RIBEIRÃO PRETO - SP**

Efetuada as observações nas escolas públicas, descritas anteriormente, escolhi a Escola Estadual Portal do Alto para a implantação do Projeto.

Esta escola localiza-se na Rua Alfredo Calixto, 35, Fone: 639-9197 / 639- 8209, no bairro de mesmo nome, na cidade de Ribeirão Preto - SP. O Projeto foi implantado durante o ano de 2003, através do consentimento de suas Diretoras, da Profa<sup>a</sup> Marisol Raile, no primeiro semestre, e Prof<sup>a</sup>. Sônia Maria Gaia, no segundo semestre.



Figura 2 - Bairro Portal do Alto

#### **3.2.1. Parte Descritiva do Local:**

A escola ocupa cerca de 3000 m<sup>2</sup>, possui jardim e horta em formação, cantina com refeitório, quadra poliesportiva descoberta, dois blocos de prédios térreos, construídos com estrutura metálica, *eternit* e placas de aglomerado, sala de vídeo, com uma pequena biblioteca em formação, quatro salas destinadas à administração, como recepção e secretaria, diretoria,

sala de professores e almoxarifado, 7 salas de aula e 1 sala de reforço. Somente os banheiros e o almoxarifado são de alvenaria.

Sua estrutura ainda não permite acesso a cadeirantes, em função da escada que une os dois blocos, ausência de estacionamento exclusivo, rampas e banheiros adaptados. Porém, como existe um outro acesso às salas de aula, sem escada, com pequenas modificações, principalmente nos banheiros, este item pode ser sanado.

O público-alvo é composto por alunos em salas de Ensino Fundamental com inclusão (classes reorganizadas), da primeira à sexta série, que possuem de 07 a 16 anos.

Durante os finais de semana, a instalação é emprestada para culto de igreja evangélica do bairro e para o Programa Escola da Família, com apoio da UNESCO e da APM. Funcionam, no período da manhã da primeira à quarta série, com uma sala cada série, enquanto que, à tarde, funcionam primeira, terceira e sexta série, com uma sala cada e duas salas de quinta série.



Figuras 3, 4 e 5 - Alunos do E.E. Portal do Alto em eventos especiais.

A escola vem prestando serviço à comunidade desde 2001, quando foi inaugurada. Todas as instalações e equipamentos são novos e estão bem conservados.

A vizinhança é composta de residências e pouquíssimo comércio, principalmente bares. Como é um bairro recente, possui uma grande quantidade de terrenos. O bairro Portal do Alto é vizinho dos bairros Avelino Alves Palma, Jardim José Sampaio, D. Bernardo e Miele, bairros classe C e D, reconhecidamente violentos. Durante minha estada, ocorreu o furto de um *tape* do carro de um professor, o qual estava estacionado em frente à escola, além do roubo do computador e impressora da escola, numa invasão noturna ocorrida em final de semana. Depois desses episódios, a ronda, localizada a cinco quarteirões da escola, na Av. Ivo Pareschi, é acionada sempre que surgem problemas internos relacionados a brigas e abusos de alunos, ou quando funcionários percebem aproximação na vizinhança de elementos estranhos. Até o momento não houve nenhum registro de tráfico de drogas nas proximidades da escola.

Foram pesquisadas 5ª e 6ª séries, sendo 85 alunos, de ambos os sexos, com variação etária de 11 a 16 anos, do período vespertino, em salas de ensino regular, com características cognitivas, físicas e afetivas variadas, inclusive com desvios de comportamento, pesquisados desde 20 de março a 14 de outubro de 2003.



Figuras 6 e 7 - Alunos desenhando nas aulas de Educação Artística.

### 3.2.2. Situação Inicial Diagnosticada

Ao aceitarmos ministrar as aulas de Educação Artística nessa escola, encontramos peculiaridades e dificuldades quanto ao espaço físico reservado à disciplina, materiais disponíveis e didática de professores anteriores. Com relação ao espaço físico, não existe um lugar próprio para que as aulas aconteçam, sendo realizadas nas próprias salas de aula, tendo o professor que liberar os alunos, um de cada vez, para ir buscar água no tanque próximo à cantina. Além desse inconveniente, mesmo o professor pedindo para que as carteiras sejam protegidas com papel, jornal ou plástico de lixo, ao encerrar as aulas, alunos e professor têm que ficar cerca de dez minutos arrumando, secando e limpando a sala de aula.

Com relação aos professores anteriores, não houveram aulas antes de 1º de abril de 2003, sendo essa ausência motivo para que os pais não pedissem ajuda de custos para compra de material escolar de artes nas empresas onde são funcionários, como é o caso da Coca-cola, empresa do bairro.

Os materiais disponíveis na escola são canetinhas e um rolo de papel *craft*. Alguns alunos têm materiais como réguas, canetinhas, lápis de cor, pincéis e guache, enquanto outros não têm nada e nem têm como comprar. Considerando a falta de materiais de artes e a carência de alguns alunos, resolvemos trabalhar apenas com materiais descartados, coletados na natureza, reciclados ou reformados, para realizarmos nossas aulas - um grande desafio.

Inicialmente, os alunos não gostaram muito, pois todas as aulas de artes da semana, na escola, são as últimas, e como não havia professor, os alunos eram dispensados mais cedo.

Em nosso primeiro contato, ao serem inqueridos sobre o conceito que tinham sobre artes, muitos definiram como bagunça, ou seja, aula de bagunça, o que, inevitavelmente, ocasionou-me muitos problemas disciplinares, de organização e regência de sala. Um outro aspecto conflitante é o grau de agressividade de alguns alunos, para com o professor, a estrutura física da escola e a própria aprendizagem.

Surgem, assim, questões sobre a necessidade de aprender a lidar com a agressividade, quer seja dos líderes negativos, quer seja de alguns casos isolados, dentro da sala de aula, ao mesmo tempo que temos o contraponto de estarmos trabalhando com a liberação de emoções e expressões que envolvem diretamente o conceito de artes. Como estimular sua criatividade, sua alegria, o relacionamento social com seus companheiros, as trocas, ao mesmo tempo que os encarceramos em rigidez disciplinar? Acreditamos que cabe ao professor perceber as múltiplas competências de seus alunos e ensinar-lhes em que circunstâncias seu uso é adequado, dentro de situações de aprendizagem e de vida em sociedade, pois, lembrando FREIRE (1997), *a marca característica da criança é a intensidade da atividade motora e a fantasia.*

### 3.2.3. Os Objetivos de Ensino-Aprendizagem Expressos

Desenvolver habilidades relacionadas a psicomotricidade, múltiplas inteligências e competências.

### 3.2.4. O Conteúdo Curricular Ensinado

Através do estudo dos estilos correspondentes a história da arte, cultura geral e expressão corporal, auxiliar o aluno em suas dificuldades de expressão, quer sejam de motricidade fina ou ampla, transformando-o em um aluno fruidor de conhecimento, criatividade e comunicação, enfocando a inclusão e a cidadania.

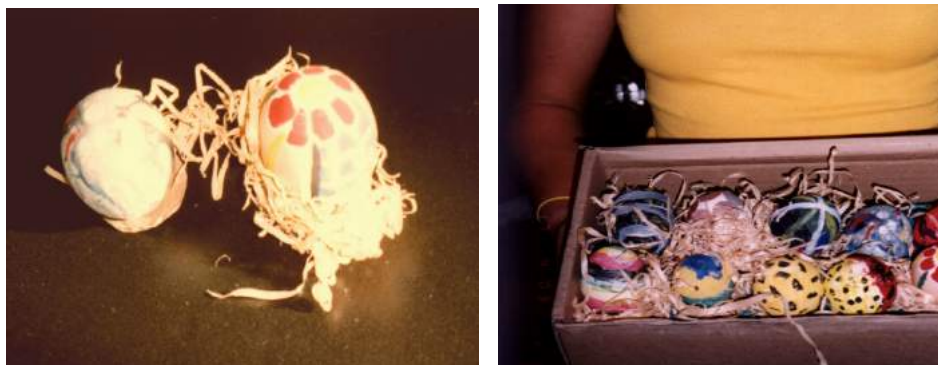


### 3.2.5. A seqüência didática

A seqüência didática será esboçada através de um resumo de nossa atuação nas aulas:

#### ➤ **Adaptação e Introdução:**

O desenvolvimento das múltiplas inteligências ou diferentes competências através da educação pela arte e para a motricidade possibilitou que tanto alunos quanto professor-aplicador tomassem os primeiros contatos com a técnica de forma lúdica, respeitosa nas limitações individuais e sem grandes intervenções nas primeiras vivências motoras e nas práticas apresentadas, bem como permitiu a mensuração de aspectos físico-motores através de aplicação de avaliação biométrica e psicomotora, com uso dos testes anteriormente descritos. Os alunos se autodesenharam com lápis preto e colorido; realizaram um desenho comparativo entre a guerra do Iraque, em evidência na época, e a obra *Guernica*, de Picasso. Com a técnica que previamente já dispunham realizaram um desenho animado com traços e lápis preto, e, em função do período de iniciação da implantação sobrepor-se ao período da Páscoa, os alunos confeccionaram um *souvenir* característico, envolvendo desde a preparação do ovo, com o furo e a retirada da clara, até a sua pintura e embalagem. Ao final, foi aplicada uma avaliação teórica.



Figuras 8 e 9 - Detalhe do trabalho em ovo e a produção dos alunos.

➤ **Pré-História e as Primeiras Prospecções:**

Neste segmento, os conceitos sugeridos de arte e motricidade, vistos anteriormente, interagirão com o aprendizado da Arte Pré-Histórica, através da confecção de pinturas rupestres. Durante o estudo da Pré-História, os alunos assistiram parcialmente ao filme "A Guerra do Fogo", pois as aulas duram 50 minutos e o filme 2 horas. Posteriormente, em sala, trabalharam sobre o entendimento do filme, sendo que alguns aspectos foram enfocados, como a linguagem pré-histórica, a pintura rupestre e a modelagem em argila. Os alunos trabalharam com argila, confeccionando um coração, pingente de bijuteria, como presente para o Dia das Mães. Foram aplicados testes de lateralidade, através de desenhos de mamute, com a mão direita e esquerda, de jogos, como o labirinto, que utilizam direita e esquerda, e do ditado rítmico, e foram iniciados os trabalhos de expressão corporal em grupo, como o Cãnone Gutural e o Jogo da Corda. Foi aplicada uma avaliação teórica.



Figuras 10 e 11 - Pinturas Rupestres, vista superior e frontal.

➤ **Antigüidade e a Inteligência Corporal Cinestésica:**

As artes das grandes civilizações egípcias, gregas e romanas foram estudadas, primeiramente de forma teórica e depois através de análise de filmes que retratam o período. Pensando em zona proximal de desenvolvimento, a inteligência corporal cinestésica foi escolhida para ser desenvolvida neste estilo, por ser o contato sensório-motor o primeiro encontro que temos com a(s) civilização(ões). Estando relacionada à perfeita forma de expressão corporal, assim como à resolução de determinado problema por meio de movimentos do corpo, a experimentação e a vivência da motricidade ampla, foram baseadas na ginástica rítmica popular, que utilizou os brinquedos manufaturados pelos alunos e os mesmos brinquedos industrializados. Na motricidade fina, foi escolhida a manufatura de um papel reciclado (papiro), desde o picotamento, a dissolução do papel em massa, o peneiramento, a secagem e a pintura; o estudo dos crânios dos faraós - frontal e lateral, a pedido de um dos alunos, que gostaria de aprender a desenhar rostos; a confecção dos brinquedos para a GR Popular, como ioiôs, a partir de pedras e barbantes; bambolês, a partir da secagem de galhos amarrados em forma de circunferência; boneca articulada, a partir do desmembramento de uma boneca e posterior união das articulações com barbante; bolas variadas, feitas de meias, e o teatro de sombras. Nesta fase, foi realizado um teste de motricidade ampla, com os ioiôs, arcos e bolas.



Figuras 12, 13 e 14 - Faraós de papel reciclado, rosto de faraó de perfil e Exposição realizada na Delegacia de Educação de Ribeirão Preto, em agosto de 2003.



Figuras 15, 16 e 17 - Ioiôs de pedra e industrializados, experimentação dos alunos com ambos os ioiôs.



Figuras 18, 19 e 20 - Boneca articulada, bolas variadas, inclusive bolas de meia, vivência em malabares.



Figuras 21, 22 e 23 - Arcos variados, experimentação dos alunos em grupo e individualmente.

A seguir o teste psicomotor de motricidade ampla. Disfarçado em coreografia de Ginástica Rítmica, compunha-se de salto de entrada no banco e equilíbrio; pega do equipamento escolhido para o teste, podendo ser ioiô, bola ou arco. O teste compunha-se, inicialmente, do equilíbrio com apenas uma perna e coordenação com a manipulação do equipamento, sem que fosse perdido; posteriormente, equilíbrio estático com os olhos fechados por 10", andar manipulando o equipamento e sair do banco de forma grupada. O objetivo deste teste é avaliar a coordenação visomanual, a dinâmica geral, o controle do corpo, a organização no espaço e o equilíbrio.



Figuras 24 a 38 - Teste psicomotor, motricidade ampla.

➤ **Idade Média e a Inteligência Pictória:**

Através da utilização de recursos pictóricos como forma de comunicação, com possibilidade de associação e complementariedade, esta inteligência foi escolhida para ser vivenciada neste estilo, em função da citação de Ferraz, 1975: "*A simples expressão motriz que resulta na garatuja infantil, na idade em que a expressão falada não chega a produzir a*

*frase, representa algo que emerge do caos mas constitui, de fato, um primeiro esforço para dar passo à expressão instintiva, física, em que muitas vezes a imaginação e a intuição balbuciam também".*

Nesse período, além de aulas teóricas e apresentação do CD referente ao assunto, com o qual puderam ouvir cantos gregorianos, foram estudados alguns textos da arte trovadoresca e da literatura medieval, com a posterior co-criação de uma Iluminura. Livro de manufatura coletiva, no qual se utilizou a reprodução de obra literária referente ao período, como "Poesia de Amigo", através de desenhos com lápis de cor e caligrafia.



Figuras 39 e 40 - Capa de Iluminura e miolo, com o trabalho de desenho e caligrafia dos alunos.

Nessa vivência medieval foram feitos trabalhos de recorte com tesoura, madeira, materiais reciclados e colagens, um portal vitral de madeira, decorado com mosaico, bem como foi praticado em sala de aula, o jogo dramático, no qual todos os alunos participaram, com improvisação da peça " A Santa Inquisição", que retrata o final desse período. Foram estudadas algumas danças folclóricas.



Figuras 41, 42 e 43 - Vitral "Portal" feito de material reciclado (madeira, esmalte de unha, cola plástica, celofane e garrafas pet). Vista frontal , detalhe interno e vista lateral.



Figuras 44 a 45 - Duas cenas do jogo dramático " A Santa Inquisição".



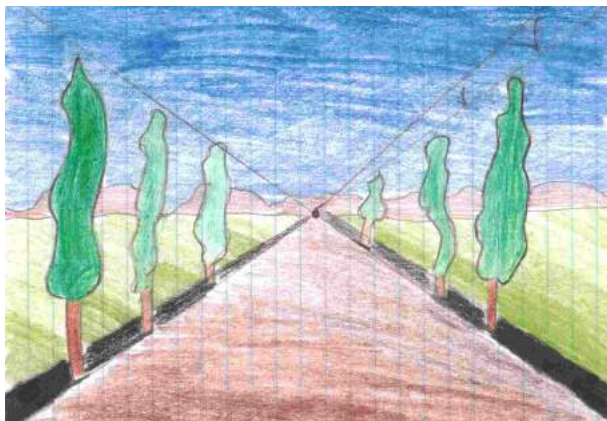
Figuras 46 a 47 - Forró e Catira.

➤ **Renascimento e a Inteligência Espacial:**

A Inteligência Espacial relaciona-se à capacidade de extrapolar situações espaciais para o concreto e vice-versa, possuindo, dessa forma, grande percepção e relacionamento com o espaço. Foi escolhida para ser desenvolvida nesse período, porque é no Renascimento que artistas como Leonardo da Vinci e Michelangelo, entre outros, dominaram a técnica da perspectiva.

Foi realizada uma iniciação ao desenho arquitetônico, enfocando essa técnica. Os alunos aprenderam a desenhar de forma simplificada, com apenas um ponto de fuga, e tiveram contato com imagens de Autocad, programa gráfico que permite a construção de plantas arquitetônicas, com o qual fizeram decalque em papel manteiga. Através dessas imagens os alunos puderam analisar e descobrir os pontos de fuga. Para a estimulação da inteligência espacial, agora em tamanho real, os alunos foram desafiados a participar do jogo "Batalha Naval", abordado de duas formas: em sala e na quadra, onde as peças do jogo eram caravelas, galeões e naus, vivenciadas pelos alunos.

Representando o período das grandes descobertas, de invenções, como a bússola, e das navegações, foi montada em sala de aula, de forma coletiva, utilizando materiais reciclados, uma caravela de madeira.



Figuras 48 a 49 - Desenho em perspectiva e caravela em exposição na Delegacia da Educação de Ribeirão Preto.



Dentro da literatura e do jogo teatral, estudaram Shakespeare. A pedido dos alunos, e por influência da novela "Mulheres Apaixonadas"<sup>1</sup>, na qual os personagens programaram a encenação da peça "Romeu e Julieta", foi realizada uma adaptação da peça original, retirando o fim trágico e substituindo-o pela fuga dos personagens para o Brasil, enfocando, através de sua descoberta, a Semana do Folclore e o conhecido doce, Romeu e Julieta. Os alunos interpretaram e foram responsáveis pela confecção dos cenários e dança.

Como não há anfiteatro na escola, os alunos encenaram a peça na quadra, sendo que os atos ficavam dispostos em vários espaços e tanto atores como público se deslocavam durante a encenação. Todos os materiais criados referentes à Idade Média foram aproveitados como cenário.



Figuras 50 a 54 - Cenas do jogo teatral "Romeu e Julieta".

<sup>2</sup> Novela exibida pela Rede Globo, no ano de 2003, escrita por Manoel Carlos.

➤ **Classicismo e a Inteligência Lógico-Matemática :**

Detectada quando o indivíduo tem facilidade em desenvolver e/ou acompanhar cadeias de raciocínios, resolver problemas lógicos e lidar bem com cálculos e números.

Foi escolhido esse período, pela quantidade de batalhas e guerras - a necessidade de estratégias militares, o que enfatiza essa competência. Na prática, foram utilizados jogos de lógica, num grande festival. Os alunos, em sala de aula, aos pares, disputavam dama e ludo, entre outros jogos disponíveis na escola e trazidos pelos alunos.

Foi realizada através de apresentação de fita VHS uma retrospectiva com relação à música, aos espetáculos de balé e seus correspondentes artistas, bem como a lógica necessária à confecção de uma coreografia, analisando a música, a iluminação, a dança, o posicionamento dos bailarinos e sua movimentação, estendendo essa percepção ao jogo de futebol, às partidas de dama ou xadrez.

Completados seis meses de pesquisa, encerramos aqui nosso trabalho.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi comentado, na situação inicial diagnosticada existe uma não aceitação das aulas de Educação Artística nessa escola, além dos aspectos de agressividade e presença de líderes negativos, pois vários alunos estão inseridos na 5ª e 6ª séries em idade acima da idade própria, perdendo o referencial de seu grupo etário.

Esse contraponto foi resolvido por si só, pois as próprias aulas de artes ajudam na liberação dessas energias, com as atividades de motricidade fina que, segundo as pesquisas de Schimidt e Wrisberg (2001), diminuem o grau de ativação e, com ela, a ansiedade, a agressividade e a agitação; e com as atividades de motricidade ampla, como danças, ginástica rítmica popular e teatro, que promovem a liberação de endorfinas, também interferindo nesses estados.

Com relação aos alunos excluídos, ou com relação aos hiperativos ou aos líderes negativos, o ensino mútuo, através do sistema de monitoria, resolveu a questão. O sistema de monitoria consiste na divisão da classe em grupos de trabalho, sendo que um grupo é composto de seis alunos, no máximo, que podem se centrar em um único projeto de trabalho, dividido em partes, que ao final se juntam num trabalho coletivo; ou em atividades completamente diferentes, mas que ao final se complementam em uma única atividade, com a participação intensa de toda a sala. Existem vantagens nesse sistema, as quais evitam a exclusão, pois o trabalho é coletivo e ninguém faz melhor ou pior do que o outro. Além disso, esses alunos-monitores são preparados para liderar seu grupo e mediar as intolerâncias, ficando sob sua responsabilidade a coleta de materiais necessários (desde pincéis a livros) para a confecção do trabalho, as instruções do professor (teoria e prática), o conhecimento acerca da tarefa que será desenvolvida por seu grupo, sua capacidade de organização e

regência, a presença dos componentes de seu grupo, sua participação no trabalho/por dia, sua adequação de comportamento em sala, o material criado e a apresentação do material criado. A cada projeto de trabalho são escolhidos novos monitores que não irão se repetir ao longo do ano. A avaliação dos componentes da equipe é realizada pelo monitor e regulada pelo professor. A avaliação da monitoria é feita por seu grupo, pela sala e pelo professor, valendo sempre uma pontuação acima, pelo fato de o aluno ter assumido uma responsabilidade. Percebe-se, nos alunos monitores, durante e ao final dos projetos, uma melhora em sua auto-estima, bem como em seu comportamento e aproveitamento escolar, como um todo.

Como os materiais, livros, imagens e equipamentos são sempre escassos, foi empregada uma técnica muito comum em aulas de Educação Física: o rodízio em estações. Cada estação tem um tipo de equipamento ou materiais que uma equipe irá utilizar. De tempo em tempo, um sinal é dado e as equipes trocam de estações.

Isso pode acontecer em minutos, dentro de uma aula, ao trabalharmos com materiais, jogos e técnicas simples; ou a cada aula uma equipe ficará numa estação, que pode ser assistindo a um filme, na sala de vídeo, praticando um jogo motor, em quadra, ou desenvolvendo um artesanato, em sala de aula.

Com relação ao emprego do multimídia, experimentamos duas possibilidades: transformar o material de digital para VHS, pois todas as escolas possuem videocassete, ou, através do rodízio em estações, no sistema de monitoria, utilizar somente um computador para apresentação da parte digital. Como na escola onde foi implantado o projeto o computador não está disponível para ser usado pelos alunos, foi levado um *notebook* e montado em sala de aula, num primeiro momento. A experiência não deu certo, por ser uma tela pequena de computador para que trinta alunos assistissem. O problema foi corrigido com o rodízio em estações, no sistema de monitoria, instalando o *notebook* na sala de vídeo.

Dentro de uma perspectiva qualitativa, avaliando em termos gerais, observamos que a prática randômica das atividades variadas de motricidade, de incentivo às múltiplas inteligências e desenvolvimento de competências melhorou ao longo do tempo, comprovando a lei de Hick, pois o tempo de reação-estímulo-resposta se tornou mais rápido à medida que o projeto foi sendo implantado, mesmo porque, além de os alunos ficarem menos dispersos, seis meses possibilitaram acomodação e adaptação entre o aplicador, alunos e projeto. Houve melhora na memorização do conteúdo e nos processamentos paralelos que permitem a associação de idéias e o desenvolvimento da criatividade. Reconstruindo um diálogo da aluna T., da 5ª série, a respeito de uma reciclagem de vela, ela imediatamente percebeu o material utilizado como molde, uma caixinha de leite, enquanto que pessoas que não estão ligadas ao projeto dificilmente perceberiam o uso inusitado desse molde.

As turmas se tornaram mais motivadas para as aulas, tanto que, por duas vezes diferentes, alunos suspensos por indisciplina, mesmo que não freqüentando, interessaram-se em saber que trabalhos estávamos realizando, fizeram o trabalho e nos enviaram na data de recebimento, por seus colegas vizinhos.

O desenvolvimento do ser de forma holística, o indivíduo como um todo, permitiu desenvolver performances habilidosas, pois muitos dos alunos se destacaram nas diversas atividades implantadas com essas performances, bem como desenvolveram habilidades alternativas para suplantar suas dificuldades. Foi o caso de V., que superou seus problemas de dicção e representação escrita ao se tornar monitora da peça de teatro "Romeu e Julieta", sendo bastante elogiada pelos outros professores e pelos pais, quando houve a encenação. C., aluno agressivo, ausente, com desvio de comportamento, como fugas, foi valorizado em sua única produção, um papagaio, utilizado como vela da caravela. Por conta disso, sempre que estava presente na escola, ficava para a aula de Educação Artística, como se sentisse culpado por não freqüentar, tanto que pedia liberação para ir embora.

O ensino prático, o aprender-fazendo, a contextualização, também realizada com o uso do videocassete e do computador, a experimentação da técnica, do artesanato, a vivência motora dos testes, das brincadeiras e do teatro, quando relacionados ao processos de ativação, para menor grau quando trabalhos de motricidade fina e maior grau quando trabalhamos motricidade ampla, com liberação de endorfinas, provocam relaxamento de formas diferentes, ajudando a administrar o *stress* escolar. A maioria dos alunos gostam de colaborar nas atividades, sentem prazer em fazer algo, pois muitas vezes ficaram além do horário do último sinal, ou vieram à escola em um outro período, que não o de suas aulas, para terminar algum trabalho.

Com relação ao reconhecimento da importância das disciplinas, acredito ser um problema cultural. Os alunos reconhecem a ludicidade, mas não a sua importância na escola e na sua saúde. É necessário um trabalho de *marketing*, para o desenvolvimento e, em outras vezes, para o resgate da imagem das duas disciplinas.

Sem a colaboração da administração, através das figuras da coordenadora e diretoras, que percebem as aulas como uma nova organização, bem como do professor de Educação Física, esta implantação ficaria totalmente comprometida, e talvez engavetada. A liberação de energias provocada pelas aulas foi considerada, por muitos professores, bagunça, falta de regência de turma e indisciplina. Porém, a produção das três salas, elogiadas pelos pais e pela Diretoria de Educação, em agosto/2003, quando expostos os trabalhos da escola, minimizaram essa conceituação.

No entanto, é nítido que o sucesso de qualquer trabalho depende da vontade do professor aplicador, da disposição das pessoas, administração, alunos, outros professores, estrutura conivente e solidária da escola em apoio aos envolvidos, existência de equipamentos, materiais, capacitação, pois nada disso seria possível se o esforço é isolado. A grande falha no projeto é que, apesar de funcionar bem como prática pedagógica inclusiva, no

nível de necessidade básica de aprendizagem em alunos matriculados na rede regular de ensino, ele não permite acessibilidade ao conhecimento ao se tratar de deficientes visuais, havendo, portanto, necessidade da criação de outros meios para que o DV também participe.

Finalmente, pude observar, pela implantação do projeto "Interfaces", que a eficácia do processo de aprendizagem também passa pelo reconhecimento da importância do lúdico na vida pessoal e social; da possível administração da agressividade, da violência e do *stress* na escola, pelas duas disciplinas; da necessidade de valorização perante as outras matérias, profissionais e sociedade; apoio; capacitação; estrutura adequada e equipamentos; salário; motivação; aumento do número de aulas das duas disciplinas, intercalando-as durante os dias da semana com as outras matérias, além de uma alteração de propostas pedagógicas para que os alunos não cheguem ao Ensino Médio desmotivados com a Educação Física/Artística, enfocando experiências, vivências e jogos motores até 5ª série, e que, a partir da 6ª série, além deles, se inicie o ensino da educação para a saúde: mental, física e social, o ensino-aprendizagem de técnicas artísticas e fundamentos das práticas esportivas recreativas com interfaces de conteúdos Educação Física e Artística; a partir da 8ª série, a prática de esportes competitivos ou performances habilidosas em quaisquer das artes, e uso de metodologias alternativas. As sugestões para uma proposta pedagógica que utilize as “Interfaces” encontram-se no anexo II.

## BIBLIOGRAFIA

ACHCAR, Dalal. **Ballet – Arte, Técnica e Interpretação**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1980.

AMORIN, Janaina Speglich de. **Uma janela para todos. As novas mídias informatizadas no trabalho pedagógico com a diversidade**. Projeto de Dissertação de mestrado F.E. Unicamp. Campinas., 2003.

ANSOFF, H. IGOR. **Estratégia Empresarial**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1977.

AQUINO, Júlio Groppa (org.) **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. **Ética na escola: a diferença que faz a diferença**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

BAGATINI, Vilson. **Educação Física para deficientes**. 1ª ed. Porto Alegre: Sagra, 1987.

BAILÃO, Manuela, OLIVEIRA, Ricardo Jacó de e CORBUCCI, Paulo Roberto. **Educação Física inclusiva e as múltiplas inteligências**, obtido via Internet. <http://www.efdeportes.com/>. Revista digital, Buenos Aires, ano 8, nº 49, Junio, 2002 . Acessado em 25/03/2002

BANDLER, Richard e GRINDER, John. **Resignificando - Programação Neurolinguística e a transformação de significado**. 1ª ed. São Paulo: Summus editorial, 1982 - pág. 16.

BARBEIRO, Heródoto. **História Geral**. São Paulo: Moderna, 1977.



BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

BOCK, AM.B. e outros. **Psicologias.** 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 1993, p. 87-90

BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto, 1994, p. 229.

BORSARI, José Roberito, JORDANO, Ivo, BOM, Thales, ROSE JR., Dante de. **Educação Física da Pré-Escola à Universidade - Planejamento, programas e conteúdos.** 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987, p. 66.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares. Educação Física e Educação Artística.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROGLIO, Luciana Prezotto. **A agressividade sob o olhar do professor** In: Coletâneas do 2º Congresso Científico Latino Americano da FIEOP-UNIMEP e 2º Simpósio Científico Cultural em Educação Física e Esportes Brasil/Cuba. ed. 29/maio a 2/junho. Piracicaba, SP, 2002, p. 358.

BUGAY, Edson Luiz. **Multimidia com Toolbook 4.0.** 1ª ed. Florianópolis: Visual Books, 1997.

CALABRESE, Osmar. **A linguagem da arte.** Rio de Janeiro: Globo, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, violência e cotidiano escolar.** In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 137-166.

CAPRIO, Marina – **Reportagem em Revista Ribeirão Capital**. ano 1. número 5. Ribeirão Preto: Gráfica Rochedo, 2003. p. 06.

CASCO, Patrício. **Esporte escolar e a experiência democrática**. Obtido via Internet. <http://www.efdeportes.com/> Revista digital, Buenos Aires, ano 7, n° 36, mayo, 2001  
Acessado em 25/03/2002

COBRA, Marcos. **Marketing Básico**. São Paulo: Atlas, 1983.

COSTA, Carolina, **Artigo Medo faz a escola, publicado na Revista Educação** - Ano 07- n 74 - São Paulo: Segmento, 2003, p. 36-41.

COSTALLAT, Dalila Molina de. **Psicomotricidade – Coordenação visomotora e Dinâmica Manual da Criança Infradotada – Método de Avaliação e Exercitação Gradual Básica**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

DARIDO, Suraya Cristina, RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERRERIA, Lilian Aparecida; MOTA E SILVA, Eduardo Vinicius; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. **A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Revista Paulista de Educação Física. vol 15, Janeiro/Junho - 2001 - Escola de Educação Física e Esporte- Universidade de São Paulo - São Paulo

DELIBERAÇÃO CEE n.º 05/00 e INDICAÇÃO CEE n.º 12/99 - **Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino**.

DELIBERAÇÃO CEE n.º 09/1997 e INDICAÇÃO CEE n.º 08/1997- **Institui no Sistema de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada**.

DYER, Dr. Wayne W . **Seus pontos fracos** . Rio de Janeiro: Editora Nova Era / Record, 1995.

DYER, Dr. Wayne W. **O que você realmente quer para os seus filhos?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

ENCICLOPÉDIA UNIVERSO. 1ª ed. Rio de Janeiro: Delta, 1973, v.2 e 7.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 1982.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Inclusão da pessoa portadora de deficiência. O que é? Educação Inclusiva: Principal instrumento,** obtido via Internet. [mario'shomepage- banner link](#) . Acessado em 25/03/2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRAZ, Geraldo. **Retrospectiva: figuras, raízes e problemas da arte contemporânea.** 1ª ed. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Fronteira, 1986.

FREIRE, João Batista. **Educação Física de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física .** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas.** 20ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GHORAYEB, Nabil e NETO, Turíbio Leite de Barros. **O Exercício - Preparação Fisiológica, Avaliação Médica, Aspectos Especiais e Preventivos.** São Paulo: Atheneu - 1999, p. 263-264, 360-361.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, E.P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 1ª ed. Campinas: Alínea, 2001.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

GREENBERG, Jerrold S. **Administração do Estresse** São Paulo: Manole, 2002.

INDICAÇÃO CEE n.º 12/99 - **Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino.**

INDICAÇÃO CEE n.º 08/2001- **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.**

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing: Análise, planejamento e controle.** São Paulo, Atlas, 1979.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora - A Psicocinética na Idade Escolar.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

LEI FEDERAL n.º 9394/96 - **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

LOPEZ, R.E. **Introdução à Psicologia Evolutiva de Jean Piaget.** São Paulo: Cultrix, 1974.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, pg. 28.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental.** Novos caminhos educacionais. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

MASSON, Suzanne. **Psicomotricidade - Reeducação e Terapia Dinâmica.** São Paulo: Manole, 1988.

MEDINA, João Paulo Subira. **A Educação Física cuida do corpo e ... "mente": Bases para a Renovação e Transformação da Educação Física.** 11<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, Coleção Krisis, 1993

MEGALE, Heitor e MATSUOKA, Marilena. **Literatura e Linguagem para ensino de segundo grau.** 6<sup>o</sup> ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MIRANDA, Nicanor. **210 Jogos infantis.** Belo Horizonte: Itatiaia, 2002, p.146-152, 196 e 231.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NEGRINE, Airton. **O ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Globo, 1977.

NEVES, Rui. **Educação Física no 1<sup>o</sup> ciclo do ensino básico. Das necessidades de formação à profissionalidade docente,** obtido via Internet. <http://www.efdeportes.com/> Revista digital, Buenos Aires, ano 7, n<sup>o</sup> 34, abril, 2001. Acessado em 15/04/2002

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Uma prática para o desenvolvimento das Múltiplas Inteligências.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Érica, 1998.

NOVA ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA FOLHA..  
<http://www.uol.com.br/bibliot/enciclop/>. Acessado em 18/07/2003

PARADA, Helen Fernanda; GROSSI, Rita de Cássia ; NETO , Rosângela Teresa. **Psicomotricidade** : Monografia da Unaerp. Centro de Saúde, licenciatura Plena de Educação Física. Ribeirão Preto, 1986.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 36-37.

PERRENOUD, Philippe e THURLER, Mônica Gather e outros. **As competência para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 61-69.

PIGNATARI, Décio. **Comunicação Poética**. 1 ed. São Paulo: Moraes, 1983.

POZZOBON, Maria Elizete e ASQUITH, Alan. **Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na educação física escolar**, obtido via Internet.. <http://www.efdeportes.com/>. Revista digital, Buenos Aires, ano 7, nº 37, junho, 2001 . Acessado em 18/07/2002

RABAÇA, Carlos Alberto e BARBORA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. Com a colaboração de Muniz Sodré. 1ª ed. Rio de Janeiro: Codechi, 1978.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte- Do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1982.

REVISTA NOVA ESCOLA. Janeiro/Fevereiro, Editora Abril, 2001. [www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br) editora. Acessado em 27/06/2003

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: pôr uma docência da melhor qualidade**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Maria. **Manual teórico-prático de Educação Física Infantil**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 1997.

SABA, Fábio e MATOS, Fábio. **A educação física escolar e o sedentarismo**. In: Informe PHORTE - Outubro a Março - 2002 - 2003 - ano 4 - nº 12. p. 15 São Paulo: Phorte, 2003.

SAGAN, CARL. **Os dragões do Éden**. 1 ed. São Paulo: Circulo do livro, 1977, p. 45.

SANTOS JR., Manoel Ferreira. **Da liberdade da infância ao cárcere escolar**. In COLETÂNEAS DO 2º CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO AMERICANO DA FIEOP-UNIMEP E 2º SIMPÓSIO CIENTÍFICO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES BRASIL/CUBA - 2002 - PIRACICABA - SP - 29/maio a 2/junho - pg. 244

SCHIMIDT, Richard A. e WRISBERG, Craig. **A aprendizagem e performance motora: Uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SISTO, Fermino Fernandes e GRECO, Pablo Juan. **Comportamento tático nos jogos esportivos coletivos**. Publicação em 1994. Acessado em 23/05/2000 .  
<http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/revusp/edicoes/1995/uspv9n1/tatica>

SZIMANSK, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2000.

TAILLE, Yves de L. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: AQUINO, Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

TRIVIÑOS, ANS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VEJA, 19/08/1998: p.104 e 105

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 46.

## Anexos



# **"Diagnosticando o contexto da Educação Física e Artística no Ensino Fundamental em 2003"**

## **RESUMO:**

O interesse deste trabalho concentra-se na identificação, determinação e avaliação de aspectos como: a educação motora propiciada pelas disciplinas; o clima motivacional das aulas; a especificidade de conteúdos; a didática e a disposição de infra-estrutura, materiais e equipamentos; a inclusão; a ludicidade; o relaxamento e a cidadania, contextualizando-as no presente ano. A metodologia utilizada na Educação Física foi a "Observação em campo da atuação de professores de Educação Física em quatro escolas públicas", com preenchimento de relatório e "Questionário de perguntas abertas e fechadas com alunos". Neste estudo foram amostrados 230 alunos, sendo entrevistadas salas de 4ª à 8ª séries. A metodologia utilizada na Educação Artística foi entrevista qualitativa com seis professoras da área, que responderam um "Roteiro de perguntas abertas". O objetivo é diagnosticar a situação atual e, com isso, perceber problemas, ameaças e oportunidades para uma atuação mais adequada. As conclusões gerais são que, à medida que chegamos ao final do Ensino Fundamental, o interesse e a motivação pelas disciplinas vão diminuindo; havendo necessidade de estabelecer especificidade nos conteúdos, focando não só aspectos esportivos e recreativos, mas também educação para a saúde e administração do stress através da atividade física, dosados com interfaces de socialização e cidadania. Neste panorama, foram observadas, além das crianças com necessidades básicas de aprendizagem, o aparecimento de um novo grupo de alunos com pobres vivências motoras e sociais, em função de seu confinamento em suas casas.

## **INTRODUÇÃO:**

Em 2003, devido à obrigatoriedade de 300 horas de estágio curricular para as áreas de licenciatura, previstas na LDB 9394/96, direcionei minha observação para a coleta de dados e materiais em campo em escolas públicas da cidade de Ribeirão Preto, num total de 106 horas, o que está dentro dos padrões de estudo na área de educação.

Sabendo-se que esta forma de investigação permite algumas lacunas em termos de confiabilidade, em função de seletividade e parcialidade do observador, com o intuito de minimizar essas interferências, foram realizados um planejamento e uma preparação, nos quais foram definidos: foco da investigação; propósito da pesquisa quanto à forma de sua inserção na Monografia; grau de participação do observador; duração das observações; grau de explicitação do papel do observador.

Quanto ao foco da investigação, que é a motricidade, apesar de entrevistarmos os professores de Educação Artística, nossa concentração de observação foram as aulas de Educação Física, onde também foram aplicados questionários.

A participação de cada escola nesta pesquisa foi:

- E.E. DR. JOÃO RODRIGUES GUIÃO - 28 h estagiadas e 34 questionários respondidos por alunos de 4ª série;

- E.E. CID DE OLIVEIRA LEITE - 28 h estagiadas e 23 questionários respondidos por alunos de 5ª, 14 por alunos de 6ª, 24 por alunos de 7ª e 18 por alunos de 8ª série, totalizando 79 entrevistados;

- E. E. PORTAL DO ALTO - 50 horas estagiadas e 23 questionários respondidos por alunos de 4ª série, 23 questionários de alunos de 5ª e 25 questionários de alunos de 6ª, totalizando 73 entrevistados.

Neste estudo, também tivemos a colaboração do Professor de Educação Física, Sr. Walter dos Santos, entrevistando 44 alunos da ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIO SALATA, sendo 19 alunos de 7ª série e 25 de 8ª série, resultando num total geral de 230 alunos entrevistados de 4ª à 8ª série e 9 professores.

Quanto ao grau de minha participação ao observar, em função do contato ser pequeno (número de horas totais estagiadas por cada série ser de 4 horas) não houve grande imersão, sendo, portanto uma atuação mais como espectadora do que como participante. Segundo Junker (1971), enquadramo-nos no que denomina:

Participante como Observador “não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende....a preocupação é não deixar totalmente claro o que se pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias. Citado em LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A, 1986, p. 28

Quanto ao grau de explicitação do papel do observador, em cada escola observada, na primeira semana a investigação se deu apenas com observação, sendo que, posteriormente, geralmente nas últimas semanas, foi realizado um roteiro de perguntas e dúvidas referentes a cada escola, com o professor responsável pela Educação Física e com a secretária. Foram apresentados questionários aos alunos, que foram respondidos sem maiores problemas. Todas as anotações de campo foram realizadas fora do local pesquisado. Em função do pequeno tempo de imersão por série não houve envolvimento pessoal na vida do grupo, apesar de, tratando-se de crianças, existir curiosidade sobre a minha presença. Com relação às Diretorias das escolas, foi enviada uma carta de próprio punho, solicitando o estágio, acompanhada de Declaração de Matrícula na qual constava o pedido oficial do Centro Universitário para estagiar naquela entidade, o Resumo do Projeto da Monografia, e o Currículo.

Uma das escolas estudadas foi a E.E. DR. JOÃO RODRIGUES GUIÃO, localizada à Av. Treze de Maio, 266, (Fone 618-0210), importante avenida de acesso da cidade, que divide os bairros Jardim Paulista e Paulistano, reconhecidos como bairros de Classe Média. Tem como Diretora, a Professora Aparecida Meire Foresto e como Responsável pelo estágio, a Profa. Maria Lucila Siqueira Couto Rosa. O estágio foi autorizado pela Coordenadora Profa. Maria do Carmo Pereira Barbieri Manfrin.



Fachada lateral e pátio interno da E.E. DR. JOÃO RODRIGUES GUIÃO



Aula de Educação Física na quadra poliesportiva.

A segunda escola estudada foi a E.E. CID DE OLIVEIRA LEITE, localizado à R. Itararé, 608 (Fone: 618-0211), que tem como Diretora, a Profa. Sra. Carmen C. Castro Marques. O estágio foi realizado junto a Professora responsável pela Educação Física, Profa. Fabiana Márcia Monteiro.



Fachada da E.E. CID DE OLIVEIRA LEITE

A terceira escola estudada foi a E.E. PORTAL DO ALTO, localizada à R. Alfredo Calixto, 35 (Fone: 639-9197 / 639- 8209), tendo no primeiro semestre, como Diretora, a Profa. Marisol Raile e no segundo semestre a Profa. Sônia Maria Gaia e Prof. Rogério Festucci Gonçalves, como responsável pela Educação Física.



Fachada da E.E. PORTAL DO ALTO



Dia do Desafio: atividades físicas realizadas por todos os alunos da escola.

Na E.M.E.I VIRGÍLIO SALATA, localizada à R. Japurá, 965, fone: 633-8943, não foi feita "Observação", mas apenas aplicação dos questionários.

A seguir temos:

a) Roteiro de perguntas para os professores

1) Nome:
2) Escola:
3) Disciplina:
4) Há quanto tempo é professor desta disciplina?
5) Com que faixa etária trabalha? Indique se Ensino Fundamental ou Médio e qual ciclo:
6) Quais os aspectos que julga necessários serem abordados em uma proposta pedagógica para artes?
7) Com quais materiais e técnicas trabalha?
8) Quanto à participação dos alunos? É ativa? ( ) Frequentemente ( ) Algumas vezes ( ) Raras vezes ( ) Nunca
9) Trazem materiais para que a aula ocorra? ( ) Sim, frequentemente ( ) Raras vezes ( ) Algumas vezes ( ) Nunca trazem material
10) Reconhecem a importância da disciplina, valorizando a aula? ( ) Sim. Cite algum motivo ou situação que o leva a crer que o aluno a considera importante: ( ) Não. Cite algum motivo ou situação que o leva a crer que o aluno não a considera importante:
11) O que acha de trabalhar o conteúdo de Artes junto ao conteúdo de Educação Física?

b) Modelo do questionário de perguntas abertas e fechadas aplicado aos alunos e as tabulações de respostas:

Questionário pesquisa de campo

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F  M  Série: \_\_\_\_\_

1) Gosta da aula de Educação Física? Sim  Não

2) Por quê?

3) Com quais materiais gosta de praticar mais?  
Bola  Arco  Cordas  Outros, citar

4) Durante as aulas ocorrem brincadeiras? Sim  Não

5) Se sim, citar as que mais gosta:

6) Participa das práticas de desportos? Sim  Não

7) Se sim, qual? Atletismo  Futebol  Handebol  Volei  Basquete  Outros, citar

8) Se não, por quê?

9) Além de colocar o corpo em movimento, o que é bom para sua saúde, o que mais você aprende nas aulas?  
 Prática de atividade física específica: ginástica, alongamento  
 Tolerância com os colegas  
 cooperação  
 regras e regulamentos  
 se conhecer melhor  
 conhecer melhor os outros colegas  
 relaxar e se divertir

10) "Não se aprende sozinho", é importante a participação da classe na construção da aula. Sendo assim, existe a necessidade de TODOS os alunos participarem das aulas TODOS os dias, em TODAS as brincadeiras? Explique por quê:

Os resultados obtidos com os questionários foram em síntese:

- Em todos os gráficos, percebemos a inclusão de alunos mais velhos em salas regulares, apesar de predominarem nas quartas séries a faixa de alunos com 10 anos, nas quintas com 11 anos, nas sextas com 12 anos, nas sétimas com 13 anos e nas oitavas com 14 anos, fechando o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental.

- Nas quartas séries obtivemos um percentual de 90 % de alunos que aprovam as aulas de Educação Física, nas quintas séries temos 100 % de alunos que a aprovam, nas sextas séries temos 97,7 % de alunos que a aprovam, nas sétimas temos um resultado de 100 % e nas oitavas 93 %. Percebemos que o grau de aceitação diminui ao aproximarmos do Ensino Médio.

- Com relação aos materiais que mais gostam de usar, a bola ocupa em torno de 70% da preferência em todas as séries analisadas.

- Todas as séries responderam que ocorrem brincadeiras variadas nas aulas de Educação Física, sendo as que mais gostam: cordas e queimadas.

- A pergunta sobre a prática de desporto gerou dúvidas, pois os alunos de todas as escolas pesquisadas perguntaram o que vem a ser desporto, alegando que desconheciam seu conceito. Na faixa etária de 10 e 11 anos, quartas e quintas séries, os desportos estão sendo introduzidos de forma recreativa e não competitiva. Nas faixas superiores, os professores ensinam os fundamentos básicos, regras e regulamentos, jogos adaptados, jogos pré-desportivos e competitivos entre os alunos da própria escola e em campeonatos em outras escolas.

- Os alunos percebem outros aprendizados nas aulas de Educação Física, como ginásticas, alongamentos, brincadeiras, relaxar e se divertir.

Através da questão sobre o aprendizado mútuo " Não se aprende sozinho, é importante a participação da classe na construção da aula. Sendo assim, existe a necessidade de TODOS os alunos participarem das aulas TODOS os dias, em TODAS as brincadeiras? Explique por quê?", o pensamento das crianças com relação ao ensino mútuo e integração está presente na dinâmica das aulas de todos os entrevistados.

## CONCLUSÃO

A educação permite a aquisição de noções, desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências, formação de hábitos como atenção, observação, organização, formação de atitudes (valorização, interesse e curiosidade). Porém, não deve visar apenas à auto-realização do aluno e ao enfoque para o trabalho, mas as questões de cidadania, como inserção social, aceitação consciente dos valores sociais: moral, ética, direitos, deveres, justiça e valores referentes a ajustamento ao grupo, como cordialidade, cooperação e confiança.

De uma maneira geral, o que se observa na escola é que muitas crianças e adolescentes apresentam diversos tipos de impedimentos relacionados à comunicação e expressão nas linguagens escrita, oral, visual, auditiva (timidez, ausência de auto-confiança, entre outros); desmotivação para o aprendizado, complementação ou aprofundamento de conteúdos; problemas relacionados à articulação de idéias com começo, meio e fim; ausência da percepção da interação dos conteúdos, quer sejam de capital cultural trazido de sua realidade, quer sejam do conhecimento adquirido na escola; dificuldades de coordenação, equilíbrio, flexibilidade, destreza, sincronização, caligrafia, orientação espaço-temporal, percepção de lateralidade, além de estarem acima do peso esperado para sua faixa etária; por viverem

confinados em suas casas, sendo pouco estimulados aos jogos e brincadeiras de rua, pois a rua já não é mais segura; derivando em uma vida social pobre, que os impede de ter variadas experiências tanto motoras amplas e finas, como de relacionamento. Desconhecendo e relevando a importância da estimulação sensório-psico-motora social, o que deveria ser priorizado pelos pais, pelos professores nas escolas, pelo poder público e mídias; essas crianças e adolescentes não aproveitam a oportunidade de realizar alguma atividade motora ou social nas aulas de Educação Física; além de não perceberem a importância de aprender a se expressar de várias formas, a necessidade de adquirir cultura, desenvolver meios que permitam articular todos estes aprendizados para sua inserção social.

Com relação à Educação Motora, os materiais e didáticas continuam tradicionais: a bola, a corda, o arco, a queimada, o futebol, o desenho com o lápis preto, com lápis colorido e a pintura com guache, não sendo a motricidade o principal enfoque nas aulas de educação física ou artística. Mas, apesar disso, percebemos tentativas isoladas de um ou outro professor, em uma ou outra escola.

A educação motora propiciada por ambas as disciplinas pode ser aproveitada como eficiente momento de estimulação, de criatividade, de desbloqueio, de fantasia, alegria, apreciado pelo aluno, integrando-o nas atividades e em seu grupo.

A Educação Física e a Artística são as disciplinas que permitem o contato direto do indivíduo em formação e são aquelas que mais necessitam ou se utilizam destas perspectivas.

Apesar do amparo legal, embora sejam a Educação Física e Artística que criem a identidade escolar, expondo à comunidade o resultado da administração e do trabalho realizado, ainda continuam muito desvalorizadas na sociedade brasileira, o que não ocorre em outras culturas.

## Teste de Lateralidade: Os mamutes

Desenhe com a mão direita e o olho direito fechado um mamute do lado direito da folha.

Desenhe como a mão esquerda e o olho esquerdo fechado.

Ao mesmo tempo, desenhe atrás da folha com as duas mãos e os dois olhos abertos mamutes, não ultrapassando a divisão no meio da folha.

Indique seu nome, idade, classe, e se é destro ou sinistro.



Eu sou destro

