

Capítulo I

Introdução

1. Introdução

Actualmente, existe uma maior consciência da importância do desenvolvimento motor nos primeiros anos de escolaridade, principalmente quando as possibilidades de desenvolver as capacidades de mobilidade e exploração corporal, se tornam um drama quotidiano na vida das populações infantis.

Deste modo, tem-se assistido nos últimos anos a grandes mudanças sociais e aumento de hábitos sedentários da criança, especialmente a nível dos contextos da sua vida diária. Com efeito, verifica-se um maior envolvimento com as novas tecnologias, rotinas de vida excessivamente organizadas, uma restrição de espaço disponível para as actividades lúdicas de rua, o que tem vindo a provocar uma diminuição da actividade física espontânea nas primeiras idades.

Para Neto (2001), a actividade na infância tem um papel imprescindível para o seu desenvolvimento, pois poderá promover a evolução das relações sociais, do controlo emocional e da estrutura cognitiva, em simultâneo com o desenvolvimento de uma cultura motora fundamental para permitir mais tarde a aprendizagem de novas habilidades.

Mas, perante esta diminuição progressiva de estimulação motora da criança actual, coloca-se um enorme desafio e valorização da educação física como disciplina curricular, principalmente nos primeiros níveis escolares. Sendo assim, importa consolidar a regularidade das actividades motoras na escola e, potenciar as condições dos recreios escolares, para compensar a restrição de outros espaços.

Em consequência, o educador deve estar preparado para estas mudanças, que segundo Neto (1999) devem estar ligados a questões fundamentais, como: compreender o significado das actividades motoras e lúdicas no desenvolvimento da criança, dominar as opções curriculares, desenvolver a capacidade de adequar as estratégias de ensino, bem como, criar oportunidades de prática e encorajamento em função das suas necessidades e interesses da criança.

De facto, esta preocupação coloca-se, principalmente nas escolas de formação, pois serão estes profissionais que têm o papel principal no desenvolvimento motor da criança neste nível educativo.

Mas esta formação está indubitavelmente ligada às funções da escola infantil, e da sua evolução histórica, como afirma Cardona (1997).

Com efeito, a escola infantil foi criada com o objectivo de guarda das crianças pequenas, verificando-se uma grande valorização deste nível de ensino durante a primeira República. Pelo contrário, com o Estado Novo, verifica-se um grande retrocesso com o estado a desresponsabilizar-se da educação pré-escolar, e extinguir todos os jardins de infância oficiais. Observando-se apenas, um novo incremento após o 25 de Abril de 1974, com a criação de uma rede pública de escolas.

Somente mais tarde, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (nº46/86), veio tornar explícito que a educação pré-escolar constituía o primeiro nível do sistema educativo, começando assim, a ser valorizada a sua função educativa. Consta-se assim, nos finais da década de 90, um horizonte mais promissor para este nível de ensino, principalmente a partir da publicação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (despacho nº5220/97).

Esta expansão e o desenvolvimento da educação infantil trouxeram consigo, a necessidade de salvaguardar a qualidade das respostas deste nível educativo. Evidentemente que esta qualidade inclui, não só, um bom nível material e organizacional das instituições, mas também, a competência dos profissionais de educação.

Em relação à formação dos educadores, esta esteve durante largo período de anos confiada a escolas privadas, sendo apenas nos anos 80, que o seu estabelecimento sofreu um incremento, com a criação das Escolas Superiores de Educação.

Observou-se assim, um rápido crescimento do ensino superior público e privado de formação inicial de educadores, verificando-se ao mesmo tempo, segundo Cardona (1997) uma grande diversidade nos planos de estudo destas instituições. Esta diversidade, de acordo com a mesma autora, poderá ser resultado, por um lado, da autonomia universitária, e por outro, pela falta de

consenso em relação às concepções teóricas sobre o ensino pré-escolar. Esta falta de opinião generalizada poderá ser comprovada pelas diferentes funções que ela teve ao longo dos anos.

Evidentemente que uma função educativa pressupõe um enriquecimento teórico e conhecimentos mais sólidos, por parte dos educadores, e consequentemente uma formação inicial mais dirigida para essas necessidades de preparação profissional.

Com este intuito, a formação inicial do educador foi elevada ao grau de licenciatura em 1997 (Lei nº 115/97), de modo a responder a novas práticas pedagógicas.

Nesta conjuntura, onde nos parece existir um quadro de problemas por resolver, que surge o desejo de conhecer melhor como é realizada a formação do educador de infância no domínio da expressão motora.

Sem pretender concluir acerca dos contornos definitivos que deverá possuir a formação inicial neste domínio, tentaremos verificar se existe ou não consenso nos diversos planos de estudo.

Decidimos então, que os planos de estudo, bem como os programas da disciplina de expressão motora das Instituições de Ensino Público e Privado do país, iriam constituir o corpus deste estudo.

Considerando o contexto descrito, iniciamos esta pesquisa com uma pergunta de partida, que por sua vez nos induziu a alguns objectivos de estudo, tendo estes a função de conduzir à investigação e com a finalidade de tentar formular hipóteses de trabalho.

Qual o grau de consenso revelado nos programas da disciplina de Expressão Motora, nos diversos planos de estudo da formação inicial do educador de infância, em todas as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do nosso país?

Esta questão conduziu-nos à formulação de objectivos, que servirão de fio condutor do estudo:

- Verificar quais os conteúdos idênticos presentes no programa das disciplinas de Expressão Motora em todas as Instituições do Ensino Superior.
- Identificar correntes ou linhas orientadoras a partir das características desta formação inicial, analisando os conteúdos programáticos das disciplinas de Expressão Motora, dos diversos planos de estudo.
- Certificar se existem diferenças na carga horária, atribuída à disciplina de Expressão Motora nos vários planos de estudo, e a sua importância relativa, no contexto das outras expressões, integradas na área de expressão e comunicação.
- Verificar se existem diferenças nos ECTS, dados às disciplinas de Expressão Motora nos diversos planos de estudo, e a sua importância relativa, no contexto das outras expressões, integradas na área de expressão e comunicação.
- Verificar se existe entendimento na designação dada às disciplinas de Expressão Motora, presentes nos diversos planos de estudo.

Após definida a pergunta de partida e objectivos do estudo, o processo de descoberta do tema apresentado, iniciou-se com a revisão da literatura centrada em diversos aspectos, ligados ao tema em questão.

Num primeiro ponto, começaremos por delinear a evolução histórica da educação de infância e, conseqüentemente, da formação dos educadores, para depois se apresentar o enquadramento ao nível organizativo, institucional, comparando os dados existentes, com os países da Europa.

No ponto seguinte, procuramos desenvolver as principais características que se deve revestir a formação do educador, para depois realizar a análise das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.

O ponto seguinte debruçar-se-á sobre os conteúdos nucleares da expressão motora, considerados fundamentais na formação do educador.

Antes de iniciar o capítulo da metodologia e, após a revisão da literatura sobre o tema em questão, apresentamos novamente os objectivos do estudo, para assim podermos formular as hipóteses da investigação.

No capítulo seguinte surgem os resultados e as respectivas discussões.
Por último, procedemos à apresentação das conclusões finais e possíveis prolongamentos do estudo.

Capítulo II
Revisão da literatura

1. Enquadramento histórico, institucional da formação do educador de infância

1.1. Perspectiva histórica

Neste ponto, apresentamos a evolução histórica da educação pré-escolar e a formação inicial do educador de infância em Portugal, fazendo igualmente uma reflexão sobre as implicações que essa evolução trouxe à realidade actual.

A educação de infância em Portugal passou por vários estádios de evolução semelhantes aos dos outros países europeus, embora com um atraso bastante significativo, no que respeita fundamentalmente à implantação e ao número de jardins de infância oficiais.

Esta evolução acompanhou naturalmente a sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizaram a história portuguesa desde o séc. XIX, altura em que foram criados os primeiros jardins de infância (Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Com efeito, a educação pré-escolar surge como consequência dos processos de urbanização e industrialização, do emprego das mulheres e das decorrentes alterações na estrutura e funcionamento da família (CNE, 1994; Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997).

Sem dúvida, que a origem destas primeiras instituições para crianças foi condicionada pelas necessidades de ordem social e, só muitos anos mais tarde é que começará a ser valorizada a função educativa deste nível de ensino (Cardona, 1997).

O pensar na guarda das crianças começa então a ser uma necessidade social em relação à qual foi preciso encontrar resposta. As primeiras instituições com estes fins aparecem em Inglaterra em 1816 e mais tarde em França no ano de 1826 (Cardona, 1997).

Por outro lado, surge igualmente a necessidade de formar educadores de infância, dotando-os com as competências necessárias para o exercício das suas funções.

A educação infantil durante a Monarquia (1834 a 1910)

Durante a Monarquia surgiram as primeiras instituições portuguesas, especificamente para crianças até aos 6 anos, que datam de 1834, pertencentes à iniciativa privada, tinham apenas preocupações sociais do tipo asilo, destinando-se essencialmente a crianças de classes desfavorecidas (Bairrão et al., 1990).

Segundo Cardona (1997), em 1879 foi introduzida a expressão “Jardim de Infância” e, em 1881 foram definidas por decreto as condições para a criação dos “Asilos de Educação”, abrangendo as crianças entre os 3 e os 6 anos.

O ano de 1882 foi uma data particularmente importante no que se refere à educação pré-escolar durante o período da Monarquia. Foi nesse ano que, por altura das comemorações do centenário do nascimento de Froebel, abriu em Lisboa o primeiro jardim de infância público (Gomes, 1977; Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Naquele ano, foi criada ainda a Associação das Escolas Móveis João de Deus, para divulgação do seu método, onde a leitura era considerada como resultante de todo um processo educativo, que deveria começar na infância (Cardona, 1997).

As ideias e princípios de Froebel, juntamente com as de João de Deus, influenciaram os responsáveis pela educação durante alguns anos (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Durante a última década deste século, Portugal sofre uma grande crise económica, condicionando todas as iniciativas ao nível educativo. Neste período observou-se apenas a preocupação em criar instituições para a infância, ao nível das fábricas, sendo determinada a obrigatoriedade de aquelas criarem creches para os filhos das mulheres trabalhadoras (Cardona, 1997).

Embora nesta altura, existissem apenas um ou dois jardins de infância, os políticos, homens e mulheres da cultura estavam já cientes da importância da educação infantil, desenvolvendo um grande movimento a favor da infância. Em 1893, ligado àquele movimento, surge o nome de José Augusto Coelho,

conhecido como um dos primeiros pedagogos modernos, tendo escrito uma extensa bibliografia sobre o ensino e a educação. Numa das suas obras, analisa as principais dimensões da educação do indivíduo e menciona um currículo para a escola infantil, para crianças entre os 3 e os 8 anos, delineando os princípios fundamentais em que se deve basear um currículo deste tipo. São referidos, por Coelho, todas as áreas de desenvolvimento: psicomotor, emocional, social, estético e intelectual (Gomes, 1977; Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997).

Para além desta preocupação, destaca-se a publicação de uma legislação sobre a educação infantil (Diário do Governo, nº 141 de 27 de Junho de 1896), relativamente aos objectivos da educação pré-escolar e à formação de educadores (Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997).

Neste período, a missão de educar estas crianças foi apenas confiada ao sexo feminino. A formação destas mulheres educadoras foi regulamentada pelo decreto de 1896, que definia como habilitação necessária o curso de formação de professores da escola primária. Contudo, esta formação era diminuta, sendo só realizada ao nível da disciplina de pedagogia, não existindo mais nenhum tipo de formação específica (Cardona, 1997).

Os ideais republicanos e o ensino infantil (1910 a 1926)

Com a implantação da República em 1910, deu-se início a um novo período no nosso país, que se caracterizou por uma maior preocupação em relação ao desenvolvimento sociocultural, nomeadamente o combate ao analfabetismo, sendo a educação considerada como o meio privilegiado para o reduzir.

Neste período, destaca-se uma crítica acentuada ao sistema educativo, sendo mesmo organizada uma comissão para preparar a sua reforma (Cardona, 1997). Assim, em 1911, foi publicado um decreto que definiu a existência do ensino infantil com características diferenciadas do ensino primário (Decreto do Ministério do Interior de 29 de Março de 1911), destacando-se como o primeiro momento de autonomia da educação de infância.

Segundo este decreto, citado por diversos autores (Gomes, 1977; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997), o ensino infantil deveria ter como finalidades “..a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 anos aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (Cardona, 1997: 36).

No entanto, e apesar da grande preocupação dos republicanos no plano da educação, muito pouco foi feito devido principalmente à situação económica caótica do país, à alta percentagem de analfabetismo e à instabilidade política (46 governos em 16 anos). Assim, entre 1910 e 1926 foram apenas criados doze jardins de infância (Bairrão et al, 1990).

Ainda durante o período republicano, é definido que a formação dos educadores se deveria realizar nas escolas responsáveis pela formação de professores do ensino primário. Mas, após o curso geral de quatro anos, os futuros educadores deveriam realizar um curso de dois anos com a finalidade de uma formação mais específica, para o ensino nas escolas infantis. É, no entanto, de destacar que a inscrição nestes cursos só era permitida a indivíduos do sexo feminino (Cardona, 1997).

Três anos mais tarde, em 1914, foi reforçada a ideia de uma formação diferenciada destes professores, dando especial relevo à necessidade da formação incluir a realização de um estágio. Para concretizar esta medida, são criadas classes infantis anexas às escolas normais (Gomes, 1977; Cardona, 1997).

Sem dúvida que, durante o período republicano, se deu uma grande valorização da educação infantil e primária, valorização esta que só muitos anos mais tarde, se torna a evidenciar.

O “Estado Novo” e a des-responsabilização pela educação infantil (1926 a 1974)

Com o início de um novo regime político, o “Estado Novo”, a educação de infância foi completamente negligenciada. Entre outros aspectos, este

regime baseava-se no pensamento católico, na instituição da família como pedra fundamental da sociedade, onde as principais actividades das mulheres deveriam ser as tarefas domésticas e a educação dos filhos. Com efeito, neste período são extintas ou transformadas diversas escolas infantis, sendo justificado o seu encerramento (Decreto-Lei nº 28.081 de 9 de Outubro de 1937) com os argumentos de que o seu número reduzido abrangia menos de 1% das crianças, sendo o custo da sua expansão e manutenção demasiado elevado para as finanças públicas (Gomes, 1977; Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997).

Importa salientar que durante o Estado Novo observou-se um grande retrocesso na história da educação de infância, pois em termos ideológicos neste período é dada maior relevância à acção educativa da família em detrimento da acção educativa da escola, que o próprio regime determinou que deveria funcionar apenas em casos indispensáveis.

Assim, com a saída do ensino infantil do sistema educativo oficial, este nível de ensino volta a ter apenas a missão essencialmente assistencial, sendo depreciada a sua função educativa (Cardona, 1997).

Verifica-se também, durante este regime, um grande recuo em relação ao papel da mulher. Em função da nova ordem ideológica, é-lhe atribuído o encargo primordial da acção formativa da família, sendo mesmo considerada uma má influência para a família, o trabalhar fora de casa (Gomes, 1977; Cardona, 1997).

Extinto o ensino infantil em 1937, a proposta de lei do mesmo ano afirma que incumbe ao Estado “auxiliar as instituições particulares que promovam a assistência educativa pré-escolar” (Gomes, 1977:96). Deste modo, em 1949 é publicado um decreto que determina a criação de um departamento encarregado de realizar a inspecção do ensino privado (Decreto nº 37.545 de 8 de Setembro de 1949, cit. Gomes, 1977: 100).

No mesmo ano é publicado um novo estatuto para o ensino privado, onde é referido que o ensino infantil “..destina-se à formação moral e a acompanhar e orientar o desenvolvimento do corpo e do espírito da criança” (Cardona, 1997: 53), destacando-se também neste estatuto que este tipo de

instituições serão “..sempre dirigidas por pessoas do sexo feminino” (Gomes, 1977: 100).

Assim, durante os anos 40, o número de escolas infantis privadas manteve-se praticamente estacionário, sendo as poucas instituições existentes da responsabilidade da Associação de Jardins-Escolas João de Deus. Na década seguinte, quer o número de escolas, quer o número de crianças a frequentar este nível de ensino, acusam um aumento progressivo, o que comprova os dados da inspecção do Ministério da Educação Nacional que indicam em 1950/51 a existência de 94 escolas e 1.954 crianças inscritas. No ano lectivo de 1959/60 existiam já 177 escolas e 6.126 o número de crianças inscritas neste nível de ensino (Gomes, 1977; Cardona, 1997).

Destaca-se ainda a partir dos anos 50, o contributo da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa que proporcionava assistência a crianças provenientes de famílias desfavorecidas (Cardona, 1997; Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Em relação à formação, salienta-se durante este período que as Escolas Normais passam a ser denominadas Escolas do Magistério Primário e o curso de formação para o ensino infantil foi apenas considerado como um complemento do curso do ensino primário, especialização esta que se prolongaria apenas por um ano (Cardona, 1997).

Com o declínio da educação de infância a nível público, as inovações surgidas foram a nível privado. Assim, em 1943 em Lisboa, a Associação João de Deus, sentindo a necessidade de formar educadores para as suas escolas, cria um curso de formação seguindo as orientações pedagógicas definidas pelo seu método, que se fundamentava no modelo escolar. Este curso ainda hoje continua a funcionar, integrado na actual Escola Superior de Educação João de Deus (Gomes, 1977; Cardona, 1997).

Perante este crescimento, observou-se a abertura de mais escolas privadas, criadas a partir da iniciativa de movimentos católicos. Em 1954, em Lisboa, começa a funcionar a Escola de Educadores de Infância de Lisboa, que ainda hoje existe, com a designação de Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Esta escola caracterizava-se por uma concepção educativa diferente, centrada na resposta às características específicas da criança, contrariamente

à Escola João de Deus que apenas valorizava as aprendizagens do tipo escolar (Gomes, 1977; Cardona, 1997).

Com o Ministério da Educação limitado apenas a fiscalizar e a conceder autorizações para o funcionamento das escolas privadas, quer a rede de instituições de educação pré-escolar, quer a formação dos educadores, vão-se desenvolvendo de uma forma aleatória, sem obedecer a uma política previamente definida. Em consequência, da ideologia política do Estado Novo, da saída da educação de infância do Sistema Educativo público e com a total inexistência de directivas oficiais, verificou-se um atraso no seu desenvolvimento e mais tarde um evolução heterogénea e desordenada, cujos reflexos são ainda visíveis na situação actual (Cardona, 1997).

Nos anos 60, dá-se o início de um processo de mudança com a abertura do mundo do trabalho a todas as classes sociais. Assim, o trabalho fora de casa generaliza-se entre as mulheres, independentemente da sua classe social, não se relacionando só com as classes mais baixas, o que provocou alterações sociais profundas no seio da vida familiar. Para além do aumento do número de mulheres na vida profissional activa, também o processo de migração para as cidades das famílias que viviam nas aldeias, veio a contribuir para o aumento do número de crianças, passando a sua sobrevivência e a sua educação a serem alvo de uma maior importância (Cardona, 1997).

Se por um lado, todos estes factores conduziram a uma maior valorização da educação da criança, por outro, a evolução das ciências da psicologia e sociologia e as elevadas taxas de insucesso escolar contribuíram para o desenvolvimento da educação de infância e do seu papel na preparação das crianças (Cardona, 1997).

Durante este período, constatou-se que a educação de infância poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo, principalmente das crianças dos meios mais desfavorecidos. Esta ideia surge na Inglaterra e desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos onde foram criados programas dirigidos às crianças de meios ou etnias mais marginalizadas (Cardona, 1997). Em Portugal iniciou-se então uma nova fase da educação de infância, onde estas ideias vão ter alguma influência.

Tornou-se evidente uma mudança nas ideias até aqui defendidas. Começa assim a observar-se que muitas famílias não têm talvez condições para assegurar uma preparação adequada das suas crianças, sendo a frequência nas instituições mais vantajosa do que a educação familiar (Cardona, 1997).

Assim, em 1971, com Veiga Simão como ministro da Educação, a educação pré-escolar volta a ser integrada no sistema educativo oficial. Esta medida fazia parte de um plano global para a remodelação total do sistema educativo português, que ficou conhecido como a “Reforma Veiga Simão” (Gomes, 1977; Bairrão et al., 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997). Com efeito, com a apresentação da Lei nº 5 de 25 de Julho de 1973 (cit. Gomes, 1977) que definia a nova estrutura do sistema educativo português, a educação pré-escolar vai ser considerada como parte integrante deste sistema, definindo os seus objectivos e prevendo a criação de escolas de educadores de infância.

Com esta preocupação sobre a educação infantil, foram elaborados diversos relatórios pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação. O primeiro relatório deste grupo de trabalho referia em 1971 que a educação de infância estava entregue quase exclusivamente às iniciativas privadas, o que contribuía ainda mais para acentuar as diferenças sociais. Contudo, o segundo relatório, datado de 1972, indicava já os objectivos deste nível de ensino, bem como a criação e organização de cursos de formação públicos para educadores (Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997).

Com o interesse crescente sobre a educação de infância, também os seus objectivos sofrem modificações. Assim, este nível de ensino deve visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social (Cardona, 1997).

No que diz respeito à formação dos educadores, no ano de 1963, através da contínua iniciativa dos movimentos religiosos, são criadas duas escolas de formação: a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora

da Anunciação, que deixa de funcionar em 1975, e a Escola Paula Frassinetti no Porto, que ainda hoje existe com a designação de Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Cardona, 1997).

Importa salientar que já o relatório elaborado em 1972 se tinha pronunciado sobre a formação, no âmbito da qual propôs que os cursos funcionassem nas Escolas do Magistério, mas de forma diferenciada, embora com algumas disciplinas comuns. Defende-se ainda que estes cursos tenham a duração de 3 anos, devendo proporcionar aos educadores as habilitações suficientes (Cardona, 1997).

Em 1973 foi criada, nos serviços do Ministério da Educação, a Divisão da Educação Pré-Escolar. Ocorreu também o início de dois cursos públicos, em Coimbra e Viana do Castelo, que vieram a funcionar em regime experimental nas Escolas do Magistério Primário (Gomes, 1977; Cardona, 1997).

Todavia, em consequência da revolução do 25 de Abril, esta reforma do sistema educativo não chegou a ser posta em prática. Contudo, muitas das ideias e princípios nela definidos continuaram a ser considerados importantes, apesar de a sua concretização se ter realizado somente alguns anos mais tarde (Cardona, 1997).

Segundo Cardona, a evolução da educação da infância esteve sempre ligada quer ao desenvolvimento socioeconómico do país, quer ao enquadramento ideológico do estado, quer ainda à “evolução do papel social da mulher” (1997: 57).

A educação de infância após o 25 de Abril de 1974 (1974 a 1987)

A revolução iniciada pelo 25 de Abril de 1974 obriga a profundas mudanças económicas e sociais, em que o debate ideológico foi intensificado e os problemas sociais são finalmente valorizados. Assim, durante este período são as próprias comunidades que se organizam, aproveitando os recursos locais para a implementação de novas instituições vocacionadas para a educação e atendimento de crianças (Bairrão et al, 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Segundo Vasconcelos (1995),

“a educação pré-escolar pública, nesses anos, desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poder dos cidadãos - e especificamente dos pais – de pressionar o Governo no sentido de implementar experiências de qualidade para crianças em idade pré-escolar” (Bairrão e Vasconcelos, 1997: 12)

Assim, em 1977 será definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar através da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro (in Gomes, 1977), mas só em Dezembro de 1978 é que foram realmente criados os primeiros jardins de infância públicos, sendo em 1979 publicado o Estatuto dos Jardins de Infância com o Decreto-Lei nº 542/79 (in Bairrão e Vasconcelos, 1997). Este estatuto tem como objectivo estender a pré-escolaridade a toda a população do país. Pretende ainda atenuar rapidamente as diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Segundo Bairrão e Vasconcelos, no estatuto dos Jardins de Infância define-se que:

“A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjunta da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista:

- Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar;
- estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade (1997: 13).

Por outro lado, Cardona (1997) sublinha, em relação a estes estatutos, que a educação pré-escolar é destinada às crianças a partir dos 3 anos, até à idade de entrada na escolaridade obrigatória (6 anos) e segundo a mesma autora, os objectivos definidos para este nível de ensino centravam-se essencialmente no desenvolvimento socio-afectivo, sendo determinada a necessidade de “assegurar uma participação efectiva e permanente das

famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização” (1997: 87).

Durante os anos 80, surge um novo entendimento de escola, segundo uma perspectiva socioeducativa da mesma. Esta ideia valoriza o papel da escola no desenvolvimento da vida comunitária, salientando-se uma abertura da escola às comunidades locais como forma de promover o seu desenvolvimento. Em relação às práticas educativas, é também definido que as actividades no jardim de infância se devem orientar para os objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotora e perceptivo-cognitiva (Cardona, 1997).

Finalmente, em 1986, é definida a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), um projecto esperado desde 1974 mas que, em relação à educação de infância, não veio a implicar grandes alterações. Esta lei veio reforçar a necessidade de uma rede pública de jardins de infância, mas indica claramente que a educação pré-escolar continua a ser destinada apenas às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, nada sendo definido em relação às crianças mais pequenas. No que diz respeito aos objectivos, é confirmada a necessidade de “estimular as capacidades das crianças e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Cardona, 1997: 97).

Em relação ao contexto institucional e logo após o ano de 1974, perante a dispersão dos serviços de educação infantil por vários ministérios, começou-se a sentir a necessidade de uma maior coordenação. Para o efeito, estes serviços passaram então a estar dependentes de dois ministérios – o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS). Embora tenha sido defendido a necessidade de planificar a rede institucional de educação de infância em conjunto, a coordenação entre os dois ministérios nunca chegou a concretizar-se. Assim, o início da rede pública de educação pré-escolar do ME veio implicar a coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma centrada nas questões educativas (rede dependente do ME) e outra centrada essencialmente nas questões sociais e de apoio à família (rede

dependente do MESS, cujo desenvolvimento foi realizado através da iniciativa das Instituições Privadas de Solidariedade Social - IPSS) (Cardona, 1997).

Deste modo, os critérios para a implementação da rede do pré-escolar continuaram a ser pouco precisos, falando-se apenas na necessidade de dar prioridade às zonas mais carenciadas do país. Esta indefinição é realçada no relatório do Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, elaborado em 1979, onde se salienta ainda a dificuldade de planear adequadamente o crescimento da rede institucional, perante a ausência de estudos prévios sobre a realidade do país e perante a desarticulação entre os diferentes serviços responsáveis (Cardona, 1997).

Esta heterogeneidade na expansão da rede institucional, ainda hoje tem os seus reflexos pois a diversidade dos serviços do ensino pré-escolar continua a estar entregue a instituições privadas, oficiais e IPSS.

A criação de novos jardins de infância e a integração da educação pré-escolar no sistema oficial, após o ano de 1974, tiveram como consequência imediata a necessidade de formação de mais educadores.

Assim, em 1977, foi criado o ensino superior de curta duração que posteriormente se veio a designar por Ensino Superior Politécnico. Também naquele ano, ficou previsto a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE), que seriam as escolas responsáveis pela formação dos professores do ensino básico e educadores de infância. Só que este projecto foi sujeito a um processo longo e muito complexo, pelo qual estas escolas só viriam a iniciar o seu funcionamento em 1986 (Cardona, 1997).

Durante este período observou-se um aumento considerável na criação de escolas de formação, sobretudo se compararmos o ano lectivo de 1977/78 em que estavam em funcionamento oito escolas, sendo quatro particulares, com o ano de 1984/85, em que este número aumentou para 27, sendo 19 oficiais (Bairrão et al, 1990).

Mas enquanto que o ME definiu o plano de estudos e os programas em relação ao funcionamento das Escolas Normais, com a abertura das ESE esta competência deixou de estar a cargo daqueles, sendo salvaguardada a autonomia pedagógica das escolas de formação. Contrariamente ao que se

passava em relação aos antigos cursos, em que o plano de estudos e os programas eram definidos a nível nacional, as ESE passaram a definir autonomamente os seus próprios planos de estudo (Cardona, 1997).

Assim, perante a inexistência de estudos prévios em relação ao anterior trabalho de formação, o início de funcionamento destes cursos caracterizou-se por uma certa indefinição, reforçada pela existência de indefinições em relação a alguns aspectos fundamentais, como a regulamentação da prática pedagógica, que foi apenas definida em 1988, já após o seu início de funcionamento (Cardona, 1997).

Embora a criação destas escolas constituísse uma importante evolução ao nível da formação de educadores, que passou a pertencer ao ensino superior, Cardona salienta que a “grande diversidade existente em relação aos cursos veio reforçar ainda mais a grande heterogeneidade que já caracterizava a educação de infância” (1997: 97).

A última década do século XX (a partir de 1987)

Nos finais dos anos 80 iniciou-se outra era em que a educação pré-escolar voltou a ser valorizada apenas como um meio de lutar contra o insucesso escolar, reduzindo assim as finalidades deste nível de ensino, comparativamente ao que já tinha acontecido nos anos 60, sendo essencialmente valorizada a sua função de preparação para o ensino básico (Cardona, 1997).

Em paralelo deu-se o início dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que nos seus relatórios finais em 1988, não partilhando daquela perspectiva, definia que as finalidades da educação pré-escolar são bastante mais vastas, salvaguardando sempre a sua autonomia em relação ao ensino básico, apesar de ser referida a importância desta na preparação para a futura vida escolar. Na prática, contudo, verificou-se que a Reforma do Sistema Educativo, por incidir essencialmente na reestruturação dos currículos e sem a existência de um currículo formalmente definido, a educação pré-escolar acabou por ser esquecida (Cardona, 1997).

No início dos anos 90 observou-se uma tendência para não serem criadas mais instituições da rede pública do ME, passando este ministério a optar por financiar a criação de novas instituições privadas ou dependentes de autarquias. Verificou-se então uma crítica acesa sobre esta tendência, já que ela colocava em causa a gratuidade dessas instituições, bem como situações de desigualdade social, não esquecendo as precárias condições de funcionamento de algumas instituições privadas (Cardona, 1997; ME-DEB, 2000).

No ano 1996, o ME lança o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar com dois grandes objectivos: assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função educativa e de guarda e reunir esforços anteriormente dispersos para o efectivo alargamento e expansão da rede, numa parceria com a iniciativa pública e a privada (ME-DEB, 2000).

Finalmente, no ano de 1997 foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que veio marcar uma alteração nesta tendência, uma vez que, de acordo com esta lei são clarificados os conceitos de rede pública e rede privada. Assume-se que estas, apesar de complementares, são distintas, devendo o Estado promover a expansão da rede pública e ir de uma forma gradual assegurando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar. Saliencia-se ainda, como ponto positivo, que a educação pré-escolar passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica, definindo-se que o ME passe a assumir a tutela pedagógica de toda a rede institucional (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro).

No mesmo ano, será publicada a lei sobre o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que veio clarificar as condições para o desenvolvimento e expansão da rede nacional, com o objectivo de responder às necessidades educativas e, concretizar o princípio da igualdade de oportunidades (Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho).

Com o intuito de melhorar a qualidade deste nível de ensino, o ME publicou ainda no ano de 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto), que foram um grande passo em relação à clarificação das linhas orientadoras para este nível de

ensino e que serão objecto de análise num próximo capítulo. Paralelamente à discussão sobre estas linhas orientadoras, Cardona (1997) salientava a importância da formação dos educadores.

Neste ano tão fértil para a educação pré-escolar, e no que diz respeito à formação, observa-se uma grande viragem nas carreiras destes profissionais com a exigência de uma licenciatura. Deste modo, em Setembro de 1997 o curso de educadores de infância passa a licenciatura, prevendo-se que os primeiros cursos, com esse grau académico, comecem a funcionar no ano lectivo de 1998/99 (Lei nº 115/97).

Apesar das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar serem o documento orientador das práticas pedagógicas dos educadores e uma linha orientadora para a própria formação, ainda se registam planos de estudo muito diferenciados entre as diversas escolas do país. A equipa de peritos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), no seu relatório final sobre o exame temático da Educação Pré-Escolar em Portugal, exprimiu a sua preocupação sobre a heterogeneidade existente entre os currículos das instituições que prestam formação inicial (ME-DEB, 2000).

Esta diferença entre os currículos das várias instituições formadoras poderá ser o resultado de diversos factores. Por um lado, apesar de ao longo da sua história a educação de infância ter sido considerada como importante, sempre ocupou um lugar secundário nas políticas educativas definidas pelos diferentes governos, observando-se que existiram diferentes formas de valorizar as suas funções ao longo dos tempos. Por outro lado, nunca se procedeu a um enquadramento normativo e organizacional global deste nível de ensino, o que implicou a existência de um sistema composto por “camadas sobrepostas, com espírito e regras diferentes, que tornam difícil a sua compreensão e morosa a sua gestão” (Cardona, 1997: 113). Por último, também a lei de autonomia universitária, que torna responsável cada escola superior pela elaboração dos seus próprios planos de estudo, poderá não ter contribuído para uma formação mais idêntica ou mesmo homogênea dos educadores de infância.

1.2 Panorama institucional (em Portugal e na União Europeia)

Pode-se afirmar que a Educação Pré-Escolar veio a ser influenciada de modo decisivo pelas mudanças sociais e políticas dos últimos 20 anos, período que decorre entre 1986, ano da Reforma do Sistema Educativo até à actualidade. Neste ponto pretende-se descrever a realidade mais próxima e actual da Educação Pré-Escolar, construindo também uma panorâmica da realidade internacional nesta área, dentro da Europa comunitária por ser o espaço cultural sociopolítico e geográfico em que Portugal está inserido.

Assim, ao longo das últimas décadas observou-se no nosso país, uma preocupação constante em melhorar a Educação Pré-Escolar, quer como resposta à igualdade de oportunidades, quer como processo educativo essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança.

Após a Reforma do Sistema Educativo em 1986, muitas foram as mudanças sociais e políticas que se observaram em Portugal e que por consequência vieram a influenciar a evolução da Educação Pré-escolar.

Do mesmo modo, por toda a Europa observou-se um aumento da procura de cuidados e de educação de qualidade para as crianças na idade Pré-escolar. De acordo com Tietze (1993) e Bairrão e Tietze (1995), esta crescente procura ficou a dever-se a diversos factores como:

- Mudanças na composição etária das populações;
- Aumento do número de famílias monoparentais, em resultado do aumento dos divórcios ou por opção feita pelas pessoas;
- Alterações na participação das mulheres na comunidade social e económica, onde se observou um aumento do emprego feminino;
- Aumento do número de famílias com um único filho, que têm poucas oportunidades de interacção com outras crianças;
- Reconhecimento do valor de uma precoce experiência de grupo para o desenvolvimento social e cognitivo da criança;
- Influência positiva da participação na educação pré-escolar para a adaptação e sucesso da criança na escolaridade oficial.

Para tal, irão ser apresentados alguns elementos que achamos fundamentais para caracterizar esta conjuntura sócio-política e institucional da Educação Pré-Escolar, no que respeita aos tipos de serviços e modalidades de estabelecimentos, à taxa de cobertura dos serviços e à existência ou não de linhas orientadoras das actividades educativas, realizando a comparação entre Portugal e os restantes países da Europa, com intenção de detectar tendências e problemas comuns.

1.2.1. Tipos de Serviços e Modalidades de Estabelecimentos

A situação da Educação e Cuidados para a Infância, no nosso país, define-se por uma diversidade de serviços, que abrangem contextos formais (organismos privados ou públicos) e contextos informais (familiares, amigos, vizinhos, empregadas domésticas) que têm finalidades e tipos de resposta diferenciados (CNE, 1994 e ME – DEB, 2000).

No que diz respeito aos contextos formais, poderemos encontrar para a criança dos três meses aos três anos, amas oficializadas, creches ou infantários, mini-creches, creches familiares. Para a criança dos três aos seis anos existem os jardins de infância, actividades de animação sócio-educativa, animação infantil e comunitária e a educação de infância itinerante (ME – DEB, 2000).

Os serviços de atendimento à criança dos três aos seis anos em jardim de infância são aqueles que, se relacionam mais directamente com o nosso estudo, caracterizam-se por uma grande diversidade sócio-jurídica e sócio-pedagógica (CNE, 1994).

Sendo assim, pode-se encontrar jardins de infância pertencentes à administração pública:

- Estado (ME e MTS)
- Autarquias (Municípios)

E, jardins de infância pertencentes à administração privada:

- Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo – EEPC
- Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPSS

- Estabelecimentos com fins lucrativos
- Empresas / Cooperativas / Associações

Anteriormente e até ao ano de 1997, existia uma tutela diversificada dos estabelecimentos de educação pré-escolar: os da responsabilidade do Ministério da Educação com uma componente fundamentalmente educativa e os da responsabilidade do Ministério do Trabalho e Solidariedade, com uma forte componente social e de apoio à família.

Assim, para garantir a coordenação entre estas duas entidades, foi criado no ano de 1996, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que agrega diversos serviços do ME e do MTS, o que se reflecte na legislação publicada, que desde então, é da responsabilidade conjunta dos dois ministérios.

Sendo assim, os referidos ministérios asseguram a articulação institucional necessária à expansão e desenvolvimento da rede nacional, garantindo que os projectos educativos de cada escola sejam da responsabilidade do ME, através da Tutela Pedagógica Única, procurando a qualidade pedagógica do ensino que é ministrado, financiando também, os encargos no que diz respeito à componente educativa. Enquanto que o apoio às famílias, designadamente o desenvolvimento de actividades de animação sócio-educativa são da atribuição e responsabilidade do MTS. (ME-DEB, 2000).

Actualmente, observamos que “as responsabilidades do ME e do MTS são compartilhadas, assumindo assim o ME a responsabilidade pela qualidade pedagógica e orientação do desenvolvimento da criança, e o MTS a responsabilidade pelo apoio social à família..... Cada ministério é responsável pelo financiamento da sua área de responsabilidade participando conjuntamente em acções de fiscalização e inspecção” (ME - DEB, 2000: 185 -186).

O panorama da educação pré-escolar na Europa comunitária apresenta igualmente uma grande diversidade de serviços, de terminologias, de contextos e de sistemas jurídicos (CNE, 1994).

Quadro 1: Idade da escolaridade obrigatória, tipos e tutela dos serviços.

Países	Idade do Início Escolaridade Obrigatória	Tipos de Serviços dominantes	Tutela dos serviços
Alemanha	6 Anos	Jardim Infância Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo	Ministério da Educação
Bélgica	6 Anos	Escola Infantil	Ministério da Educação
Dinamarca	6 Anos	Infantários Jardim Infância Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo Outras modalidades de atendimento	Ministério da Educação Ministério dos Assuntos Sociais
Espanha	6 Anos	Jardim Infância Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo	Ministério da Educação
França	6 Anos	Escola Infantil Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo	Ministério da Educação
Grécia	6 Anos	Jardim Infância Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo	Ministério da Educação Ministério da Saúde
Holanda	5 Anos	Não existe oficialmente a educação pré-escolar	Ministério da Educação
Luxemburgo	6 Anos	Escola Infantil Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo	Ministério da Educação
Irlanda	6 Anos	Centros de dia Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo Playgroups	Ministério da Educação Ministério da Saúde
Itália	6 Anos	Escola Infantil	Ministério da Educação
Portugal	6 Anos	Centros de dia Jardins Infância Escolas Infantis Ed. Infantil Itinerante Animação Infantil / ATL	Ministério da Educação Ministério dos Assuntos Sociais
Reino Unido	5 Anos	Centros de dia Escolas Infantis Classes Pré-escolar junto às escolas do 1ºCiclo Playgroups	Ministério da Educação

Fontes: Bairrão e Tietze (1995), CNE (1994) e Tietze (1993)

Em primeiro lugar, observa-se que na maioria dos países europeus, incluindo Portugal, a escolaridade obrigatória é iniciada aos seis anos de idade, de modo que a educação pré-escolar abrange as crianças dos três, quatro e cinco anos. As crianças até aos três anos não são geralmente inseridas em

contextos formais (Jardins de Infância ou Escolas Infantis), com exceção da Bélgica e da França, onde existem preocupações com a escolaridade a partir dos dois anos.

Por outro lado, há países comunitários onde a escolaridade obrigatória é iniciada aos cinco anos como a Holanda e o Reino Unido, de modo que a educação pré-escolar nesses países abrange apenas os três e quatro anos. Em todos os países a frequência da educação pré-escolar é facultativa, com exceção do Luxemburgo, onde é obrigatória a frequência das crianças dos cinco anos de um ano pré-escolar. Na Grécia essa frequência pode ser tornada obrigatória em zonas que apresentem carências socioculturais. Mas, existe uma tendência da quase totalidade dos países em integrar a educação pré-escolar no sistema nacional escolar como início da educação básica (CNE, 1994 e Bairrão e Tiezte, 1995).

Na grande maioria dos países, constata-se uma grande diversidade de serviços de atendimento da criança, observando-se que esta diversidade é maior nos países do norte e Portugal, do que nos países francófonos (França, Bélgica e Luxemburgo) ou mesmo do sul da Europa (Grécia e Itália). Os países com maior diversidade de serviços de atendimento à criança são a Dinamarca, a Irlanda e Portugal. Em quase todos os países, excepto Bélgica, Itália e Portugal, têm classes pré-escolares nas escolas do ensino primário (CNE, 1994, Bairrão e Tiezte, 1995).

Outra constatação é a de ser frequente a dupla tutela dos serviços de atendimento à criança, verificando-se em quatro países (Dinamarca, Irlanda, Portugal e Grécia), embora também se reconhece que na maioria dos países esse tutela pertence ao Ministério da Educação (CNE, 1994). De qualquer forma, o Conselho Nacional de Educação (1994) aponta, que esta diversidade dos serviços é maior na educação pré-escolar do que na educação escolar, o que é natural, dada a ligação histórica da educação pré-escolar à assistência social durante longos anos.

1.2.2. Taxa de Cobertura e Linhas Orientadoras das Actividades Educativas

A Educação Pré-Escolar tende cada vez mais a tornar-se em algo que deverá ser para todos, o que tem vindo a ser progressivamente assumido, pelas pessoas e pelo Estado, dando-lhe uma maior atenção, não só, porque traz benefícios para as crianças, a que elas estão sujeitas, como constitui uma resposta às necessidades da sociedade actual.

Por outro lado, as mudanças verificadas em Portugal nas últimas décadas, nomeadamente a emigração para países estrangeiros e, ao mesmo tempo, a migração do interior para o litoral, principalmente das gerações mais jovens, fez com que as populações diminuíssem e envelhecessem nos meios rurais e aumentassem consideravelmente nas cidades do litoral. Em consequência, observa-se uma redução no número de crianças em idade pré-escolar nas zonas rurais e interiores do país, enquanto junto ao litoral é difícil a rede escolar existente dar resposta a todas as crianças (Vasconcelos, 2000).

A cobertura total da Educação Pré-Escolar a todas as crianças está longe de ser uma realidade, principalmente em todo o litoral, como comprovam os dados retirados do ME através do departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento. Nesta avaliação fica demonstrado a existência de assimetrias regionais no sentido oposto ao desenvolvimento, ou seja, o grande desequilíbrio entre o litoral e o interior do país. Observa-se uma taxa de cobertura superior a 100% nas zonas da Serra da Estrela, Lezíria do Tejo e Pinhal Interior Sul. Destacam-se as zonas do Ave, Grande Porto e Algarve com taxas entre os 60% e os 70%, salientando-se ainda as zonas do Tâmega e Península de Setúbal onde as taxas de cobertura da Educação Pré-Escolar são de 51,7% e 53,4% respectivamente (DAPP-ME , 2003).

Embora o objectivo político do governo fosse atingir em 1993 uma cobertura de 90% para crianças de cinco anos e de 50% para os três e quatro anos (CNE, 1994), o que não se verificou, é de salientar a evolução da taxa de pré-escolarização, bem como do número de crianças inscritas neste sector educativo nos últimos cinco anos.

Quadro 2: Evolução do número de crianças e da taxa de pré-escolarização.

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02
Crianças Inscritas	201913	208139	218225	224575	238222
Público	91694	95625	105196	106400	112927
Privado	110219	112514	113029	118175	125295
Taxa de Pré-Escolarização	64,3	66,4	71,6	72,7	73,8

Fonte: DAPP – Ministério da Educação, 2003

A equipa da OCDE no seu estudo temático realizado no nosso país em 2000, reconheceu a prioridade concedida pelo governo sobre este nível de ensino educativo, assim como, a expansão dos serviços prestados à criança. Salienta ainda que, Portugal “ pode orgulhar-se daquilo que já conseguiu alcançar” (ME - DEB, 2000: 234), mas por outro lado indica a necessidade de atingir uma igualdade na qualidade do ensino ministrado em todo o tipo de serviços, sejam eles públicos ou privados.

Importa referir que, a nossa sociedade se mantém apegada a valores centrados no papel da família, pois ainda hoje muitas famílias não se encontram sensibilizadas e informadas sobre os benefícios da frequência da educação pré-escolar (ME - DEB, 2000). Após uma campanha lançada nos meios de comunicação durante o ano de 1997, que alertava para as vantagens do desenvolvimento das crianças, estes valores revelam-se ainda uma das causas da não inscrição da criança neste nível de ensino (Vasconcelos, 2000).

No que se relaciona com o segundo aspecto, Portugal apresenta desde 1997 Linhas Orientadoras para a educação pré-escolar, mas a sua eficácia poderá ser atenuada por diversas razões: o isolamento geográfico e organizacional do modelo de trabalho dos educadores, o divórcio em relação ao ensino básico e a dificuldade de reunião por parte dos profissionais (CNE, 1994). Estas linhas orientadoras tiveram como função aproximar o modelo assistencial do modelo educativo, que perdurou durante muitos anos e, que ainda subsiste devido principalmente à dupla tutela (ME e MAS), mas actualmente verifica-se uma tendência mais evidente para a função educativa deste nível de ensino.

Na Europa comunitária também se observa uma diferença entre os países, quer ao nível da taxa de cobertura, quer nas linhas orientadoras das actividades educativas para a educação pré-escolar.

Quadro 3: Taxa de cobertura (percentagem de crianças do respectivo grupo etário) e linhas orientadoras das actividades educativas nos países comunitários.

Países	Idade das crianças	Taxa de Cobertura em 1985	Orientações Curriculares
Alemanha	3-6	80%	Linhas orientadoras
Bélgica	3-6	>95% (1975)	Currículo nacional
Dinamarca	3-6	43% (1975)	Linhas orientadoras
Espanha	*	*	Currículo nacional
França	2-6	>95% (1980)	Linhas orientadoras
Grécia	*	*	Currículo nacional
Holanda	4-6	>95% (1980)	Nível pré-escolar desapareceu e foi inserido na educação básica
Luxemburgo	*	*	Linhas orientadoras
Irlanda	*	*	Linhas orientadoras
Itália	3-6	87%	Linhas orientadoras
Portugal	3-6	35,6%	Linhas orientadoras
Reino Unido	4	49%	Não existem

Fontes : Tiezte (1993) ; CNE (1994)

* Estes países não constam do estudo indicado.

Em todos os países comunitários a taxa de cobertura para os cinco anos é superior à dos quatro e três anos, como é natural. Na maior parte dos países esta taxa é quase total na Espanha, Dinamarca, Alemanha, França, Irlanda, Luxemburgo e ainda na Holanda e Reino Unido, mas nestes últimos países esta idade está inserida na escolaridade básica. As excepções são a Grécia e Portugal. Considerando globalmente a educação pré-escolar – três a cinco anos – todos os países têm taxa de cobertura elevadas excepto a Grécia, Portugal e o Reino Unido (aqui só em relação aos três e quatro anos). Existem países com uma taxa de cobertura global acima dos 90% como, a Bélgica, Espanha, França, Itália, Holanda e Luxemburgo. A taxa de cobertura de Portugal subiu nos últimos anos, mas continua a ser a mais baixa da Europa comunitária (CNE, 1994).

No que diz respeito às orientações curriculares para a educação pré-escolar, na generalidade dos países aparecem explícitos objectivos

educacionais para este nível de ensino, acentuando mais ou menos a preparação para a escolaridade básica. Existem também linhas orientadoras para as actividades educativas ou mesmo desenhos curriculares em todos os países da comunidade Europeia, com excepção para o Reino Unido. Na Holanda tais orientações não são específicas da educação pré-escolar, por este nível ter desaparecido enquanto tal, uma vez que foi inserido na educação básica. Na maior parte dos países estas directivas assumem a forma de linhas orientadoras, mas nalguns países tomam a forma de currículo, como sendo os casos da Bélgica, Espanha e Grécia (CNE, 1994).

Os sistemas pré-escolares em instituição desempenham, em todos os países, mais do que uma função, isto é, aqueles que dão mais importância à função educacional ou, aqueles que privilegiam as funções de assistência e de cuidados. Países que dão maior relevo à função educacional são a Bélgica, França, Espanha e Itália. Pelo contrário, a Dinamarca e a Alemanha dão maior importância às funções de socialização e de cuidados. A Grécia e Portugal caracterizam-se por um sistema híbrido com alguns programas que dão igual relevo a ambas as funções (Bairrão e Tietze, 1995).

Segundo Tietze (1993), nota-se hoje em dia uma tendência acentuada no sentido de fazer convergir, no âmbito da educação pré-escolar, funções puramente de guarda com funções de carácter educativo. Em consequência do aprofundamento dos conhecimentos sobre a infância, esta separação deixou praticamente de existir na maioria dos países, pois hoje exige-se “..dos centros de educação infantil que correspondam de forma integrada a todas as necessidades fundamentais das crianças, tanto no que respeita à protecção, saúde e socialização como ao processo educativo em si” (Tietze, 1993: 10).

Antes de concluirmos, resta-nos referir que, foram apresentados os elementos mais significativos da conjuntura sócio-política, jurídica e pedagógica que servem de pano de fundo à Educação Pré-escolar quer no nosso país, quer ao nível da Europa Comunitária, deixando a formação inicial dos profissionais deste nível de ensino para o ponto seguinte, ao qual daremos maior realce, pois será esse o nosso objecto de estudo.

1.2.3. A formação inicial em Portugal e em comparação com a União Europeia

Como a qualidade da educação oferecida à criança, depende em grande medida da qualidade dos educadores e sobretudo da sua formação, é imprescindível analisar esta área, fazendo uma investigação sobre a actualidade portuguesa e a sua comparação com os países europeus.

Assim, desde o ano de 1987 que foram criadas as Escolas Superiores de Educação, conferindo o grau de bacharelato ao curso de educação de infância. Os educadores possuem desde então, formação específica de nível superior, que era realizada em três anos de formação teórica com uma forte componente prática. Esta formação está regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro e, mais especificamente, na Lei nº115/97, de 19 de Setembro.

Em 1994, o Conselho Nacional da Educação aponta para a necessidade de elevar, ainda mais, o grau académico destes cursos recomendando a licenciatura (Lei nº115/97, de 19 de Setembro), ficando assim completa a unificação do nível de qualificação de todos os docentes. Salienta-se ainda que a exigência de licenciatura, segundo aquele Conselho, resulta do alto grau de responsabilidade que é exigido à actividade do educador de infância. Tal responsabilidade deriva, por um lado, da criança estar numa idade de grande dependência e ainda não ter aprendido a lidar com todos os aspectos da vida escolar, sendo muito importante a qualidade da relação pessoal com o educador. Por outro lado, deriva também das condições de trabalho do educador que apontam para uma globalização de actividades e responsabilidade total pela condução do processo educativo, e por último, resulta da impossibilidade de separação entre o do processo de ensino-aprendizagem e os aspectos sociais da educação (CNE, 1994).

Assim, Portugal apresenta uma política específica de formação que tem como objectivo a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, através da formação contínua ao longo da vida, de modo a que os

educadores actuem de uma forma reflexiva como agentes de mudança a nível da sala de aula, da escola e do território educativo (Campos, 2000).

Esta política específica tem razão de existir por diversas razões: em primeiro lugar a tutela sobre a formação de educadores é considerada um elemento preponderante sobre a natureza e a qualidade da educação infantil e, em segundo lugar a circunstância de o M.E. ser o maior empregador destes profissionais. Por outro lado, as políticas de regulação da autorização do exercício profissional estão totalmente inseridas nas políticas da respectiva formação.

Importa salientar que esta formação perspectivada numa aprendizagem ao longo da vida, inclui a formação inicial, formação contínua e formação especializada. Para este estudo, o nosso interesse debruçar-se-á fundamentalmente sobre a formação inicial que segundo Campos (2000) visa proporcionar aos educadores a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.

A nível profissional o educador não deverá ser caracterizado como apenas um funcionário ou mesmo um técnico, mas sim um profissional capaz de analisar cada situação de ensino e de nela produzir as práticas docentes capazes de conduzir o maior número de alunos à aprendizagem, sabendo, por outro lado, avaliar e reflectir sobre as suas próprias práticas de modo a tornar-se mais competente.

Em relação à qualificação profissional, já desde 1986 que a Lei de Bases do Sistema Educativo refere que os cursos de formação de educadores conferem qualificação profissional para a docência, esclarecendo ainda que esta qualificação é que permite o ingresso na carreira docente (Lei nº46/86 de 14 de Outubro). São portanto cursos, que conferem grau académico e diploma profissional e que simultaneamente certificam a qualificação profissional.

Presentemente a nível nacional existem 34 instituições, das quais 18 são Escolas Superiores de Educação públicas, 10 são privadas e 6 estão integradas em Universidades que, oferecem cursos de formação inicial para o ensino pré-escolar.

Assim, coexistem uma diversidade de escolas de formação de educadores que se exprime pelo seu carácter público e privado e pela sua natureza diversificada no que diz respeito aos fundamentos teóricos de referência e de formação (Craveiro, 1998). Como já foi dito anteriormente, esta diferença existente entre os diversos currículos resulta da lei da autonomia científica e pedagógica do ensino superior (Decreto-Lei nº108/88 de 24 de Setembro), que responsabiliza cada uma das escolas pela elaboração dos seus planos de estudos. Ainda sobre esta autonomia, Campos afirma que, “ embora esta diversidade seja em certa medida desejável, não há evidência de que existe equivalência entre os resultados conseguidos nestes últimos cursos e adequação dos resultados de todos os cursos às exigências do desempenho docente” no nível para o qual preparam (2000: 20). De acordo com o Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro, a estrutura curricular destes cursos deverá incluir:

- “Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada;
- Uma componente de ciências de educação;
- Uma componente de prática pedagógica.” (M.E.-DEB, 2000)

Ao ser consagrado o grau de licenciatura para os educadores de infância, foram programados cursos de complemento de formação para os não licenciados, garantindo assim, a mesma formação de base para todos os profissionais deste nível de ensino.

Sem dúvida, o estabelecimento do nível de licenciatura para leccionar em qualquer grau de ensino incluindo o pré-escolar, foi um passo decisivo nas carreiras destes profissionais. Segundo Vasconcelos (2000) e Tietze (1993) é ainda importante encontrar formas de atrair profissionais do sexo masculino para este nível de ensino. Pois verifica-se que 99,8% dos educadores em exercício são do sexo feminino, o que significa que a educação pré-escolar raramente oferece à criança a oportunidade de lidar com um educador do sexo oposto. De acordo com a mesma autora, este facto vai repercutir-se “nos modelos identitários que os jardins de infância proporcionam às crianças, tendo consequências amplamente demonstradas no sucesso escolar ulterior” (Vasconcelos, 2000: 14).

De modo a promover a qualidade da formação inicial dos educadores, o governo institucionalizou a avaliação destes cursos, sob a coordenação global do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Trata-se de uma auto-avaliação feita inicialmente por pessoas das instituições e depois validada por uma comissão externa. Esta avaliação foi iniciada nos anos 90, vindo a terminar no ano 2000 a primeira avaliação de todas as instituições e cursos superiores (Campos, 2000).

Com o intuito de garantir a qualidade e inovação da formação inicial, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), sendo uma instituição pública independente, com o objectivo de apreciar a adequação do curso às exigências de qualidade e desempenho profissional e, tendo como finalidade a creditação da instituição de formação para certificar os diplomas com qualificação profissional para a docência.

A criação do INAFOP, segundo o seu director Bártolo Paiva Campos teve também como objectivo promover a nível nacional, a reflexão, o debate e a divulgação de ideias e práticas sobre a qualidade da formação inicial de professores. A acreditação de todos os cursos superiores que formam educadores decorreu durante o ano de 2000/2001, finalizando no ano de 2001 e, serão objecto da nossa pesquisa na segunda parte desta dissertação. Mas em Maio de 2002, o actual governo extinguiu este organismo, deixando em expectativa a sua política no que diz respeito à qualidade de formação destes profissionais.

Seguindo a mesma linha de procura da qualidade de formação dos educadores e, tentando uniformizar essa mesma formação, foram fixados pelo M.E. o perfil geral de desempenho do educador (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto), os perfis de desempenho de cada qualificação docente (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto), bem como os padrões de qualidade da formação inicial (Deliberação nº1488/2001 de 15 de Dezembro).

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho do educador, evidenciam as respectivas exigências da formação inicial, sem prejuízo da aprendizagem indispensável ao longo da vida, bem como uma contínua adequação dos docentes aos desafios que lhe serão colocados ao longo da sua carreira profissional.

De acordo com o perfil de desempenho do educador de infância, este deverá conseguir mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Dando especial relevo à área da expressão e comunicação, da qual faz parte o domínio da expressão motora, o perfil de desempenho indica claramente que o educador deverá:

- “ Promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular”;
- “ Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal”;
- “Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras”;
- “Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos” (Decreto – lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

Por último, no que respeita aos padrões de qualidade da formação inicial de professores, constituem um conjunto de critérios aplicáveis a todos os cursos, envolvendo princípios que devem ser salvaguardados e objectivos que devem ser atingidos, deixando uma grande margem de liberdade às instituições para decidirem como fazer para os concretizar.

Ao compararmos Portugal com os restantes países comunitários, observam-se bastantes diferenças no que concerne à formação do educador.

Em cerca de metade dos países, os educadores possuem substancialmente menos formação do que os professores do ensino básico. Em muitos países, os currículos são diferentes, havendo pouca ou nenhuma interacção entre os dois grupos de profissionais.

Quadro 4: Características da formação dos educadores e sua comparação com os professores do ensino básico na Europa Comunitária.

Países	Tipo de Escola Nº de Anos	Comparação na Formação Prof. Ensino Básico E Educadores	Nº de Anos De Diferença	Mesma Instituição responsável pelas duas Formações
Alemanha	Escola Prof. 3 anos	Diferentes	1,5 anos	Não
Bélgica	Escola Prof. 3 anos	Diferentes	0	Sim
Dinamarca	Escola Sup. 3 anos e meio	Diferentes	1 a 3 anos	Não
Espanha	*	Igual ao ensino básico com especialização para a Ed. Infância	*	Sim
França	Universidade 3 anos	Mesmos currículos	0	Sim
Grécia	Universidade 4 anos	Diferente mas com ramos comuns	0	Sim
Holanda	Escola Sup. 4 anos	Diferentes	0	Não
Luxemburgo	*	*	*	*
Irlanda	*	Mesmos currículos	0	Sim
Itália	Escola Prof. 3 / 4 anos	Mesmos currículos	0	Não
Portugal	ESE ^e Universidade 3 anos	Diferentes	0	Sim
Reino Unido	Universidade 3 anos	Mesmos currículos	0	Não

Fontes: Bairrão e Tietze (1995), CNE (1994) e Tietze (1993)

* Estes dados não constam nos estudos consultados.

Pela observação do Quadro 4, verifica-se que existe diferença na duração da formação entre os educadores de infância e os professores do ensino básico, sendo aquela mais curta nos casos da Alemanha, Dinamarca e

Holanda. Os Educadores com formação profissional equivalente à dos professores do ensino básico podem encontrar-se à frente de grupos pré-escolares na Bélgica, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Portugal e Reino Unido. Na maioria dos países a formação é bivalente, isto é, abrange o ensino básico e educação de infância. Têm formação bivalente a Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália e o Reino Unido. Os países que têm formação específica para a educação de infância são a Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Holanda e Portugal. Na maior parte dos países é a mesma instituição que prepara os dois tipos de profissionais, com excepção para a Alemanha, Dinamarca, Holanda e Reino Unido (Bairrão e Tietze, 1995; CNE, 1994 e Tietze, 1993).

Assim, parece-nos que a situação de Portugal quanto à formação de profissionais de educação de infância pode ser considerada razoável, tendo em conta a panorâmica da Comunidade Europeia.

1.3. Entendimento da formação inicial de educadores

Em cada época da história, a geração adulta assume a responsabilidade de educar as gerações mais jovens, com o objectivo de lhes assegurar uma educação intelectual, moral e física através de pessoas especializadas para o efeito: os educadores e professores.

No Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu (2001) são delineadas as grandes linhas orientadoras para o futuro da formação de professores:

“ Modernizar a formação inicial e contínua dos professores e formadores, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptadas aos diferentes grupos a que se dirigem, eis um dos principais desafios a que os sistemas de educação e formação deverão fazer face ao longo dos próximos dez anos.”

(in Conselho da União Europeia (2001)

A palavra formação tem vindo a merecer uma revitalização nos últimos tempos. Aparece associada à educação (educação e formação), evoca contextos diferenciados (formação inicial, contínua, especializada, profissional,

em contexto de trabalho e em alternância) e espelha ainda uma continuidade no tempo, na expressão formação ao longo da vida (Alarcão, 1997).

Assim, diversos autores consideram que o objectivo fundamental da educação é o desenvolvimento humano (Kohlberg e Mayer, 1972; Sprintahll e Thies-Sprinthall, 1983, cit. por Simões e R. Simões, 1997). E para isso, salientam Simões e R. Simões (1991), teremos que lutar por uma sociedade e uma escola pluridimensionais e, por conseguinte, pela necessidade de formar profissionais competentes, não no sentido em que serão apenas aptos para isto ou para aquilo, mas aptos em termos gerais, isto é, capazes de lidar eficazmente com toda a realidade circundante.

Para Alarcão (1997), sobressai a ideia de formação como desenvolvimento de uma capacidade pessoal, de natureza psicossocial, que vai implicar um conhecimento intrapessoal e uma reflexão sobre o vivido, e se desenvolve em interacção com o mundo, com os saberes e com as experiências do outros. Esta autora salienta ainda que, a pessoa em formação deverá desenvolver-se no saber e no saber-fazer, mas também na sua capacidade de conviver e de ser humana.

Tavares (1997) destaca que, a formação não se concretiza quando desligada de um processo de produção de saberes e de desenvolvimento pessoal e social, cuja dinâmica possibilita a própria construção do ser humano. O mesmo autor (cit. Simões e R. Simões, 1997: 40) concebe a “ formação como um processo de produção de desenvolvimento psicológico humano”, admitindo ainda que este processo se unifica numa verdadeira construção de saberes, nos mais variados domínios da realidade. Sendo o agir profissional entendido, por um lado, como capacidade de tomar decisões e de fazer opções com discernimento, que transcende claramente os aspectos da exterioridade da acção observável, e, por outro lado, a partir da ideia de que tal construção do conhecimento mobiliza, sem dúvida, aspectos conscientes e inconscientes.

Assim, está ultrapassada a concepção da formação centrada na aquisição de skills considerados necessários para um desempenho eficaz. Há que conceber o processo formativo como uma situação privilegiada para a implementação de estratégias que proporcionem aos indivíduos meios para a

aquisição das indispensáveis perspectivas pessoais, quer em relação à profissão quer em relação à sociedade e, também como algo que integre, enquanto ponto de partida, o estudo das representações/percepções que os profissionais devem ter de si próprios e do seu percurso profissional (Simões e R. Simões, 1997).

Ainda, contrariando aquela ideia de formação inicial, Carreiro (1996) e Shulman (1987, cit Carreiro, 1996) estabelecem que uma verdadeira formação de professores não pode reduzir-se apenas numa formação teórica, à qual se acrescenta um momento de prática pedagógica. Com efeito, a formação mais tradicional apresenta um divórcio entre a formação científica e pedagógica. A formação numa perspectiva profissional, deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem através da análise e reflexão da actividade educativa realizada.

Concordamos com a ideia transmitida por Albuquerque, Graça e Januário (2001) que através da formação, o profissional deverá adquirir um saber-fazer sólido que recorre à actuação inteligente e criativa e lhe permita actuar em contextos diferenciados, mantendo uma permanente interrelação com a realidade que a cada momento se lhe depara.

Sem dúvida, a necessidade de criar as melhores condições para a formação de professores tem conduzido à reflexão sobre os princípios da sua construção e desenvolvimento. Assim, Marcelo García elaborou os princípios que, segundo ele, devem orientar o processo de formação dos professores:

- “Ser uma aprendizagem contínua, da qual depende o desenvolvimento profissional;
- Integrar os processos de mudança, de inovação, e desenvolvimento curricular;
- Contemplar os aspectos de desenvolvimento organizativo da escola;
- Respeitar a necessária articulação dos conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica;
- Respeitar a necessária articulação entre a teoria e a prática;
- Ir ao encontro do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e a educação que posteriormente se lhe pedirá que desenvolva;
- Considerar a individualidade como elemento integrante de todo o seu programa;

- Proporcionar a possibilidade de os professores questionarem as suas crenças e práticas institucionais.”(García, 1995, cit Albuquerque, Graça e Januário, 2001: 122).

Sem dúvida, estes princípios realçam a importância de uma formação com uma forte valência na integração das suas componentes teórica, técnica e pessoal, no sentido da automatização do professor nos processos de decisão e intervenção, que lhe permita encarar os problemas concretos da realidade do seu quotidiano profissional.

Importa salientar que, a formação inicial proporcionada pela universidade, pode assumir diferentes contornos de acordo com as orientações ou perspectivas conceptuais adoptadas (Juarez, 1998).

Muitos são os autores ligados à formação de professores que enumeram as orientações conceptuais elaboradas por Feimen-Nemser (1990), realçando que estas podem representar conceptualizações úteis para tentar compreender um fenómeno tão complexo como o é a formação, mas referem também que elas se destinam fundamentalmente à formação inicial (Albuquerque, Graça e Januário, 2001; García, 1999; Juarez, 1998; Carreiro, 1996).

Segundo Feimen-Nemser (1990, cit. Carreiro, 1996: 13) estas orientações conceptuais são entendidas como “o conjunto de ideias sobre os objectivos da formação de professores e a forma de os alcançar”, classificando-as em cinco tipos de orientação: a) académica, b) prática, c) tecnológica, d) pessoal e e) crítica/social (Albuquerque, Graça e Januário, 2001; García, 1999; Juarez, 1998; Carreiro, 1996).

Para estes autores, e do ponto de vista ideal, uma orientação conceptual inclui uma concepção de ensino e aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Assim, estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da formação de professores, ou seja, como fazer um planeamento com base num programa de ensino, como desenvolver o programa, como supervisionar e avaliar.

De acordo com Marcelo García (1999) e Juarez (1998), as diferentes orientações conceptuais não se excluem mutuamente, na medida em que nenhuma delas explica e compreende na sua totalidade a formação inicial,

constituindo apenas uma tentativa de descrever a formação de professores, não omitindo as suas próprias limitações.

Assim, a orientação académica concebe o ensino como um processo de transmissão do conhecimento, sendo considerado o bom professor, aquele que manifesta um profundo conhecimento da matéria que ensina. (Albuquerque, Graça e Januário, 2001; García, 1997 e 1999; Juarez, 1998; Carreiro, 1996). Neste sentido, o domínio do conteúdo é o objectivo fundamental da formação inicial.

Seguindo este tipo de orientação, destacou-se Shulman e os seus colaboradores que investigaram os diferentes tipos e modalidades de conhecimento, sobre os quais se fundamenta o ensino. Referir-nos-emos mais pormenorizadamente sobre este conhecimento um pouco mais à frente nesta dissertação.

A orientação prática salienta que o bom profissional é o que revela capacidade artística, isto é, “o tipo de competência que os práticos desenvolvem e apresentam perante situações únicas, incertas e problemáticas” (Shon, 1987 cit. Carreiro, 1996). Neste sentido, a aprendizagem por experiência e por observação é o objectivo central da formação.

Por outro lado, a orientação tecnológica tem como principal objectivo a preparação de professores capazes de desempenharem com eficácia as diferentes tarefas de ensino (Albuquerque, Graça e Januário, 2001; Carreiro, 1996). Assim o domínio de competências ou habilidades é o objectivo fundamental da formação, onde o saber e o saber-fazer são os aspectos mais importantes e necessários para o profissional (Juarez, 1998).

Um dos programas mais representativos da orientação tecnológica na formação, foi sem dúvida, a formação de professores por competências, que tem tido uma grande divulgação e sobre a qual é nosso propósito aprofundarmos mais.

Como sugere Carreiro (1996), a orientação pessoal defende que o aprender a como ensinar é um processo pessoal que tem como finalidade ajudar o professor a aprender, a compreender-se e a desenvolver-se como

pessoa. Nesta perspectiva, o ponto central da formação é o desenvolvimento pessoal com todas as suas condicionantes e possibilidades (Juarez, 1998).

Por último, a orientação crítica/social considera a formação como fazendo parte de “uma estratégia global visando construir uma sociedade mais justa e democrática (Carreiro, 1996). Na mesma linha, Juarez (1998) salienta que a formação deve assentar no desenvolvimento de práticas fundamentadas em princípios democráticos de justiça e igualdade.

Importa salientar que, estas cinco orientações conceptuais correspondem a tantas outras concepções ou imagens de professor, dado que, têm como objectivo formar o professor como especialista numa disciplina, como técnico, como pessoa, como prático ou como crítico. Assim, cada programa de formação tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor.

Para além dos diversos conceitos sobre formação de professores, dos princípios norteadores dessa formação e das diferentes orientações conceptuais, é fundamental, analisarmos os diversos currículos da formação inicial de professores.

Verifica-se então, a existência de três modelos de currículo na formação inicial, tendo como referência a consideração do conhecimento: integrado, colaborativo e segmentado (Lasley e Payne, 1991 cit. Marcelo García, 1999).

Segundo estes autores, o currículo integrado caracteriza-se pela ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre as diferentes disciplinas para alcançar algumas metas interdisciplinares. Este modelo exigia um elevado nível de compromisso entre os professores, que deveriam ter em conta a interrelação do conhecimento, relativamente à génese das ideias e sua relação com as diferentes disciplinas. Uma limitação deste modelo, apontada por Lasley e Payne (1991, cit. Marcelo García, 1999), é a dificuldade de pôr em relação um grupo de professores para o desenvolver, assim como, o dispêndio de tempo.

O currículo colaborativo pretende relacionar a especialização com a integração. Este modelo segmenta-se em disciplinas, cujas partes estão inter-relacionadas, de tal modo que, ainda que permaneçam disciplinas específicas,

a integração realiza-se em temas concretos. O professor é um especialista consciente que sintetizará dados provenientes de outras áreas do currículo.

Por último, o currículo segmentado é o modelo mais comum e é constituído por disciplinas pouco ligadas entre si, de tal modo que, se espera que sejam os estudantes a realizar a integração dos mesmos. Ainda, dentro deste modelo, Lasley e Payne (1991, cit Marcelo García, 1999), indicam que ele aparece sob duas formas: concorrente e consecutivo. Na primeira forma, os estudos profissionais, a formação em conteúdos e a formação geral, realizam-se ao mesmo tempo. No modelo consecutivo proporciona-se aos professores em primeiro lugar o conhecimento geral e especializado e os conhecimentos profissionais (pedagógicos) vêm a seguir.

No nosso país, e segundo Campos (2001), em todos os modelos de formação do educador, mesmo os designados integrados, a relação entre as componentes é predominantemente aditiva. Como sublinha este autor, “verifica-se que é quase inexistente a articulação entre as chamadas componentes de formação e, acrescenta que, tal falta de articulação corporiza-se ao nível do currículo enunciado (programas sem articulação, componentes funcionando em total separação), ao nível do currículo implementado (práticas de cada docente sem qualquer sistema de relação com as dos restantes) e também ao nível organizacional (a não existência de mecanismos organizativos que promovam a planificação conjunta e articulada da formação)” (Campos, 2001: 14).

Assim, os planos curriculares da formação existente regem-se por uma “lógica curricular predominantemente aditiva, que consiste numa racionalidade técnica que separa as componentes da concepção das componentes da acção, assumindo a transposição de uma para a outra através de processos de treino e aplicação” (Pacheco, 1996 e Sá-Chaves, 2000 cit., Campos 2001:14).

No âmbito da formação inicial do educador destacam-se dois autores americanos Spodek e Saracho que têm investigado muito neste campo e que poderão ser considerados modelos de referência.

Com efeito, Saracho (2002) indica que a formação do educador deverá ser realizada em quatro dimensões: formação geral, bases profissionais, conhecimentos pedagógicos-didáticos e prática pedagógica.

Para esta autora a formação geral revela-se como uma necessidade básica de toda a formação, uma vez que os professores deverão ser indivíduos possuidores de uma boa educação.

Deste modo, a formação do educador deverá agregar diversas disciplinas, tais como as ciências da linguagem, os estudos sociais, a matemática, as ciências da natureza, a estética e as humanidades. Saracho (2002: 929) define que este “conhecimento deve ser integrado e percebido, para criar uma perspectiva ampla das realidades e deve ser tornado relevante para as condições gerais da vida humana”.

Também Cró (1998) indica claramente que no processo de formação do educador, a cultura geral é indispensável. Acrescenta ainda, que não interessa um saber enciclopédico, mas é essencial descobrir os factos dominantes, os princípios e os métodos nos domínios científico, literário, estético, filosófico, social e político, ou seja, trata-se de criar no educador, uma certa experiência de vida e dos homens no quotidiano do dia-a-dia ou nos acontecimentos inéditos.

Por outro lado, a American Association of Colleges for Teacher Education (1977, cit. Saracho, 2002: 929) sugere que a “formação geral deve incluir os estudos mais diversificados e gerais. A componente de cultura geral tem como objectivo principal e enfoque prioritário a generalização e não a especialização académica”.

Mas, não existe ainda uma opinião unânime sobre as várias disciplinas académicas que devem constituir a formação geral, sendo ainda mais problemática no caso dos educadores de infância (Saracho, 2002). Isto porque, os especialistas não abordam a questão do que deve ser ensinado nas salas de actividades dos jardins de infância, o que apenas aconselham é que a apresentação dos conteúdos a ensinar seja realizada de maneira que esteja de acordo com o nível de desenvolvimento da criança (Bredekemp, 1987 cit. Saracho 2002).

Do mesmo modo, Spodek (1989, cit. Saracho, 2002) sugere que o educador de infância é um professor de formação geral, uma vez que a componente deste tipo de formação dá aos educadores um volume considerável de conteúdos a ensinar.

No âmbito da educação física, Saracho (2002) considera aquela uma das áreas de formação geral, porque deverá ser composta por actividades intencionais cujos efeitos pretendidos são comunicados através dos movimentos corporais. Esta autora, adverte ainda que, a saúde, a educação física e as capacidades lúdicas revigoram o organismo humano e o controle emocional. Por outro lado, torna-se imprescindível que o educador conheça dentro das diversas culturas, as diferentes formas de jogo e actividades lúdicas existentes, embora a actividade lúdica das crianças seja considerada universal.

No que diz respeito às bases profissionais, Saracho (2002) destaca que hoje em dia a teoria é apresentada através de cursos de base, muitas vezes diversificados na sua orientação, e que estas disciplinas de base deveriam alargar as bases das decisões e acções dos professores.

Segundo Laska (1973) e Peters (1977) (cit. Saracho, 2002), as bases profissionais ocupam-se daqueles aspectos da antropologia, da economia, da história, da filosofia, da psicologia, da política e da sociologia que informam a tomada de decisões em educação. Assim, aquelas bases procuram a busca de conhecimentos sobre a educação, mais do que as técnicas profissionais.

Mas para Saracho (2002), os educadores necessitam de um amplo leque de bases educativas, precisam de tomar consciência da história e tradições da sua área. Por outro lado, têm necessidade de conhecer os princípios do crescimento e desenvolvimento da criança e a teoria de aprendizagem, mas também os conteúdos cultural, social e político onde irão desenvolver a sua acção. Este conhecimento ultrapassa a formação geral, uma vez que é aplicado num contexto profissional, e por isso exige-se que a teoria e a prática estejam integradas.

Os conhecimentos pedagógicos-didácticos referem-se aos conhecimentos que os professores usam para planificar, implementar e avaliar a sua prática pedagógica, isto é, devem demonstrar que possuem conhecimentos

sobre as matérias que ensinam, bem como dos métodos de ensino que possam utilizar (Saracho, 2002). Também esta autora concorda que a formação do educador não ficará completa sem a aquisição das diferentes formas de conhecimento desenvolvidas por Shulman, de modo, a adquirirem as competências necessárias à planificação e implementação de programas educativos para as crianças mais pequenas.

A formação do educador ficará concluída, segundo Saracho (2002), com a prática pedagógica que poderá incluir um vasto leque de experiências de campo, tais como oficinas, observações, simulações e experiências de ensino por parte dos alunos. Se por um lado, as experiências de campo podem melhorar os desempenhos dos futuros professores, à medida que aprendem a importância da relação professor-aluno e observam as crianças em diversas situações (Borrowman, 1965, cit Saracho, 2002), por outro, é essencial que essas experiências sejam de elevada qualidade, porque elas poderão oferecer resultados tanto positivos como negativos, dependendo da experiência vivida. De qualquer forma, a prática pedagógica é considerada o elemento mais importante da preparação dos educadores (Brimfield e Leonard, 1983, cit Saracho, 2002), porque é o teste decisivo à decisão dos futuros educadores de escolherem o ensino como profissão, exigindo-lhes que transfiram para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

Em síntese, a formação do educador deve consolidar-se num conhecimento aprofundado das crianças, da sua cultura, e num conjunto de valores que possam determinar influências apropriadas e duradouras nas crianças.

De acordo com Alarcão (1998), formar professores significa trabalhar com um campo social delicado e difícil, mas de uma valia incontornável na rede complexa das dinâmicas sociais que atravessam e são atravessadas pelo exercício destes profissionais. Assim, conclui esta autora:

“ O professor é o representante da sociedade, por ela encarregado de transmitir conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e no momento valoriza. Mas é também o co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, inventor, co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença. O

seu papel joga-se num presente com passado e com futuro.” (Alarcão, 1998, cit. Roldão, 2001: 19)

1.3.1. Formação como processo de socialização

Ainda no âmbito da formação inicial de educadores, outro aspecto relevante é o processo de socialização que nos parece ser merecedor de algum aprofundamento.

A teoria da socialização ocupacional começa a ser estudada na década de oitenta com um trabalho de Lawson, sobre as orientações e as acções dos indivíduos no campo da educação física. Para aquele autor, esta teoria compreende todos os factores que influenciam as pessoas na escolha daquela área para o seu exercício profissional, e que estão na base das suas percepções e práticas como professores (Lawson, 1986 cit. Carreiro, 1996).

Para Templin e Schempp (1989) o conceito de socialização é um “processo de negociação entre as pressões sociais que empurram os indivíduos para perspectivas e comportamentos instituídos relativamente ao papel do professor e a sua acção individual (e colectiva) como factor de produção do seu destino profissional” (cit. Carreiro, 1996: 38).

Cada um inicia a sua formação com disposições muito diferentes, isto é, quando inicia o seu processo de formação, o futuro professor já sofreu numerosas influências exteriores. Admite-se cada vez mais que a formação de um professor começa antes do seu empenhamento num programa de formação, pois aquele que se tornará num professor começa a interiorizar, muitas vezes inconscientemente, o que se espera dele: o seu papel, a sua função e o seu estatuto. Quer professores e pais, podem contribuir para dar forma às crenças e perspectivas dos futuros professores (Pieron, 1996).

Assim, a socialização é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, não se esgotando nos períodos formais de preparação (como a formação inicial) mas decorre também antes desses períodos, através de uma aprendizagem de ensino por modelação enquanto aluno e através das influências e experiências sociais não escolares e, depois da formação inicial,

tanto no período do início da profissão como ao longo de toda a sua carreira (Giddens, 1991 cit. Carreiro et al., 1996).

Também para Cardona (2002), o processo de socialização dos educadores que, começa na formação inicial tem subjacente as vivências anteriores a este processo. Estas acabam por ter um papel relevante nas motivações e expectativas anteriores à escolha da profissão e, na construção das próprias concepções educativas que acabam também por condicionar o desempenho profissional.

Qualquer indivíduo é objecto e sujeito de socialização, mas também será um agente de socialização pois, “toda e qualquer pessoa exerce, a partir da sua posição numa dada estrutura social, uma certa acção sobre as outras pessoas; ela é também um agente de socialização que (...) desempenha um papel mais ou menos importante, mais ou menos reconhecido ou aceite, mais ou menos institucionalizado (os professores, os formadores) (..)” (Lesne, 1984 cit. Carreiro et al. 1996 :40).

Sendo assim, a formação inicial não pode desprezar a socialização anterior. Pelo contrário, deve procurar intervir sobre essas crenças e aquisições, através de práticas de análise e de reflexão, articulando-as com o desenvolvimento de conhecimentos (de natureza crítica e técnica) que serão úteis para a futura intervenção profissional.

1.3.2. Formação como construção do conhecimento

Não é possível pensar nos processos de formação sem atender aos conteúdos, aos métodos, às estratégias, aos meios, aos contextos e sem adquirir, construir os conhecimentos necessários para perceber como todos os diferentes componentes se articulam e desenvolvem de um modo harmonioso e progressivo como um todo que se constrói, desconstrói e reconstrói. Não há dúvida que a formação é uma grande construção, em que o conhecimento é imprescindível. Não é possível pensar em qualquer tipo de formação sem passar pela aquisição e produção de conhecimento, pois a actividade do

conhecimento atravessa todo e qualquer plano e processo de formação (Tavares, 1997).

O contributo mais decisivo neste campo, foi obtido a partir de Lee Shulman, que coordenou um dos programas de investigação mais ambiciosos e produtivos a nível internacional, intitulado “Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino”. Este autor chegou à conclusão que, a investigação didáctica havia esquecido uma questão de grande importância para a análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, ou seja, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino (Shulman, 1989, cit. Marcelo García, 1992).

Como sugere Shulman (1986), a formação de qualquer professor deverá integrar diferentes formas de conhecimento (cit. Saracho, 2002; Carreiro, 1996; Graça, 2001; Marcelo García, 1997 e 1999; Tavares, 1997; Sá Chaves, 1997).

Aquele autor apresenta sete dimensões, sendo quatro imprescindíveis para qualquer professor, independentemente da área disciplinar como, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento sobre os alunos e suas características, o conhecimento do contexto educativo e o conhecimento dos fins, objectivos e valores educativos. Dentro da especificidade de cada área disciplinar, a formação deve incluir, o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento curricular e por último o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Assim, o conhecimento pedagógico geral refere-se ao conjunto de princípios e estratégias de gestão e organização da classe que todos os professores devem partilhar e que transcende a dimensão conteúdo, o grau e o contexto de ensino (Carreiro, 1996 e Sá-Chaves, 1997). De acordo com Reynolds (1991) este conhecimento deverá também incluir o conhecimento sobre técnicas didácticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc (cit. Marcelo García, 1999).

O conhecimento sobre os alunos e suas características inclui os factores cognitivos, físicos, emocionais, sociais, históricos e culturais que moldam e

concorrem para a individualização do ensino (Carreiro, 1996 e Sá-Chaves, 1997). Por isso, os professores têm de ter conhecimento sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos anteriores, a sua implicação na escola. Este tipo de conhecimento não se adquire senão em contacto com os alunos e com as escolas e, assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover (Marcelo García, 1999).

O conhecimento do contexto educativo remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula à natureza particular da comunidade e das culturas, isto é, inclui o nível do grupo ou classe, a escola como organização e os sistemas sociais e culturais (Carreiro, 1996 e Sá-Chaves, 1997).

Recentemente Yinger (1991) referiu a dimensão ecológica do conhecimento, salientando que o conhecimento não existe nos indivíduos, mas sim nas relações que ocorrem entre eles e o ambiente em que se desenvolvem. Por esta razão “.. a responsabilidade do professor na classe consiste em compreender as interações que ocorrem dentro e entre todos os sistemas e reconhecer quais os apropriados para a actividade da classe. O professor actua como guia e sujeito que translada a estrutura, a acção e a informação incluída em cada sistema” (Yinger, 1991 cit. Marcelo García, 1999: 91).

Por último, o conhecimento dos fins, objectivos e valores educativos que inclui também os seus fundamentos históricos e filosóficos, completam os diversos conhecimentos indispensáveis a todo o professor, independentemente da área disciplinar (Carreiro, 1996 e Sá-Chaves, 1997).

No que diz respeito às dimensões do conhecimento específico da área disciplinar, temos em primeiro o conhecimento da matéria de ensino, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar (Carreiro, 1996 e Sá-Chaves, 1997).

Em relação a este tipo de conhecimento, Buchmann (1984) refere que “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em

profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral” (cit. Marcelo García, 1999: 87).

Saliente-se também o conhecimento curricular, que se refere ao domínio específico dos programas e materiais que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores (Sá-Chaves, 1997: 113).

Em último lugar, destaca-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, sobre o qual diversos autores têm realizados trabalhos de investigação, representando uma das contribuições mais importantes da investigação sobre o conhecimento para a formação de professores. Assim, aquele conhecimento refere-se à amálgama especial de conhecimento e pedagogia própria de cada professor, constituindo assim, a sua forma pessoal de compreensão profissional.

Foi Shulman (1986) que introduziu o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo para denominar uma categoria particular de conhecimento, que se manifesta nas transformações realizadas pelo professor no conteúdo da sua disciplina com o objectivo de tornar a matéria compreensível para os alunos (Graça, 2001). Mas em 1902, já Dewey destacava que para o professor era-lhe exigido que soubesse representar a matéria para os outros, não lhe chegando que a soubesse apenas para si próprio (Graça, 2001).

Assim, a investigação ao debruçar-se sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, procurou repor uma perspectiva integral do triângulo didáctico formado pelo professor, aluno e matéria, tentando equilibrar de novo a atenção sobre a interacção entre os três lados do triângulo. Em consequência disto, deu-se imediatamente um novo fortalecimento no estudo das metodologias ou didácticas específicas das disciplinas (Graça, 2001).

Shulman (1986) oferece-nos uma definição do seu conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo. Para o autor este conhecimento compreende “as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível” (cit. Marcelo García, 1997: 57).

Antes de mais, vejamos de um modo esquemático, como o conhecimento dos conteúdos sobre os diferentes domínios da realidade podem e devem tornar-se pedagógicos através da sua transformação, apresentado por Tavares (1997):

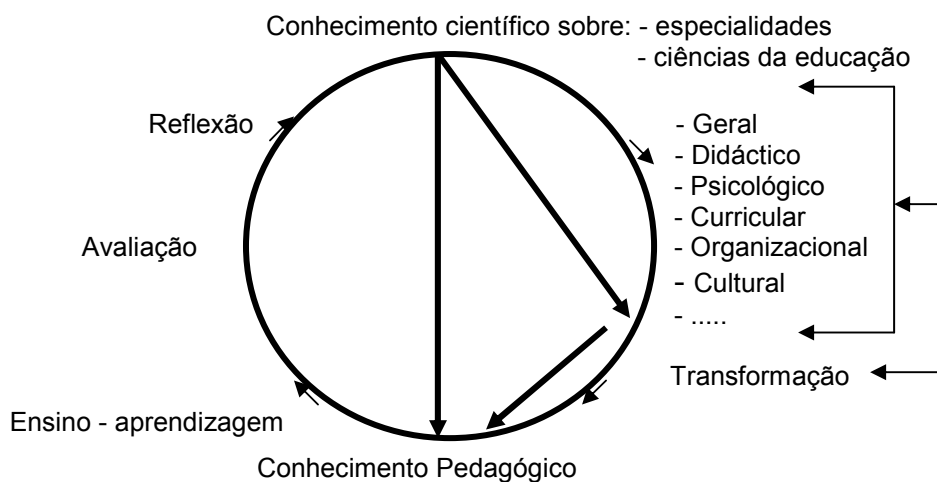


Figura 1 - Modelo de raciocínio e acção pedagógica (adaptado de Shulman e Marcelo por Tavares, 1997)

Neste esquema, pode-se verificar que o conhecimento das diferentes especialidades, sobre um determinado campo da realidade através da sua transformação passa a conhecimento pedagógico, a conhecimento didáctico sobre o conteúdo, isto é, conhecimento apto para ser ensinado, comunicado e, por conseguinte, avaliado, reflectido, permitindo uma melhor compreensão da realidade de partida, para ser de novo transformado em conhecimento pedagógico e, assim sucessivamente, num processo em espiral. Com efeito, é a partir desta decomposição - recomposição que o conhecimento sobre os conteúdos das diferentes especialidades se transformam em conhecimento para ser transmitido, através dos processos e das técnicas adequadas, em função do desenvolvimento dos alunos e dos seus contextos e, se transforma novamente em conhecimento didáctico dos conteúdos, em conhecimento pedagógico que constitui a ferramenta de trabalho de todo o profissional da educação e da formação (Tavares, 1997).

Salienta-se ainda que, o conhecimento pedagógico dos conteúdo inclui o conhecimento dos objectivos que devem presidir ao ensino de um conteúdo

num determinado grau de ensino, o conhecimento de como os alunos assimilam o conteúdo, bem como as suas dificuldades mais comuns, o conhecimento dos recursos pedagógicos adequados a uma matéria específica e o conhecimento das estratégias apropriadas ao ensino de determinados conteúdos (Carreiro, 1996).

Sem dúvida que, toda a investigação sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo trouxe algumas indicações sobre os modos como a formação de professores se deve desenvolver. Assim, esta formação deverá garantir que os futuros professores conheçam os conteúdos da matéria como conjuntos articulados representantes da natureza da matéria, proporcionar um conhecimento sólido nas diversas áreas de formação, criando condições para integrar esse conhecimento e confrontá-lo com a prática pedagógica. Por fim, a formação deve procurar desenvolver nos novos professores competências e disposições para continuarem a produzir o seu próprio conhecimento (Graça, 2001).

1.3.3. Formação como desenvolvimento da competência

Qualquer processo de formação é inseparável, por um lado, de determinadas concepções e, por outro, das competências que se pretendem atingir para vir a exercer uma profissão. Para se ser um bom profissional, as pessoas constroem e produzem conhecimento científico e pedagógico. A formação passa por esta construção, em que estão presentes as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos futuros professores. Mas esta construção passa ainda, pela articulação dos saberes das ciências da especialidade e das ciências da educação. É através desta construção, a realizar ao longo do processo de formação, que deverá assentar num sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal, como competência fundamental de todas as outras competências para a qual convergem e é condição necessária para que seja garantida a formação de um bom profissional da educação (Tavares, 1997).

Na verdade, foi Houston que em 1981 nos Estados Unidos, apresentou um programa modelo, a Formação de Professores Centrada nas Competências (CBTE) e, que durante muito tempo revelou-se uma das contribuições mais importantes no campo da formação de professores. Além das limitações e vantagens que este tipo de programas foi revelando ao longos anos, ele teve uma aceitação e grande desenvolvimento nos Estados Unidos por parte de muitos e conceituados investigadores, o mesmo não se passando na Europa, onde o seu desenvolvimento foi mais lento. No entanto, Marcelo García (1991) é de opinião que este tipo de programas deu uma contribuição importante à formação de professores, principalmente no que diz respeito, ao princípio da individualização da aprendizagem, assim como à utilização de materiais instrucionais e módulos, para facilitar a aquisição de competências.

Para além destes, Estrela (1991) aponta também algumas potencialidades dos modelos de formação por competências, como sejam, impedir o carácter vago e difuso dos objectivos de formação, assegurar uma melhor ligação entre teoria e prática, dar uma maior abertura às necessidades de formação, atendendo à evolução dos papéis sociais que o professor é chamado a desempenhar, introduzindo novas tecnologias, privilegiando algumas das estratégias que melhor garantam a inserção crítica do docente na realidade.

Ao longo do tempo, os programas baseados em destrezas e competências têm evoluído para uma definição mais ampla do conceito competência, como também em relação à flexibilidade e adaptação do programa.

No nosso país, Estrela desenvolveu o programa FOCO (Formação de Professores por Competências) onde definia o conceito de competência num sentido mais amplo, abrangendo assim, “um conjunto delimitado de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino”(1991: 20).

Por outro lado, Wendt (1983, cit Matos, 1989, 1993) refere-se a competências como factores ou qualidades importantes para o ensino e que

requerem do formando que demonstre dominá-las a um nível exigido, o qual envolverá factores de natureza social, emocional e intelectual.

Mas o conceito de competência profissional é mais vasto, ultrapassando o conceito de competência pedagógica, já que aquele abrange competência para adquirir autonomamente saber, investigar, ser criativo, desenvolver-se profissionalmente, (Ecke, 1981; Mialaret, 1981; Siedentop, 1983 cit Matos, 1989, 1993) atribuindo-se o âmbito da competência pedagógica para o domínio da actividade do professor no processo pedagógico entendido como uma relação mútua entre alunos e professor sob a direcção deste (Ecke, 1981; Flach, 1986 cit Matos, 1989, 1993).

Sendo assim, Matos atribui à competência, o saber, o saber-fazer e o fazer, definindo competência pedagógica como “uma emergência da integração de conhecimentos específicos, de conhecimentos pedagogicamente relevantes, de capacidades, habilidades e hábitos necessários ao professor na actividade de direcção e condução do processo pedagógico” (1993: 469).

Para um estudo mais aprofundado sobre a competência pedagógica, teremos obrigatoriamente de falar nas suas componentes fundamentais, que segundo Flach (1986) Ecke (1981) são os conhecimentos, as capacidades, as habilidades e os hábitos de trabalho (cit Matos, 1989, 1993).

Com certeza, a formação de professores terá de se preocupar não só com a quantidade do conhecimento fornecido, mas fundamentalmente com a sua qualidade, ou seja, com a sua relevância, pertinência, actualidade e relatividade, bem como a forma como é estimulada a sua aplicação (Matos, 1989, 1993). Sem dúvida, que o conhecimento fundamentado é por suposição a base da competência pedagógica (Ecke, 1981; Flach, 1986; Shulman, 1986 cit Matos, 1989, 1993). Flach (1986, cit Matos, 1989, 1993) salienta ainda que, não existe competência sem conhecimentos, por isso, eles são frequentemente designados como a componente fundamental da competência.

No domínio dos conhecimentos essenciais ao professor em formação Shulman (1986) distingue três categorias relativamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina: conhecimento do conteúdo da matéria, pedagógico do

conteúdo e curricular do conteúdo; conhecimentos estes que não daremos relevância porque já foram aprofundados no ponto anterior.

Mas Matos (1989, 1993) salienta ainda mais três categorias de conhecimento fundamentais para a competência: conhecimento acerca dos valores, de normas e de procedimentos. Assim, no conhecimento dos valores segundo a mesma autora, o professor entendido como uma pessoa que toma decisões e não como um técnico terá que ter a par de conhecimentos técnicos, conhecimentos profundos de valores, convicções e ainda conhecimentos que lhe vão permitir equacionar o fenómeno educativo de uma forma alargada. No que diz respeito ao conhecimento de normas, o professor deve ser conhecedor de normas teóricas, estatísticas e genéticas, porque será fundamental para a sua adaptação à situação educativa (Leon, 1973 cit. Matos, 1989, 1993). Por último, o conhecimento de procedimentos diz respeito às instruções, regras, prescrições e programas importantes para a realização das finalidades pedagógicas (Ecke, 1981 cit. Matos, 1989, 1993).

Importa salientar que, de acordo com vários autores, que o papel dos conhecimentos específicos da disciplina é fundamental, uma vez que, sem eles o professor nunca poderá estar à altura de realizar de uma forma competente a acção educativa e formativa da disciplina que lecciona (Ecke, 1981; Flach, 1988; Shulman, 1986; Vickers, 1987 cit. Matos, 1989, 1993).

Outra componente fundamental da competência pedagógica é a capacidade que, Ecke (1981, cit. Matos, 1993: 476) define como uma “particularidade dos indivíduos humanos poderem executar determinadas actividades ou complexos de actividades”. Com efeito, Matos (1989, 1993) realça que as capacidades pedagógicas formam-se no processo de confronto do professor com as diversas exigências que a actividade pedagógica coloca, ou seja, serão capacidades gerais que o indivíduo já possui, mas ao passarem pela prática, adquirem uma nova dimensão sob a forma de capacidades pedagógicas.

Do ponto de vista da competência pedagógica, Matos resume desta forma as capacidades mais salientes para o professor:

- Capacidade de determinar a matéria essencial a transmitir;
- Capacidade de entender os alunos, de prever correctamente as suas dificuldades e de reagir de modo correspondente;
- Capacidade de escolher e seriar as tarefas ajustadas à realização do objectivo;
- Capacidade de ordenar e estruturar a matéria de ensino de modo a que os alunos a possam integrar no seu sistema de competências;
- Capacidade de analisar os resultados da actividade dos alunos e de averiguar as causas de erros e de insuficiências;
- Capacidade de a partir do comportamento dos alunos, deduzir acerca das atitudes, sentimentos, necessidades e relações sociais. (Matos, 1993: 479)

Como terceira componente da competência pedagógica, aparece-nos a habilidade como uma “componente automatizada da acção consciente do homem, adquirida na realização desta mesma actividade” (Rubinstein, 1977 cit. Matos, 1993: 479). Assim, as habilidades pedagógicas vão exercer uma função importante na realização das acções pedagógicas complexas (Ecke, 1981; Flach, 1986 cit. Matos, 1989, 1993), porque através da execução de acções parciais estas são automatizadas, libertando o professor da necessidade de dedicar mais atenção, podendo deste modo concentrar-se na acção global, no seu objectivo (Ecke, 1981 cit. Matos, 1989, 1993). Por outras palavras, se o professor aumentar as habilidades pedagógicas, ficará mais disponível para se concentrar no imprevisto do acto pedagógico, para dirigir a sua atenção para as situações complexas e para poder ser mais criativo (Matos, 1989, 1993).

Em último lugar, destacam-se os hábitos que são igualmente componentes automatizadas da acção. Deste modo, para o professor é fundamental não apenas desenvolver uma grande escala de habilidades, mas também, transformar em hábitos parte dessas habilidades (Ecke, 1981; Flach, 1986; Siedentop, 1983 cit. Matos, 1989, 1993).

Depois desta explanação, coloca-se-nos uma pergunta que é fundamental no que diz respeito ao tema da presente investigação: Será possível desenvolver a competência durante a formação inicial?

Segundo Ecke (1981), Estrela (1986), Siedentop (1983), “o desenvolvimento da competência é possível desde que se reúnam as condições favoráveis ao seu desenvolvimento” (cit. Matos, 1989: 86).

Efectivamente, as condições e as possibilidades da formação inicial devem ser completamente utilizadas, embora existam alguns limites, porque, se por um lado, há necessidade de desenvolver uma competência pedagógica no futuro professor de modo a que este possa estar à altura das exigências da actividade profissional, por outro, salienta-se que o recém formado não é um professor acabado, pois o desenvolvimento da sua competência necessita de um aperfeiçoamento permanente, aperfeiçoado pela interacção da auto-formação e orientação (Matos, 1989).

Com efeito, Matos sugere que na formação inicial há que, “preparar os professores num nível inicial de competência e na alimentação de hábitos de pensamento e acção, que lhe permitam uma aprendizagem contínua desde as primeiras experiências práticas na escola de formação e através da carreira profissional” (Zeichner, 1986, cit. Matos, 1989: 87).

Deste modo, há necessidade de estabelecer etapas de desenvolvimento da competência durante a formação inicial (Ecke, 1981; Flach, 1986; Mialaret, 1981 cit. Matos, 1989), que vão implicar a organização de condições externas de modo a potenciar a sua influência no desenvolvimento máximo da competência pedagógica:

A primeira etapa caracteriza-se por fazer compreender aos formandos, no sentido de assumirem tarefas pedagógicas ao nível da modelação intelectual e análise teórica (Flach, 1986 cit. Matos, 1989).

Na segunda etapa, os formandos devem ser capazes de realizar aulas, observando todos os níveis e fases da actividade docente (Ecke, 1981; Flach, 1986; Mialaret, 1981 cit. Matos, 1989).

Na terceira e última etapa, que deve coincidir com o estágio pedagógico, o formando vai adquirindo competências numa relação entre a orientação e a responsabilidade pessoal, realizando o processo de ensino na sua disciplina e cooperando em todas as outras actividades pedagógicas da escola (Flach, 1986 cit. Matos, 1989).

Assim, pode-se considerar determinante o período de estágio no que toca ao desenvolvimento da competência pedagógica. Mas este desenvolvimento não pode reduzir-se apenas à actividade de prática pedagógica, tem obrigatoriamente que ser uma tarefa presente em todas as outras formas utilizadas na formação inicial, ou seja, durante as aulas teóricas, práticas e seminários (Matos, 1989).

Definitivamente, concordamos com Matos quando ela salienta que “as necessidades do formando devem ser o motor da sua preparação. Ninguém pode tornar-se professor por ele. A qualidade das experiências que lhe forem proporcionadas e o grau de consciência e significado pessoal com que as viver são muito importantes na aquisição e desenvolvimento da competência pedagógica” (Matos, 1993: 491).

1.3.4. Formação para a reflexão e investigação

Não é possível falar e muito menos compreender a formação inicial de professores e, no papel importante que desempenha na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, sem aprofundar dois conceitos que actualmente estão intimamente ligados à nova concepção de formação: o professor como profissional reflexo e o professor – investigador.

Sem dúvida, que a reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores, quando se querem referir às novas tendências de formação de professores.

Para caracterizar esta nova concepção de professor e do ensino vários são os termos utilizados: “prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-acção, professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruicksank e Applegate; Zeichner), professor como investigador na acção (Corey e Shumsky), professor como cientista aplicado (Brophy e Everston; Freeman)”, e outros (cit. Marcelo García, 1997: 59). Como se pode verificar, existe uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade das propostas metodológicas.

Ainda que se nos apresente como uma questão recente, as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remontam a Dewey (1933), donde deriva a necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção (Marcelo García, 1997, 1999).

Concordamos com Nóvoa (1997: 25), quando ele salienta que, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. O mesmo autor refere ainda que, a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão e de crítica sobre as práticas e de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal, tendo como grande objectivo a formação do profissional competente, como aquele que possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Mas foi sem dúvida Donald Schon, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão, propondo o conceito de reflexão na acção, definindo-o como o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade (Alarcão, 1991; Schon, 1997; Nóvoa, 1997; Gómez, 1997; Marcelo García, 1997 e 1999).

Para Gómez a reflexão na acção é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático e, acrescenta “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interacções da prática, a reflexão na acção é o melhor instrumento de aprendizagem” (1997: 104).

A importância da contribuição de Schon consistiu ainda no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: “é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistémico”.(Marcelo García, 1997: 60).

Deste modo, falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos levamos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino. Segundo Marcelo García (1997) estas aptidões dizem mais respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destrezas de conduta, contrariando o que se pensava anteriormente.

Com efeito, Pollard e Tann (1987) descreveram as destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo:

- “Destrezas empíricas – têm que ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola;
 - Destrezas analíticas – necessárias para analisar os dados descritivos compilados e a partir deles, construir uma teoria;
 - Destrezas avaliativas – as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados;
 - Destrezas estratégicas – dizem respeito ao planeamento da acção, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;
 - Destrezas práticas – capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;
 - Destrezas de comunicação – os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com os colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo”.
- (Marcelo García, 1999: 42)

No entanto, este autor sublinha que estas destrezas são necessárias, mas não são suficientes, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo.

Katz e Rath (1985) referiram-se à formação de atitudes como objectivos básicos da formação de professores, juntamente com o conhecimento e as destrezas (Marcelo García, 1997).

Neste sentido, diversos autores incluindo Dewey (1989: cit. García, 1997: 62) identificaram três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo: a primeira seria a mentalidade aberta que se define como a “ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias..”; como segunda atitude teríamos a responsabilidade, que neste caso trata-se,

sobretudo, de responsabilidade intelectual e não moral; e a última atitude o entusiasmo, descrito como a predisposição para defrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Diversos autores alertam, com alguma preocupação, para a utilização indiscriminada do conceito de reflexão, principalmente ao nível da formação de professores. Assim, Zeichner e Liston, (1987) estabelecem três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica. Correspondendo o primeiro nível à análise das acções explícitas, ou seja, o que fazemos e que é possível de ser observado; o segundo nível implica o planeamento e a reflexão, isto é, planeamento do que se vai fazer e reflexão sobre o que foi feito; por último, o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais (Marcelo García, 1997, 1999).

No âmbito das formas de reflexão e a sua aplicação à formação de professores, pode-se falar ainda de diversas formas e momentos de reflexão. Para tal, baseando-nos no trabalho realizado por Weis e Louden (1989), onde defenderam que o pensamento reflexivo e a acção podem decorrer separada ou simultaneamente e, com base nesta relação, identificaram quatro formas de reflexão.

A primeira forma é a introspecção que, implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos em relação à actividade diária e quotidiana, a partir de uma perspectiva distanciada.

A segunda forma é o exame que implica uma referência do professor a acontecimentos ou acções que ocorreram ou podem ocorrer no futuro.

A terceira forma de reflexão é a indagação, que está relacionada com o conceito de investigação–acção e que permite aos professores analisar a sua prática, com o objectivo de identificar estratégias para a melhorar.

Como última forma de reflexão aparece a espontaneidade, sendo esta que se encontra mais próxima da prática e, que Schon chamou de reflexão-na-acção, pois relaciona-se com os pensamentos durante o acto de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e resolver

situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula (Marcelo García, 1997, 1999).

Salienta-se que actualmente, o conceito de reflexão está a ser utilizado em diferentes contextos e com diversos significados, por isso concordamos com Marcelo García, na necessidade de mostrar a sua complexidade, bem como o risco que se pode correr se não se realizar um aprofundamento dos seus diferentes significados.

Somos da mesma opinião deste autor, quando ele realça que para desenvolver o conceito de reflexão na formação de professores será necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Por outro lado, o pensamento reflexivo do professor será de uma importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora (Gómez, 1997).

Por todas estas razões, verifica-se hoje que o elemento reflexão é a tónica do discurso sobre as finalidades educativas, principalmente quando são dirigidas à formação de professores, pois será essencial para o professor em formação percorrer um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, onde a reflexão surge como indispensável para o desenvolvimento da autonomia que, permitirá ao professor enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo (Alarcão, 1993)

Assim, todas as formas, tipos, atitudes e destrezas necessárias para caracterizar uma abordagem reflexiva da formação, com a finalidade do desenvolvimento profissional do professor, poderão ser apresentadas através de um esquema:

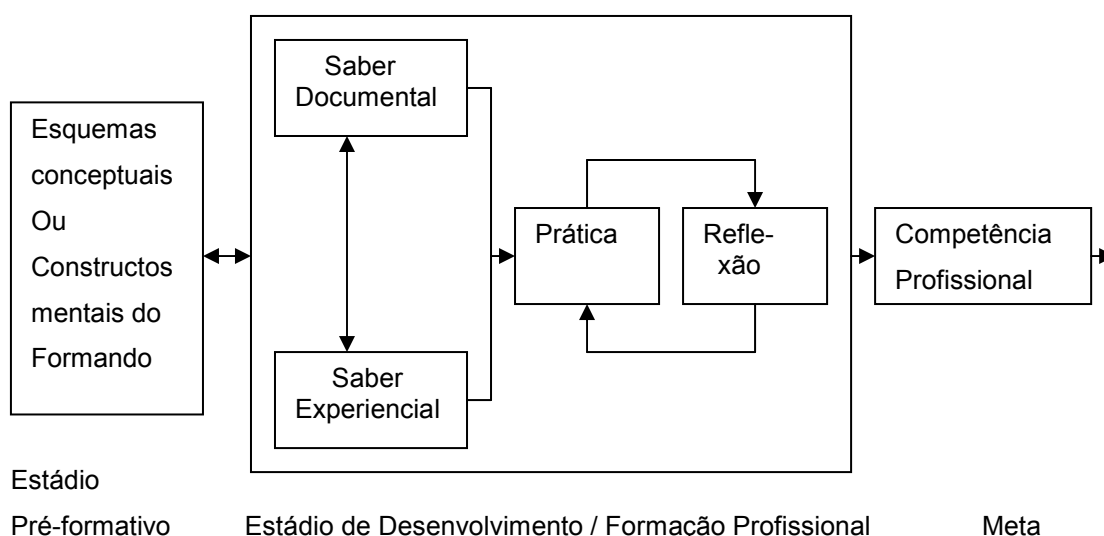


Figura 2 - Modelo reflexivo de desenvolvimento / formação profissional (adaptado de Wallace, 1991 por Vieira, 1993: 25)

Segundo Vieira (1993: 26), este modelo parte das teorias subjectivas, isto é, dos esquemas conceptuais ou constructos mentais do formando, que “incluem as suas crenças, opiniões, atitudes e valores , ou seja, o seu sistema apreciativo, modelador das suas práticas educativas. Da interacção entre o seu saber (documental/teórico e experiencial) e o ciclo prática \longleftrightarrow reflexão resulta a reconstrução das suas teorias subjectivas e o desenvolvimento da sua competência profissional, meta final do processo de formação. Neste processo, a reflexão constitui um instrumento-chave de teorização a partir da experiência e da reestruturação de saberes anteriores”.

Deste modo, fica claro a defesa de uma abordagem reflexiva, centrada no indivíduo e nos processos de formação, promotora da autonomia do professor e do valor epistemológico da prática (Vieira, 1993). Segundo a mesma autora, esta perspectiva oferece a possibilidade de promover um desenvolvimento profissional adequado às necessidades individuais do professor e às exigências da sua profissão.

Iniciando agora, o outro conceito proposto para este ponto, a formação para a investigação, que claramente está em íntima ligação com a reflexão no ensino porque, partimos do pressuposto que, pela via do desenvolvimento das

capacidades investigativas dos professores, se poderá construir um percurso de formação autónoma e reflexiva.

Assim, a investigação-acção ou movimento do professor-investigador, tem a sua definição mais utilizada que advém da corrente australiana, atribuída a Stephen Kemmis (1986, 1988, 1989) como a “..forma de questionamento auto-reflexivo levado a cabo por participantes em situações sociais (incluindo as situações educativas), a fim de melhorar a racionalidade e justiça (coerência e satisfação) de (a) as suas próprias práticas sociais ou educativas, (b) a sua compreensão dessas práticas e (c) as situações/programas institucionais (e em última análise a sociedade) em que as práticas se inserem” (cit. Moreira e Alarcão, 1997: 123)

Dentro da mesma corrente, encontramos ainda o conceito de investigação-acção educacional como “uma forma de ciência social crítica em educação, que se adequa às condições de trabalho dos professores interessados na melhoria crítica das suas práticas” (Moreira e Alarcão, 1997: 123).

Mas, embora a noção de professor-investigador tenha ficado associada a Stenhouse, e a sua origem por volta dos anos 60, esta designação aparece também na obra de Dewey, que considerava os professores como estudantes do ensino. Porém não se apresenta tão trabalhada como em Stenhouse, razão pela qual se associa a noção de professor-investigativo a este autor (Alarcão, 2001).

Para uma melhor compreensão do modelo formativo de investigação, também Vieira (1993) apresenta um esquema adaptado de Wallace e daquele que foi apresentado a propósito do modelo reflexivo de formação (Figura 2), representando o processo formativo de investigação como um processo reflexivo orientado para o desenvolvimento da competência profissional do professor:

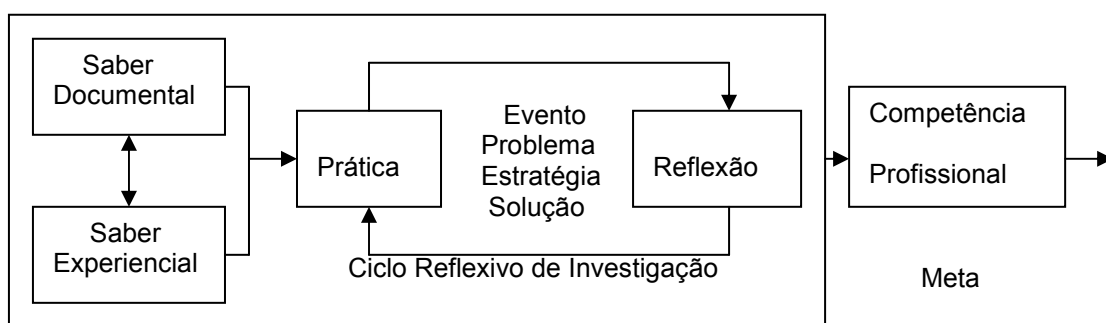


Figura 3 - Actuação profissional do professor-investigador (adaptado de Wallace, 1991 por Vieira, 1993: 52)

Segundo Vieira (1993), e através do esquema poderemos verificar que estão presentes quatro tarefas essenciais à actuação do professor-investigador:

1. "Detecção do evento (situação) problemático
2. Clarificação do problema (definição de uma hipótese de investigação)
3. Identificação da estratégia de pesquisa
4. Aplicação pedagógica da solução do problema" (Vieira, 1993: 52)

Efectivamente a investigação-acção surge como uma importante estratégia de formação inicial de professores que os poderá ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere. Deste modo, a implicação de professores em formação inicial em projectos de investigação-acção tem potencialidades no aumento da sua compreensão do ensino, no aperfeiçoamento das suas capacidades de raciocínio e consciencialização, podendo ainda, levar a uma melhoria dos processos de resolução de problemas (Zeichner, 1987; Somekh, 1993 cit. Moreira e Alarcão, 1997).

Por outro lado, Alarcão (2001) salienta que a investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes. Assim, a mesma autora enuncia uma série de competências, incluindo também as atitudes, que na sua opinião são essenciais à vivência dos professores como investigadores:

"Atitudes:

- espírito aberto e divergente
- compromisso e perseverança
- respeito pelas ideias do outro

- autoconfiança
- capacidade de se sentir questionado
- sentido da realidade
- espírito de aprendizagem ao longo da vida

Competências de acção:

- decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos
- capacidade de trabalhar em conjunto
- pedir colaboração
- dar colaboração

Competências metodológicas:

- observação
- levantamento de hipóteses
- formulação de questões de pesquisa
- delimitação e focagem das questões a pesquisar
- análise
- sistematização
- estabelecimento de relações temáticas
- monitorização

Competências de comunicação:

- clareza
- diálogo (argumentativo e interpretativo)
- realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo” (cit. Alarcão, 2001:27)

Perrenoud (1993) afirma que, uma iniciação à investigação na formação inicial se poderá justificar por três razões:

- Como modo de apropriação activa de conhecimentos de base em ciências humanas;
- Como preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento;
- Como paradigma transponível no quadro de uma prática reflectida (1993: 117)

Concordamos com aquele autor sobre a necessidade de uma iniciação à investigação que prepare os professores para serem pesquisadores no contexto do exercício da sua profissão, mas importa reflectir sobre o modo de desenvolver estas competências.

Depois de enumerarmos as capacidades necessárias para o desenvolvimento da investigação-acção no professor, coloca-se-nos a questão de saber que metodologias de formação são as mais adequadas, ao nível da formação inicial, para preparar o formando para ser professor-investigador.

Somos da mesma opinião que Alarcão (2001), quando defende que a atitude e as competências investigativas deverão estar presentes em todas as componentes do projecto de formação, quer sejam assumidas como uma componente curricular, quer sejam desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas através da realização de trabalhos ou projectos.

Em síntese, a formação inicial de professores poderá e deverá desenvolver atitudes favoráveis a um posicionamento crítico face à prática e à formação, desenvolvendo a sua autonomia profissional, através da aplicação da investigação-acção como estratégia de uma formação reflexiva (Moreira e Alarcão, 1997).

1.3.5. A universitarização da formação dos educadores

De acordo com João Formosinho (2002), o processo de universitarização da formação de professores nos continentes quer europeu, quer americano (Buchberger, 2000; Formosinho, 2000; Tardiff, Lesard e Gauthier, 1999), que decorreu nas últimas décadas do século XX, foi, frequentemente, um processo de academização, entendida esta como a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica da acção tradicional do ensino superior em prejuízo da lógica intrínseca a uma formação profissional.

Este processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e distante das preocupações dos práticos do terreno. Por conseguinte, na lógica académica, o estatuto está normalmente ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, ou seja, das componentes mais profissionalizantes da formação (Formosinho, 2002)

Deste modo, a academização da formação, não fomenta a construção adequada da escola para todos, que é essencial na construção das sociedades

modernas, isto porque, se por um lado, se acentua a componente intelectual do desempenho, em detrimento das componentes relacionais e morais, não conduzindo a uma pedagogia da autonomia e cooperação, não conducente à preparação para uma escola comprometida ao nível comunitário e empenhada socialmente. Por outro lado, este tipo de processo não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva (Formosinho, 2002).

De uma forma simplista, tentaremos enquadrar a problemática, e situá-la no tempo, porque segundo o senso comum, a formação dos educadores era tida como menos necessária em saberes culturais e científicos, em favor de componentes pedagógicos e relacionais e, o inverso era aceite à medida que os níveis de escolaridade eram mais altos, ou seja, maior formação científica e menos peso na pedagogia (Roldão 2002).

Pelo contrário, o que se sabe hoje sobre o aparecimento e desenvolvimento dos processos cognitivos, sobre a importância das experiências iniciais e os processos de aprendizagem de cada indivíduo, leve necessariamente a reconhecer que uma sólida formação científica e cultural, bem como um sólido domínio do saber pedagógico, são fundamentais para a profissionalidade docente, em qualquer dos níveis em que se exerça (Roldão, 2002). Foi este quadro que legitimou por muito tempo a baixa formação científica de educadores, que foi ultrapassado com a introdução da licenciatura, em 1997, mas em consequência disso, gerou toda a reflexão e debate sobre a integração desta formação no ensino universitário (Afonso, 2002; Formosinho, 2002; Roldão, 2001, 2001 e outros).

É necessário salientar que, concordamos com Afonso (2002) e Formosinho (2002) no que diz respeito ao conceito de academização ser mais abrangente do que universitarização, principalmente no contexto português, pois já que o nosso estudo procura investigar não só, as universidades como também o ensino politécnico (Escolas Superiores de Educação).

Sendo assim, poderemos designar academização, como o processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional. Formosinho (2002) acrescenta ainda que, se por um

lado, a academização representa “a invasão pela lógica académica de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional”, por outro, este conceito é utilizado para “descrever e interpretar a progressiva subordinação das instituições de formação profissional à lógica académica nas diferentes dimensões instituições” (2002: 21).

Assim, a estrutura orgânica da instituição de formação baseia-se numa compartimentação disciplinar, isto é, a cultura académica tende a promover nos futuros professores uma concepção de currículo como justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, o que não favorece a análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo exigidos a estes profissionais. Por conseguinte, a academização da formação de professores deverá ter contornos muito diferentes na formação de professores generalistas (educadores e professores do 1º ciclo) e formação de professores de disciplina (professores do 2º e 3º ciclos). Formosinho (2002) aponta para a existência de uma tensão entre a cultura profissional de docentes com práticas de desempenho generalista e a cultura institucional daquelas que formam a especialização disciplinar.

Também ao nível da profissionalidade docente, são evidentes as diferenças entre os educadores e os outros professores. Oliveira-Formosinho (2001) caracteriza o tipo de profissionalidade exigida ao educador de infância de seguinte forma:

“a globalidade da educação da criança pequena que reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve, a dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, a sua vulnerabilidade, a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais tecem, na educação de infância, uma ligação inextricável entre educação e “cuidados” que impõem uma abrangência de papel ao professor de crianças pequenas” (cit. Formosinho, 2002: 24)

Por outro lado, Oliveira-Formosinho salienta que a profissionalidade do educador se situa no mundo da interacção, já que é exigido aquele relações e interacções várias – com as crianças, com os pais, com as auxiliares de acção educativa, com voluntários, com outros profissionais (professores do 1º ciclo,

psicólogos, terapeutas, assistentes sociais), com dirigentes comunitários e autoridades locais, o que representam uma singularidade da profissão de educador de infância.

Mas, se até agora se deu maior ênfase aos aspectos negativos da academização da formação de professores, ela também poderá trazer benefícios, principalmente se o ensino superior adoptar uma lógica mais profissionalizante na formação destes profissionais. Nomeadamente, uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do estatuto da profissão docente e, maior investigação em vários domínios das ciências da educação (Formosinho, 2002).

Noutra perspectiva, as instituições em que a academização foi acompanhada de uma perspectiva profissional de formação houve múltiplos benefícios para o estudo aplicado aos problemas reais: maior investigação sobre o ensino, os professores e as escolas, alargamento das perspectivas profissionais dos professores, surgindo também, projectos de intervenção e investigação-acção e maior aproximação do ensino superior às realidades dos outros níveis de ensino (Formosinho, 2002).

Neste caso, uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa deve apontar para as capacidades de concepção e organização do próprio trabalho que, se por um lado, é inerente à missão do ensino superior, corresponde, por outro, às necessidades de contextualização social e pedagógica do trabalho dos educadores (Formosinho, 2002).

Assim, o ensino superior ao formar educadores deve promover um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, que se traduzam em competências e atitudes evidentes para a vida nos contextos quer profissionais, quer organizacionais em que decorre a acção educativa.

Deste modo, Formosinho (2002) salienta que é necessário “promover social e profissionalmente os profissionais da educação de crianças”, visto que esta promoção servirá como um instrumento para a melhoria da qualidade da educação de infância. Destaca ainda, que estes profissionais são dos mais importantes agentes profissionais do sistema educativo, pelo facto de “serem

os primeiros com que a criança contacta, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afectivo”(2002: 28).

Em consequência desta realidade, Natércio Afonso (2002) revela alguns pontos críticos na organização e gestão da formação, que resultaram dos relatórios da avaliação externa realizada entre 1997 e 2000 (Lei nº 38/94, de 21 de Novembro) aos cursos em funcionamento nas escolas públicas e privadas do ensino superior politécnico e universitário, conduzido directamente por um serviço do M.E. (Inspeção-Geral da Educação):

- “Educação de infância e política educativa – A concepção e desenvolvimento dos cursos de formação inicial para educadores devem fundamentar-se no reconhecimento da natureza estratégica da intervenção educativa na primeira infância, tanto no plano social da promoção da equidade e da justiça, como no plano individual do direito de cada criança ao desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades;
- Identidade Profissional – A organização científica e pedagógica dos cursos deve pressupor o reconhecimento da educação de infância como uma actividade profissional específica, suportada em saberes científicos e técnicos especializados que exigem uma formação de nível superior, presentemente ao nível da licenciatura;
- Formação universitária e construção identitária – A integração da formação de educadores de infância na universidade expressa o reconhecimento institucional da profissão, dos seus saberes específicos e das exigências formativas, mas constitui um risco para a consistência identitária dos educadores, dadas as contradições entre os saberes profissionais de vocação holística e multidisciplinar e os parâmetros disciplinares dos saberes académicos que caracterizam a matriz da formação superior de tradição universitária”...(Afonso, 2002: 31)

Em síntese, seria de prever que as instituições de ensino superior assegurassem um nível de formação mais exigente e que, ligando ensino e formação, enveredassem pela investigação da formação que proporcionam. Mas tal actuação não se verifica na realidade. Por outro lado, a autonomia de que aquelas instituições gozam levou a que a diversidade de programas de

formação seja mais elevada , tendo os normativos legais nesta situação, muito pouca força (Campos, 2002).

Mas Afonso conclui que” sem esquecer estes riscos, a integração na universidade é uma mais-valia e uma oportunidade que devem ser consolidadas (2002: 16).

2. Orientações curriculares para a educação pré-escolar

2.1. Análise das orientações curriculares segundo a perspectiva da formação

Como refere Formosinho (ME-DEB, 1997), no seu comentário à Lei Quadro da Educação Pré-escolar, a Educação de Infância foi definitivamente considerada como a etapa inicial da educação básica, o que tem-se traduzido em diversos países pela adopção de um currículo ou de linhas de orientação curricular, definindo os conhecimentos, os processos e as atitudes que devem ser aprendidas, de forma a explicitar o trabalho pedagógico do educador. Mas as razões que têm levado os países a actuar com base neste pressuposto, derivam dos dados da investigação que, confirmam as vantagens educativas para a criança, da frequência deste nível de ensino e, das características das sociedades desenvolvidas (urbanizadas, industrializadas, multiculturais, etc.) que tornam as famílias cada vez mais desprotegidas, indisponíveis e mal preparadas para uma educação completa das crianças.

Com efeito, esta preocupação está consagrada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar no seu princípio geral, no qual se fundamentam também as Orientações Curriculares:

...” a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.(ME-DEB, 1997: 15)

Importa salientar então, que para o Ensino Pré-Escolar não existe nenhum currículo obrigatório e definido pelo M.E., como para os restantes níveis de ensino e que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem apenas:

“...um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (...) constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que uma previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as Orientações Curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (ME-DEB, 1997: 13).

Assim nestas Orientações Curriculares são definidos os objectivos gerais pedagógicos para a Educação Pré-Escolar e, não querendo entrar numa citação muito longa, apenas destacamos o objectivo mais directamente ligado como o tema do nosso trabalho: “ desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME-DEB, 1997: 15).

São também explicitados naquele documento as áreas de conteúdo que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem:

- Área de formação pessoal e social
- Área da expressão/comunicação – compreende três domínios:

Domínio das expressões:

- Expressão motora
- Expressão dramática
- Expressão plástica
- Expressão musical

Domínio da linguagem e abordagem à escrita

Domínio da matemática

- Área do conhecimento do mundo

Uma vez que, este trabalho se debruça sobre a expressão motora, esta vertente do domínio das expressões será analisada mais detalhadamente, não

deixando porém de fazer referência aos restantes domínios e áreas de conteúdo, pois neste nível de ensino, devem ser desenvolvidos em estreita ligação. Como foi referenciado anteriormente, se as Orientações Curriculares são referências gerais para o educador, concordamos com Formosinho (ME-DEB, 1997) que, deverão servir obrigatoriamente de referência para a formação inicial deste profissional.

Assim, nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, as áreas de conteúdo são consideradas como "... âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer" (ME-DEB, 1997: 47).

Não esquecendo que, a construção do saber se deve processar de uma forma integrada, assim as diversas áreas estão em estreita relação umas com as outras, já que, os diferentes conteúdos se interligam, devendo os educadores ao planearem as experiências educativas não as abordarem separadamente.

Por outro lado, as actividades proporcionadas pelos educadores devem partir do nível de desenvolvimento inicial da criança e, da evolução do próprio grupo, oferecendo-lhes experiências ricas e estimuladoras, mas não de uma exigência que resulte em desinteresse e desmotivação.

A área de formação pessoal e social é a primeira área a ser contemplada nas Orientações Curriculares, onde é sublinhado a importância desta área de modo a favorecer "...a aquisição do espírito crítico e interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos"(ME-DEB, 1997: 51), não esquecendo que todo este processo deverá ser realizado de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Esta área terá como grandes finalidades a integração da criança no seu meio social, tomando consciência do seu papel na sociedade, permitindo-lhe a compreensão dos valores pelos quais se rege a convivência em grupo, das suas regras e normas, dos seus direitos e deveres. Embora o ambiente familiar também lhe facilite

uma relação social, esta é muito mais completa em todos os domínios quando a criança se encontra no ambiente escolar, nas interacções com os colegas ou com os adultos. Esta participação na vida de grupo, poderá levar a criança a adquirir a sua própria autonomia, elaborando e discutindo as regras, decidindo as tarefas necessárias para um bom funcionamento do grupo, colaborando em experiências em comum, respeitando as diferenças e, valorizando o seu contributo para o enriquecimento do grupo.

Por sua vez, a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens que estão relacionadas com o “desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem”(ME-DEB, 1997: 56). Esta área de conteúdo é a única na qual se distinguem vários domínios: domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Todos estes domínios estão intimamente relacionados, pois eles referem-se à aquisição e à aprendizagem de códigos, como meio de relação com os outros. São ainda fundamentais para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia. Neste nível de ensino importa desenvolver na criança a sua imaginação e a sua criatividade, que consiga distinguir o real do imaginário, incentivando-a a procurar soluções dos problemas através da exploração e da descoberta.

No domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, pressupõe-se que exista uma intervenção do educador com experiências ou actividades que sendo propostas por aquele, não são da iniciativa da criança. Cada uma destas expressões tem uma especificidade própria, mas não devem ser desenvolvidas de uma forma independente, essencialmente porque elas se completam.

Desde o nascimento que a criança utiliza e explora as potencialidades que o seu corpo pode ter, quer na relação com os objectos, quer na relação com os outros. Assim, o domínio da expressão motora deve ser desenvolvido de forma a que a criança adquira as habilidades motoras básicas como: andar, correr, trepar, subir e descer, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé. Deve

o educador diversificar as formas de utilização e sentir o próprio corpo, de iniciar e parar um movimento, de seguir vários ritmos ou várias direcções, através do desenvolvimento da motricidade global. Este domínio tem também como objectivos o desenvolvimento da motricidade fina, criando situações em que a criança possa atirar e receber bolas ou outros materiais, quer com as mãos, quer com os pés e, ainda manipular diversos objectos, o que faz com que esta expressão esteja intimamente ligada com a expressão plástica.

A exploração das diversas formas de movimento, leva a que a criança realize uma progressiva interiorização do seu esquema corporal e tomada de consciência do corpo em relação ao mundo exterior. Assim, proporcionando à criança a aquisição das noções espaciais como esquerda, direita, em cima, em baixo, à frente, atrás, etc, vão permitir que ela situe o seu corpo e apreenda as relações no espaço, as quais estão directamente relacionadas com a matemática. Ainda no conhecimento do corpo, a criança deve identificar e nomear as diferentes partes do seu corpo, ligando a expressão motora à linguagem. Produzir sons e ritmos através do corpo ou com acompanhamento da música ligam esta expressão à dança e obviamente à expressão musical.

Por outro lado, o educador deve proporcionar jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas, contribuindo assim, para o desenvolvimento afectivo e social, levando a criança à compreensão e aceitação de regras e respeito pelos outros, proporcionando um alargamento da linguagem e, relacionando esta expressão com a área de formação pessoal e social.

A expressão dramática deve ser desenvolvida através de actividades de jogo simbólico, onde a criança comunica com o próprio corpo através da comunicação verbal e não verbal, criando situações imaginárias, dramatizando experiências da vida e, ainda utilizando objectos livremente. Está intimamente ligada com a expressão motora, porque utiliza o corpo e todas as suas formas e possibilidades de movimento.

A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina, explorando de uma forma espontânea diversos materiais e instrumentos específicos, bem como códigos próprios deste tipo de expressão. O educador deverá valorizar a

exploração e a descoberta de diferentes possibilidades e materiais, estimulando a criança a desenvolver a sua criatividade e imaginação. Recriar momentos de uma actividade, um passeio ou uma história é um dos meios de representação e comunicação, que esta expressão pode igualmente desenvolver. A realização destas actividades, implica também o conhecimento de determinadas regras, por parte da criança, como o cuidado com os materiais, as formas mais adequadas de os utilizar, o respeito pelo material do grupo e pelo trabalho dos outros.

A expressão musical deverá assentar num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança poderá explorar e produzir espontaneamente e, aprender a identificá-los segundo determinados aspectos que caracterizam os sons: intensidade, altura, timbre e duração. No pré-escolar a expressão musical deverá ser desenvolvida em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as orientações curriculares apontam que, não só é indiscutível a aprendizagem da linguagem oral como também a abordagem à escrita neste nível de ensino. Não se tratando de uma introdução formal à leitura e escrita, mas sim partindo do que a criança já sabe, permitindo-lhe tomar contacto com as diferentes funções do código escrito. O educador deve criar um ambiente promotor de uma familiarização com o código escrito, de modo a que a criança distinga entre a escrita e o desenho e, tente “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente através do “faz de conta”. Devem ser introduzidos alguns aspectos da cultura tradicional portuguesa como as rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas, através do carácter lúdico da linguagem. O desenvolvimento da linguagem oral deve ser fomentado através do diálogo entre as crianças, quando narram acontecimentos, reproduzem ou inventam histórias, debatem as regras do grupo, o que vai contribuir para desenvolver a expressão da criança e o seu desejo de comunicar.

A matemática deve ser desenvolvida na educação pré-escolar partindo das situações da vida corrente e do quotidiano, tendo como objectivos o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, sendo por isso uma das

formas que contribui para a estruturação do pensamento. É através da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação da objectos que ocupam um espaço, que a criança encontrará os princípios lógicos que lhe vão permitir classificar objectos, coisas ou acontecimentos, de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles. O educador deverá proporcionar experiências diversificadas ao nível das noções matemáticas, através da classificação que constitui a base para formar conjuntos ou agrupar objectos, seriar e ordenar de acordo com determinadas propriedades, formar sequências e ainda a noção de número e a sua hierarquia.

A área do conhecimento do mundo tem como grande objectivo o estimular a curiosidade natural da criança, o seu desejo de saber e compreender o porquê, criando oportunidades de contactar com novas situações, que poderão ser ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. Todas as áreas de conteúdo constituem formas de conhecimento do mundo, especialmente a área de expressão e comunicação, que vai permitir explorar as possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e na relação com o espaço e com os objectos, o que vai contribuir para melhor compreender tudo o que a rodeia. Mas a área do conhecimento do mundo pretende ir mais longe, contribuindo para uma sensibilização das ciências, que permitirá um contacto com a sua metodologia própria, fomentando uma atitude científica e experimental com a história, a biologia, a física, a geografia, etc. Assim, esta área propõe o alargamento dos saberes básicos necessários à vida social, contribuindo para desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a linguagem.

Ao realizarmos esta análise, concordamos com Vasconcelos (2000) quando ela salienta que, estas Orientações adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças, incluindo assim, a possibilidade de fundamentar diversas opções e, portanto, vários currículos.

Também, no estudo temático da OCDE (ME-DEB, 200) é evidenciado que as observações realizadas em estabelecimentos pré-escolares, contrastava frequentemente, com a interpretação feita pela equipa de estudo sobre as intenções das Orientações Curriculares, onde por vezes observaram situações de aprendizagem formal e estruturada, centrada em aspectos bastante limitados do desenvolvimento cognitivo. Esta ambiguidade na interpretação das Orientações, ao reflectir-se na estruturação do trabalho pedagógico do educador, poderá igualmente, ter influência na formação inicial deste profissional.

Deste modo, parece-nos que ao nível da expressão motora, os conteúdos apontados nas Orientações Curriculares não definem de uma forma clara, quais os conhecimentos necessários que o educador deverá ter no final da sua formação inicial.

Do mesmo modo, a equipa do estudo temático da OCDE (ME-DEB, 2000) salienta que, a educação pré-escolar precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o “acto de aprender”, atitudes que poderão permanecer durante toda a vida. Assim, as Orientações deverão fornecer o enquadramento para esta oportunidade vir a ser aproveitada, contudo o seu aproveitamento dependerá, segundo aquela equipa, do apoio dado aos educadores, principalmente através da sua formação.

3. Conteúdos nucleares relativos à expressão motora fundamentais na formação do educador

3.1. Desenvolvimento motor humano

Segundo Gallahue (2002:49) movimento é “ele próprio o centro da vida activa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afectivo do comportamento humano”.

Deste modo, é importante que o desenvolvimento motor da criança não seja deixado ao acaso e, por isso, é fundamental que o educador tenha um conhecimento bastante aprofundado do desenvolvimento humano, particularmente do desenvolvimento motor, que é o foco principal do nosso trabalho.

Concordamos com Hottinger (1980), quando ele salienta que não existe nenhuma tarefa, nenhum trabalho, nenhuma responsabilidade tão importante, como aquele que o educador assume no papel de moldagem de uma personalidade humana. Assim, a maioria dos teóricos do desenvolvimento estão de acordo que os primeiros anos, do nascimento até aos cinco, são anos cruciais no desenvolvimento dos padrões de vida futuros. Sendo assim, as experiências que uma criança tiver durante este período, determinarão que tipo de adulto, se irá tornar.

Sem dúvida, que saber mais acerca do desenvolvimento motor da criança, permite aos educadores planejar e implementar currículos, não apenas adequados à idade, mas também adequados a cada criança e orientados para o nível de desenvolvimento daqueles a quem se destinam (Gallahue, 2002).

Deste modo, com o intuito de aprofundar este estudo, é fundamental identificarmos e definirmos cada um dos domínios do desenvolvimento humano, no qual se integra o domínio motor.

Assim, o estudo do desenvolvimento humano pode ser dividido em três domínios principais: cognitivo, afectivo e motor. Enquanto, o domínio cognitivo se relaciona com o desenvolvimento intelectual humano, o domínio afectivo está principalmente relacionado com o seu desenvolvimento social e emocional e, por último o domínio motor, relaciona-se com o movimento humano.

De acordo com Payne e Isaacs (1999) e Gallahue e Ozmun (2003), a classificação das respostas motoras em domínios de comportamento foi categorizada por Bloom (1956, cit. Gallahue e Ozmun, 2003), que usou a sua taxonomia, isto é, um método de classificação, para categorizar objectivos educacionais. Contudo esta divisão facilita a organização e o estudo do desenvolvimento humano, mas tal compartimentação, não é realista.

Realmente, os domínios do desenvolvimento humano não são distintos, eles interagem constantemente entre si.

Segundo Payne e Isaacs (1999), o nosso comportamento intelectual é uma função das nossas emoções como também do nosso movimento, e certamente este é influenciado pelas nossas emoções e pelo nosso intelecto. Desta forma, estando os domínios do comportamento humano em constante interacção, para uma compreensão completa de qualquer um deles, requer um conhecimento dos outros domínios com que interagem. Ao tentar compreender o desenvolvimento motor, requer conhecimentos dos domínios cognitivos e afectivos, porque eles afectam profundamente o comportamento do movimento. E reciprocamente, para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano nos domínios cognitivo e afectivo, requer um conhecimento do desenvolvimento motor.

Sendo assim, é importante clarificarmos o termo desenvolvimento, que segundo Pérez (1994) e Gallahue e Ozmun (2003), refere-se a mudanças ao nível do funcionamento do indivíduo ao longo da sua existência e, o seu estudo está relacionado com o que acontece no organismo humano, desde a sua concepção, através da maturidade e até à morte.

Por outro lado, Keogh e Sugden (1985, cit. Gallahue e Ozmun, 2003: 18) definem desenvolvimento como “uma mudança adaptada em direcção à habilidade”, definição esta que implica que através do período de vida, é exigido à pessoa ajustar-se, compensar-se, ou mudar-se com o fim de adquirir ou manter a sua competência.

Mas, associado ao desenvolvimento é normal encontrarmos outros termos como crescimento e maturação. De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), crescimento físico refere-se a um aumento no tamanho do corpo de um indivíduo, ou nas suas partes durante a maturação, indicando esta, mudanças qualitativas que permitem à pessoa progredir no funcionamento de níveis mais altos. A maturação, quando vista de uma perspectiva biológica é principalmente inata, ou seja, é geneticamente determinada e resistente a influências externas ou ambientais, sendo assim, é caracterizada por uma ordem fixa de progressão

na qual o ritmo pode variar, mas a sequência do aparecimento das características geralmente não muda.

Deste modo, a sequência do aparecimento de certas habilidades, como a idade aproximada com que a criança aprende a sentar-se, estar de pé ou andar, são fixas e resistentes à mudança, sendo a idade do aparecimento unicamente alterada pelas influências ambientais de aprendizagem e experiência.

Para Gallahue e Ozmun (2003) experiência refere-se aos factores que dentro de um ambiente podem alterar o aparecimento de várias características pelo processo de aprendizagem, isto é, as experiências por que passam cada criança podem afectar o início de certos padrões de movimento. Mas os aspectos do desenvolvimento, da maturação e da experiência estão interligados, tentar determinar a contribuição de cada um destes processos é praticamente impossível. Desta interligação surge o termo adaptação, que é usado para referir a interacção complexa entre o indivíduo e as forças do ambiente (Gallahue e Ozmun, 2003).

Podemos assim concluir que, o conhecimento do desenvolvimento motor é fundamental para especialistas de qualquer área que trabalhem com crianças e, logicamente, para educadores de infância.

Na sequência desta interacção, concordamos com Malina (1987, cit. Vasconcelos, 2003), quando refere que o desenvolvimento motor é um processo de interacção que envolve a maturação neuro-muscular, os efeitos residuais das experiências motoras, as novas aquisições que ampliam e reorganizam constantemente aquele património e uma componente genética.

Mas o estudo sobre o desenvolvimento motor mostra claramente que é difícil distinguir em cada etapa da evolução motora da criança, o que resultará da maturação, do meio social ou ainda da aprendizagem (Vasconcelos, 2001_b).

Por outro lado, ao estudarmos o desenvolvimento motor da criança, apresentam-se-nos alguns limites: (i) o desenvolvimento motor é uma manifestação específica do processo geral do desenvolvimento; (ii) o desenvolvimento motor depende do processo da maturação do sistema nervoso; (iii) o desenvolvimento motor depende igualmente do crescimento

físico, mais especificamente do desenvolvimento muscular e dos sistemas fisiológicos que vão assegurar o aumento do nível de actividade motora; (iv) o desenvolvimento motor sendo um processo previsível, pode traduzir-se em escalas normativas segundo a idade em que ocorrem certos padrões de actividade motora reflexa e voluntária; (v) o desenvolvimento motor é influenciado pelo ambiente que determina o tempo e a diversidade das estimulações que advêm do meio cultural e familiar (Vasconcelos, 2003).

Segundo Hurlock (1982), existem alguns dados fundamentais sobre o desenvolvimento que são denominados por princípios do desenvolvimento.

Assim, em primeiro lugar, o desenvolvimento implica uma transformação, ou seja o desenvolvimento do indivíduo traduz-se num vasto leque de mudanças que envolvem as dimensões corporais, a performance motora, os processos cognitivos e as competências sociais e afectivas (Hurlock, 1982, Vasconcelos, 2003).

Como segundo princípio, salienta-se que no processo de desenvolvimento, as fases precoces são as mais críticas, as quais estão associadas aos conceitos de período crítico, período sensível e estado de prontidão para a aprendizagem, que serão posteriormente aprofundadas. De acordo com Bijou (1975, cit. Hurlock, 1982) a maioria dos psicólogos considera que o período entre os dois e os cinco anos de idade, é o mais importante e mesmo crucial de entre todas as etapas do desenvolvimento, pois trata-se do período onde são formadas as bases das estruturas condutoras complexas para toda a vida da criança. No que diz respeito à aquisição de habilidades motoras, parece existir uma série de períodos mais propícios segundo a natureza das respectivas estruturas cinéticas.

Em terceiro lugar, uma das controvérsias mais antigas é sobre o desenvolvimento motor ser um produto da natureza, da maturação e da aprendizagem, ou seja, qual a importância relativa da hereditariedade e do ambiente na determinação das características das crianças em desenvolvimento. Dentro desta perspectiva Malina (cit. Vasconcelos, 2003)

refere que não existe aprendizagem senão na presença de um estágio de maturação adequado e ainda que toda a aprendizagem vai levar a uma reorganização dos esquemas motores já construídos, ampliando assim o repertório motor do indivíduo, consolidando a sua base neuro-muscular. Deste princípio conclui-se que o desenvolvimento motor não pode ser separado do estudo dos hábitos motores do grupo, em que a criança cresce e se forma culturalmente (Hurlock, 1982, Vasconcelos, 2003).

Como quarto princípio surge a previsibilidade do padrão de desenvolvimento, ou por outras palavras, a sequência das mudanças por que passa o indivíduo ao longo de todo o processo de desenvolvimento é previsível, embora a intensidade destas mudanças e a sua sequência seja variável de indivíduo para indivíduo (Hurlock, 1982, Vasconcelos, 2003). Assim, a partir destas evidências sobre o padrão ordenado e previsível do desenvolvimento motor, surgem as leis sobre a sequência da direcção do desenvolvimento, porque elas indicam a direcção na qual o crescimento e a maturação do movimento se processa: lei céfalo-caudal e lei próximo-distal. De acordo com a primeira, o desenvolvimento físico e motor processa-se da cabeça para os pés, ou seja, as funções da cabeça e dos braços aparecem primeiro do que as funções das pernas. Por outro lado, a segunda lei indica que o desenvolvimento físico e motor se desenvolve do eixo central do corpo para a periferia, isto é, o controle motor inicia-se do tronco para os braços, mãos e dedos e dos quadris para as pernas, pés e dedos dos pés (Hottinger, cit. Corbin, 1980; Hurlock, 1982; Rigal et al., 1987; Pérez, 1994; Payne e Isaacs, 1999). Assim, segundo as leis do desenvolvimento, o crescimento desenvolve-se do simples para o específico e, existe controle dos movimentos dos músculos totais antes dos específicos, o que significa que os movimentos no princípio serão mais simples e generalizados para depois evoluírem para movimentos mais específicos e refinados.

O quinto princípio salienta que o desenvolvimento traduz-se por diferenças individuais. Deste modo, tanto as diferenças constitucionais como as de sensibilidade adaptativa estão sujeitas de alguma forma aos potenciais genéticos. Contudo, torna-se difícil distinguir até onde as diferenças biológicas

e comportamentais são explicáveis pela hereditariedade e pelos factores ambientais (Hurlock, 1982; Vasconcelos, 2003).

O último princípio do desenvolvimento indica que é um processo que se desenrola em períodos. Por conseguinte, é possível marcar períodos importantes, que se caracterizam por um tipo específico de desenvolvimento (Hurlock, 1982).

A divisão destes períodos não reúne unanimidade total, aparecendo diversas classificações segundo as diversas disciplinas e autores (e. g. Haywood (1986) cit. Vasconcelos (2003); Payne e Isaacs (1999); Gallahue e Ozmun, (2003).

Quadro 5: Principais períodos do desenvolvimento segundo diversos autores.

Autores Anglo-saxónicos	Autores Francófonos	Autores Contemporâneos
Nascimento	1ª Infância (nascimento até 1 ano)*	Pré-natal
1ª Infância (até 2 anos)*	2ª Infância (1 aos 3 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Embrionário (2 a 8 semanas)* • Fetal (8 sem. até nascimento)
2ª Infância	Grande Infância (3 até ao início da puberdade)	Neonatal (nascimento até 4ª semana)
Puberdade ou adolescência (até 18 anos)	Puberdade	1ª Infância (Nascimento até 1º ano)
Adultícia	Adultícia	2ª Infância
		<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolar (1 a 6 anos) • Pré-adolescência (6 a 10 anos)
		Adolescência
		<ul style="list-style-type: none"> • Raparigas (8/10 até 18 anos) • Rapazes (10/12 até 20 anos)
		Adultícia
		<ul style="list-style-type: none"> • Juvenil (18 até 40 anos) • Média (40 até 60 anos) • Tardia (a partir dos 60 anos)

Fontes: Haywood (1986) cit. Vasconcelos (2003); Payne e Isaacs (1999); Gallahue e Ozmun, (2003).

* Idades cronológicas aproximadas.

Finalmente Malina (1974, cit. Vasconcelos, 2003) apresenta alguns factores que estão relacionados com a variação do ritmo do desenvolvimento motor, sendo, o estatuto maturacional, o tamanho e a composição corporal, o sexo, o estatuto nutricional, a etnicidade, os estilos de educação, o envolvimento parental e a ordem de nascimento, que pretendemos desenvolver num dos próximos pontos. Por todas estas razões, a investigação

actual dirige-se para uma pesquisa inter-cultural, tentando identificar todos os processos envolvidos no desenvolvimento motor.

3.1.1. Teorias e modelos explicativos

Qualquer intenção de realizar um estudo sobre o desenvolvimento motor, passará obrigatoriamente, pela sua evolução histórica, bem como, pela análise dos teóricos que ao longo dos tempos têm realizado grandes investigações, como Stanley Hall, Gesell, Freud, Erikson, Spitz, Wallon, Piaget e tantos outros.

Assim, o estudo das condutas motoras infantis iniciou-se no século XVIII, através de Tiedman (1787, cit. Pérez, 1994 e Payne e Isaacs, 1999) e de Pestalozzi (1774, cit. Pérez, 1994)), que se destacaram como pioneiros neste tipo de estudos.

Segundo Clark e Whitall (1989, cit. Barreiros, 1992; Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003) a evolução histórica do desenvolvimento motor poderá ser dividida em quatro grandes períodos, sendo a biologia e a psicologia, as disciplinas onde esta área do conhecimento encontra a sua raiz histórica. Por outro lado, Barreiros (1992) e Vasconcelos (2001_a) acrescentam a esta evolução histórica um quinto período, suportado, segundo eles, fundamentalmente pelos trabalhos publicados a partir dos finais da década de 80.

Com efeito, o período precursor (1787-1928) teve início nos finais do século XVIII, onde foram identificadas duas grandes preocupações: primeiro, como se manifestava o desenvolvimento e segundo, porque razão ocorre dessa maneira (Barreiros, 1992). Deste modo, as noções de regularidade e de sequência de todo o processo, que foram assumidas então, passam a ser “objecto de tentativas de descrição detalhada no sentido do entendimento dos processos subjacentes às modificações que, sistematicamente, parecem ocorrer em função da idade” (Barreiros, 1992: 23). Sendo assim, são de realçar durante este período as descrições minuciosas das observações sobre o desenvolvimento motor da criança realizadas por Tiedemann (1787) e Preyer (1909) (cit. Barreiros, 1992 e Payne e Isaacs, 1999).

Contudo, a influência mais significativa neste período deu-se com o aparecimento de Darwin que, com os seus estudos evolutivos introduziu a noção de adaptação, contribuindo assim, para um nova noção de desenvolvimento enquanto processo adaptativo (Barreiros, 1992; Payne e Isaacs, 1999).

Os primeiros anos do século XX são marcados essencialmente pela corrente maturacionista, da qual se destacam os estudos de Gesell, onde se valoriza o processo biológico na condução do desenvolvimento, realçando assim o início de um novo período histórico – período maturacionista (1928-1946) (Clark e Whittall, 1989, cit. Barreiros, 1992 e Payne e Isaacs, 1999).

Durante este período salientam-se os contributos de Shirley (1931), Halverson (1931), Bayley (1935) e Wild (1937), que elaboram os primeiros ensaios ao estudo do desenvolvimento dos movimentos fundamentais, mostrando assim, o seu interesse sobre os processos de maturação e aprendizagem (cit. Barreiros, 1992; Gallahue e Ozmun, 2003). As investigações científicas, que se realizaram nesta época, ao nível da medicina e da psicologia vão ser utilizadas para a elaboração de instrumentos avaliativos do desenvolvimento motor. As escalas de Gesell, Shirley, Bayley, bem como o exame motométrico de Oseretsky são o expoente máximo desta tendência (Pérez, 1994).

Seguindo o trabalho de Gesell, embora numa linha ligeiramente diferente, surge McGraw (1935), que tenta aprofundar a relação entre as manifestações comportamentais e a embriologia do sistema nervoso, com o célebre estudo com gémeos (cit. Barreiros, 1992; Payne e Isaacs, 1999).

Entre 1946 e 1970 surge o período normativo/descritivo, onde o desenvolvimento motor assume uma identidade própria, como área de estudo. Este facto deve-se principalmente ao trabalho dos autores com formação na área da educação física como, Espenschade, Glassow e Rarick que focaram o seu interesse nas habilidades motoras, salientando a identificação dos mecanismos anteriores às habilidades e não estas como finalidade (Barreiros, 1992; Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003).

Assim, o conhecimento produzido debruçou-se principalmente sobre o desenvolvimento da habilidade motora (processo e produto), sobre o desenvolvimento das capacidades físicas, sobre o crescimento e a sua relação com o desempenho motor, o que levou a uma organização de um corpo de conhecimentos por especialidades (Barreiros, 1992).

Destacam-se ainda as publicações de Bernstein (1967) com a formulação de teorias do comportamento baseadas no conceito de tratamento da informação, o que contribuiu para aumentar o interesse pelo desenvolvimento das capacidades perceptivas, principalmente as relacionadas ou determinantes na evolução da resposta motora (Barreiros, 1992).

Barreiros (1992) e Pérez (1994) salientam ainda neste período, os trabalhos que iniciam as relações privilegiadas entre as áreas do desenvolvimento, controlo e aprendizagem motora com as contribuições de um numeroso grupo de investigadores de diversos campos como por exemplo: Kephart (1960), Getman (1965), Cratty (1967) e Connolly (1970).

De acordo com Clark e Whitall (1989, cit. Barreiros, 1992; Payne e Isaacs, 1999) o quarto período da história do desenvolvimento motor foi identificado como o período orientado para o processo (1970-1985), onde se assiste a uma grande quantidade de publicações neste domínio.

Este período foi, na sua década inicial, caracterizado pelo retorno aos estudos sobre os processos do desenvolvimento motor, pois observou-se novamente um interesse crescente à volta da teoria do processamento da informação (Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003). Assim, o estudo do comportamento motor transitou, de uma preocupação orientada para a tarefa, para uma preocupação orientada para o processo (Schmidt, 1982, cit. Barreiros, 1992; Vasconcelos, 2001_a; Gallahue e Ozmun, 2003). Mas, ambas as preocupações apresentavam vantagens e desvantagens, porque, se por um lado, é necessário ter em conta a especificidade da tarefa na generalização sobre os modos de produção da resposta, por outro, a procura dos modos de regulação de cada tarefa por si própria parece ser insatisfatória (Schmidt, 1990, cit. Barreiros, 1992 e Vasconcelos, 2001_a).

Salientam-se ainda neste período, o grande avanço no conhecimento relativo à área do comportamento motor, com as teorias sobre a aprendizagem motora, de Adams (1971) e de Schmidt (1975), a teoria do circuito fechado e a teoria do esquema, respectivamente (Vasconcelos, 2001_a).

Segundo Fuchs e Zaichkowsky (1986) o estudo do desenvolvimento motor, na década de 80 pode ser dividido em seis áreas fundamentais: "(i) crescimento físico e maturação; (ii) desenvolvimento dos padrões motores; (iii) desenvolvimento das capacidades físicas; (iv) desenvolvimento da capacidade de processamento de informação e memória; (v) desenvolvimento motor em populações atípicas, e (vi) efeitos da prática desportiva no desenvolvimento" (cit. Barreiros, 1992: 25).

Como período mais actual da história do desenvolvimento motor, Barreiros (1992) e Vasconcelos (2001_a) referem os anos 90, como os anos em que se verifica uma convergência das áreas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora, principalmente no que diz respeito aos temas de estudo e às abordagens metodológicas. Segundo aqueles autores, as publicações que reflectem uma interacção entre estas duas áreas, podem ser encontradas nas obras de Connolly (1970), Rarick (1973), Corbin (1980), Espenschade e Eckert (1980), Schmidt (1982, 1988), Haywood (1986), Gallahue (1989), Rosenbaum (1991).

Segundo Schmidt (1990, cit. Barreiros, 1992 e Vasconcelos, 2001_a), os autores ligados ao estudo do desenvolvimento motor dirigem o seu interesse para temas, tais como a capacidade de tratamento da informação, os processos de codificação e memória, os programas motores, as condições de prática, o feedback e o conhecimento dos resultados.

Por outro lado, os estudos de Seefeldt e Haubenstricker (1982, cit. Barreiros, 1992 e Vasconcelos, 2001_a), reflectem duas novas abordagens dos padrões motores uma, que considera a intervenção dos parâmetros biomecânicos na análise dos padrões motores e outra, que estuda os problemas de facilitação das condições de aprendizagem.

Também, esta interacção entre as duas áreas é demonstrada com a contribuição de Robertson (1989, cit. Barreiros, 1992 e Vasconcelos, 2001_a),

que testou, de modo sistemático e prolongado, a teoria dos estádios em movimentos fundamentais, conseguindo identificar “(...) as unidades de comportamento intertarefa, que são transferíveis de estádio para estádio e de movimento para movimento” (2001_a:13). Assim, nesta linha de interacção, Barreiros (1992) torna claro que existe uma crescente interacção entre a conjugação de modelos teóricos de aprendizagem e as transformações inerentes ao processo do desenvolvimento motor.

A evolução da capacidade de tratamento da informação começa a ser abordada pelo campo de genética, através dos estudos de: Gallagher e Thomas (1980), McCracken (1986), Whitall (1989), Ulrich (1989 e Rosenbaum (1991). Estes estudos vão-se debruçar sobre a evolução da capacidade de tratamento da informação, dentro do domínio da aprendizagem motora, e numa perspectiva genética no que concerne ao domínio do desenvolvimento motor (Barreiros, 1992; Vasconcelos, 2001_a).

Nos finais dos anos 80, surge uma nova abordagem relacionada com o controlo de movimento. Assim, em alternativa à perspectiva “Motor Approach” surge a “Action Approach”. Enquanto que na primeira abordagem são valorizadas “(...) as representações mentais, os processos de codificação da informação, os níveis de memória ou ainda as noções de programa motor e de esquema (...)”, a segunda perspectiva “(...) procura explicar o controlo dos movimentos a partir de princípios fundamentais de auto-organização dos sistemas” (Schmidt, 1988, cit. Vasconcelos, 2001_a: 13).

De acordo com Barreiros (1992) e Vasconcelos (2001_a), actualmente observa-se uma necessidade de complementar a explicação do desenvolvimento motor do ser humano, com o conhecimento dos diversos mecanismos de controlo e aprendizagem dos movimentos.

Quadro 6: Resumo da evolução histórica do estudo do desenvolvimento motor infantil.

DATAS	PERÍODOS	ESTUDOS MAIS IMPORTANTES	PRINCIPAIS AUTORES
1787-1928	Percussores	<ul style="list-style-type: none"> • Descrições minuciosas do desenvolvimento motor infantil • Biografias infantis 	Pestalozzi (1774) Tiedman (1787) Darwin (1877) Preyer (1898)
1928-1946	Maturacional	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos médicos e psicológicos sobre a conduta infantil • Elaboração de instrumentos avaliativos do desenvolvimento motor 	Gesell (1928) Ozeretsky (1930) Shirley (1931) McGraw (1935) Bayley (1937)
1946-1970	Normativo/ Descritivo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos realizados no âmbito da educação física para compreender e analisar as habilidades motoras • Relações de estudo entre as áreas do desenvolvimento, controlo motor e aprendizagem motora 	Espenschade (1940) Kephart (1960) Getman (1965) Cratty (1967) Rarick (1969) Connolly (1970)
1970-1985	Orientado para o Processo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos entre as diversas áreas para conhecer, analisar e solucionar as condutas motoras infantis e seus problemas na aprendizagem 	Connolly (1970) Adams (1971) Rarick (1973) Gallahue (1982) Schmidt (1982, 1988) Cratty (1986) Haywood (1986)
1985- Presente	Anos 90	<ul style="list-style-type: none"> • Convergência das áreas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora, em relação aos temas de estudo e às abordagens metodológicas 	Rosenbaum (1981) Haywood (1986) Gallahue (1989) Roberton (1989) Whitall (1989) Schmidt (1990)

Fontes: Barreiros, 1992; Pérez, 1994; Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003

Durante a metade do século passado, e em íntima relação com a evolução histórica do desenvolvimento motor, diversos teóricos desenvolveram e estudaram o fenómeno do desenvolvimento motor da criança. Stanley Hall, Gesell, Thorndike, Skinner, Freud, Erikson, Jean Piaget, entre outros, trouxeram valiosas contribuições para o nosso conhecimento sobre o desenvolvimento motor na infância. Cada um construiu modelos teóricos que descrevem os processos desenvolvidos ao longo da viagem da infância até à idade adulta, reflectindo cada um a sua inclinação filosófica e interesses particulares no estudo do desenvolvimento motor. Deste modo, o desenvolvimento motor da criança pode ser estudado através de uma variedade de modelos teóricos, tendo cada um, implicações para o desenvolvimento e educação do movimento nas crianças.

De acordo com Spodek e Saracho (1998), uma teoria do desenvolvimento infantil observa o crescimento e o comportamento das crianças e os interpreta, indicando quais elementos na constituição genética e, ou condições ambientais da criança, influenciam o desenvolvimento e o comportamento, e como estes elementos se relacionam.

Assim, iremos aprofundar as quatro grandes teorias do desenvolvimento, teoria maturacionista (Hall e Gesell), behaviorista (Watson, Thorndike e Skinner), psicanalítica (Freud e Erikson), e o desenvolvimento cognitivo de Piaget, tentando interpretar o significado de cada uma delas sobre o desenvolvimento e comportamento infantil, bem como, as suas influências na educação de infância aos longo dos tempos.

Como foi referido na perspectiva histórica, a teoria maturacionista foi das teorias pioneiras no estudo do desenvolvimento infantil, tendo sido iniciada por Darwin, teve o seu apogeu com Stantey Hall, considerado por muitos, como o pai do movimento do estudo da criança, sendo desenvolvida mais tarde por Arnold Gesell (Spodek e Saracho, 1998; Gallahue e Ozmun, 2003).

A teoria maturacionista sugere que o processo de desenvolvimento humano é determinado geneticamente, ou seja, as mudanças no organismo são guiadas por mecanismos internos e ocorrem de forma sistemática, em grande parte independente das influências do meio ambiente que, embora possam retardar os padrões de movimento, não podem alterá-los (Spodek e Saracho, 1998; Gallahue e Ozmun, 2003).

Deste modo, Stanley Hall (1844-1924) aplicou os seus estudos da psicologia no estudo sobre o desenvolvimento infantil e utilizou os princípios do desenvolvimento na educação. Segundo Spodek e Saracho (1998), o trabalho de Hall sobre a criança reflectia a visão de que o desenvolvimento era baseado na hereditariedade, isto é, que aquilo que uma criança deve tornar-se é determinado pela sua constituição genética.

Por outro lado, Gesell (1928-1954) realizou descrições das crianças, identificando as características típicas de uma faixa etária específica, criando assim indicadores para as crianças de cada idade, representando o seu desenvolvimento normal (Spodek e Saracho, 1998; Gallahue e Ozmun, 2003).

Sendo assim, a teoria de Gesell estava centrada na importância da maturação no desenvolvimento da criança e sustentava igualmente, que este era determinado geneticamente (Spodek e Saracho, 1998).

Ao nível da aprendizagem, a teoria maturacionista mostrava que se forem feitos esforços para antecipar comportamentos desejáveis, antes da sua ocorrência natural, são desnecessários, podendo mesmo, provocar danos (Spodek e Saracho, 1998).

Com efeito, Stanley Hall, inspirado numa abordagem educacional centrada na criança, realça assim uma visão de que a educação deve responder à natureza da infância, ao contrário, de as crianças se adaptarem a formas previamente estabelecidas (Strickland e Burgess, 1965, cit. Spodek e Saracho, 1998). Ainda nesta linha de orientação, Thomas (1992, cit. Spodek e Saracho, 1998) refere que segundo Gesell, a educação na infância, devia responder ao padrão evolutivo de cada criança, uma vez que não podendo influenciar o desenvolvimento, deveriam ser propostas actividades ajustadas entre o que era solicitado à criança e o que ela era capaz de realizar.

Assim, é defendido por estes autores, Hall e Gesell, o direito das crianças serem educadas no seu próprio ritmo, pois pressioná-las poderia gerar o negativismo e uma redução na produtividade, (Thomas, 1992, cit. Spodek e Saracho, 1998). Além disso, é evidente a influência deste teoria na educação para a primeira infância, pois ela sustentava a noção da “educação centrada na criança”, sendo os professores orientados a desenvolver programas baseando-se nos seus “interesses e necessidades” (Spodek e Saracho, 1998: 68).

Por outro lado, esta teoria determinava que quando a criança “não está pronta” para entrar no jardim de infância, era aconselhada a manter-se em casa, a fim de permitir a sua maturação. Contudo, esta orientação foi severamente criticada, distanciando-se por isso, da abordagem actual da educação infantil (Meisels, 1989, cit. Spodek e Saracho, 1998: 68).

Como segunda teoria do desenvolvimento, aparece a teoria behaviorista, que se caracteriza essencialmente como uma teoria de aprendizagem. Watson (1878-1959), Thorndike (1874-1949) e Skinner (1904-1990) são os pioneiros desta teoria que, ao contrário dos maturacionistas, acreditavam que as maiores

influências sobre o desenvolvimento humano estão no ambiente (Spodek e Saracho, 1998).

De acordo com Spodek e Saracho (1998), Watson (1878-1959) aplicou o princípio do condicionamento clássico ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis, ou seja, acreditava que ao controlar e manipular o ambiente, podia-se influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança.

Por outro lado, Thorndike (1874-1949) dedicou-se igualmente ao estudo científico da aprendizagem, tentando explicar o processo pelo qual os estímulos estão associados às respostas, através de um conjunto de leis (Spodek e Saracho, 1998). Assim, apresentou três leis fundamentais da aprendizagem: a lei do efeito, do exercício e da prontidão. A lei do efeito de Thorndike, afirmava que "uma resposta é reforçada ou enfraquecida por suas consequências", a lei do exercício sugeria que "quanto mais frequentemente for apresentado o par estímulo-resposta, mais tempo ele será retido, e por último, a lei da prontidão indicava que a aprendizagem é mais eficiente, quando o sistema nervoso está predisposto a agir" (Spodek e Saracho, 1998: 69).

Seguindo igualmente a teoria behaviorista, Skinner (1904-1990) contribuiu para a teoria da aprendizagem e do desenvolvimento, através da controversa aplicação prática da teoria do desenvolvimento aos problemas educacionais, sociais e de adaptação pessoal. Segundo Bower (1988, cit. Spodek e Saracho, 1998), Skinner acreditava que a compreensão da aprendizagem vinha da observação directa das mudanças no comportamento das crianças, relacionado com as mudanças no seu ambiente. Deste modo, ele afirmava que a maior parte do comportamento é resultado do condicionamento operante, no qual as recompensas ou reforços encorajam os indivíduos a repetirem as suas acções, ou seja, a recompensa reforça um acto, enquanto que as acções não recompensadas serão abandonadas por completo (Spodek e Saracho, 1998).

A teoria behaviorista influenciou a educação de infância nos anos 20 e 30, através do treino dos hábitos na criança, conceito desenvolvido por Thorndike, que era visto como um dos objectivos do jardim de infância. Para além disso, a teoria de Skinner também teve implicações no campo da

educação infantil, pois ele acreditava que a história genética e ambiental de um indivíduo podia ser entendida pelo estudo das condições do seu ambiente e das suas respostas observáveis. Deste modo, Skinner sugere que os professores para promoverem a aprendizagem das crianças, deveriam tentar por um lado, comportamentos desejáveis e, por outro lado, organizar actividades que encorajem o comportamento desejável através do reforço positivo (Spodek e Saracho, 1998).

Sem dúvida, que a teoria psicanalítica também teve uma ampla influência no estudo do desenvolvimento infantil, bem como na educação para a primeira infância (Spodek e Saracho, 1998).

Esta teoria foi iniciada por Freud (1856-1939), que ao desenvolver uma forma de tratamento que chamou de psicanálise e, a partir de estudos de casos dos seus pacientes, aprofundou a teoria psicanalítica, que segundo ele, enfatizava o papel fundamental das experiências da primeira infância no desenvolvimento da personalidade (Gallahue e Ozmun, 2003; Spodek e Saracho, 1998). Deste modo, Freud (1935) criou uma teoria do desenvolvimento, na qual os indivíduos passam por uma série de estágios psicosssexuais: oral (zero a um ano), anal (um aos três anos), fálico (três aos seis anos), latência (seis aos doze anos) e genital (doze em diante) (cit. Spodek e Saracho, 1998; Gallahue e Ozmun, 2003).

Como discípulo de Freud, Erikson (1902) expandiu os seus conceitos mas, converteu os estágios psicosssexuais em estágios psicossociais, salientando que os indivíduos se desenvolvem durante toda a vida através das suas interacções com o meio ambiente (Erikson, 1982, cit. Spodek e Saracho, 1998). A diferença entre os estágios de desenvolvimento de Erikson e Freud, é que este considerava o desenvolvimento como completo no final da adolescência, enquanto Erikson via-o como um processo contínuo por toda a vida (Spodek e Saracho, 1998; Gallahue e Ozmun, 2003).

De acordo com Spodek e Saracho (1998), os trabalhos destes dois teóricos tiveram implicações bastante significativas para a educação de infância, pois ambos consideravam este período de vida muito importante e, sugeriam que para se tornarem adultos saudáveis, as crianças teriam que

resolver uma série de conflitos interiores. Com efeito, de acordo com a teoria Freudiana, os professores devem criar um ambiente saudável no qual as crianças possam expressar os seus sentimentos sem medo de críticas. Por outro lado, segundo a teoria de Erikson (1982), os professores devem orientar as crianças de modo a elas desenvolverem competências que fortaleçam o seu ego. Assim, embora o papel do professor seja diferente em cada uma das teorias, ambas o consideram importante na vida da criança (Spodek e Saracho, 1998).

Por último, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1969), teve um grande impacto na área do desenvolvimento e da educação da criança, durante a década de 60, servindo actualmente, como ponto de partida para outras teorias. Ele sugeriu que o sistema de pensamento de uma criança se desenvolve através de uma série de estágios comuns a todas as crianças. Deste modo, Piaget identificou quatro estágios primários no desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (do nascimento aos dois anos), pré-operatório (dos dois aos sete anos), operações concretas (dos sete aos onze anos) e operações formais (dos onze ou doze em diante) (Hurlock, 1982; Spodek e Saracho, 1998; Gallahue e Ozmun, 2003;).

De acordo com Spodek e Saracho (1998), a teoria Piagetiana sugere que os professores devem planear actividades que ofereçam oportunidades de pensar, ao contrário de dizer directa ou indirectamente o que pretendem que as crianças realizem. Assim, devem ser levantadas questões, criando um certo grau de conflito cognitivo, fazendo perguntas que levem as crianças a pensarem de formas mais maduras. Deste modo, esta teoria teve uma influência significativa para a educação infantil, pois segundo Piaget, as crianças são intelectualmente competentes, embora num grau limitado, apenas necessitam que sejam oferecidas experiências que lhes permitam construir o seu conhecimento.

Quadro 7: Resumo das teorias e modelos explicativos do desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação de infância.

Teorias ou Modelos	Representantes Teóricos	Focus do Estudo	Implicações na Educação de Infância
Maturacionista	Stanley Hall	O desenvolvimento infantil era determinado pela sua hereditariedade	Educação centrada na criança, e de acordo com o seu padrão evolutivo. Programas baseados nos interesses e necessidades da criança, respeitando o seu próprio ritmo.
	Gesell	Estudo centrado na importância da maturação para o desenvolvimento. Criação de indicadores do desenvolvimento normal	
Behaviorista	Watson	Estudo sobre a aprendizagem, sendo o ambiente o seu grande influenciador.	O treino dos hábitos na criança como um dos objectivos do jardim de infância. Para promover a aprendizagem deve-se recompensar ou reforçar a realização das acções.
	Thorndike	Estudo sobre a aprendizagem, explicando este processo através de três leis: lei do efeito, do exercício e da prontidão	
	Skinner	Estudo sobre a aprendizagem. As mudanças no comportamento estão relacionadas com as mudanças no ambiente.	
Psicanalítica	Freud	Estudo sobre o desenvolvimento psicosssexual do nascimento até à adolescência.	Considerado um período de vida muito importante para a criança. Criar ambiente saudável onde as crianças possam expressar os sentimentos sem medo. Orientá-los de modo a desenvolver competências que fortaleçam o seu ego.
	Erikson	Estudo sobre o desenvolvimento psicossocial ao longo da vida.	
Desenvolvimento Cognitivo	Piaget	Estudo sobre o desenvolvimento cognitivo, identificando quatro estágios primários para aquele desenvolvimento.	Professores devem oferecer às crianças experiências ricas que lhes permitam construir e desenvolver o seu conhecimento.

Fontes: Spodek e Saracho, 1998; Gallahue e Ozmun, 2003.

Pela leitura do Quadro 7, apercebemo-nos de que os conceitos estabelecidos pelos diversos teóricos do desenvolvimento, apresentam algumas diferenças. Se por um lado, existem diferenças nas áreas do desenvolvimento que cada teoria aborda, por outro, verifica-se igualmente diferenças no grau de importância que cada uma delas atribui à constituição genética (hereditariedade) ou às experiências vividas durante o crescimento (ambiente).

Mas Spodek e Saracho (1998: 79) tornam claro que, a grande parte dos especialistas em desenvolvimento infantil acreditam que “(...) estas duas influências são importantes e que o impacto do ambiente nunca deve ser ignorado”. Os mesmos autores salientam que estas teorias e pesquisas sobre o desenvolvimento, proporcionam um quadro de evolução normal da média do desenvolvimento da crianças, logo estas normas podem permitir aos professores anteciparem como serão as crianças, mas no entanto, realçam que, estes julgamentos deverão ser modificados de acordo com a individualidade de cada criança do grupo (Spodek e Saracho, 1998).

3.1.2 Estádios do desenvolvimento

Como expressou Wallon “entre os estudiosos do desenvolvimento da criança, não há nenhum que não tenha utilizado nas descrições os termos de etapas, estádios, períodos ou fases, que indicam em todos eles a constatação de perspectivas diferentes...” (Tran-Thong, 1981, cit. Pérez, 1994: 22). Esta frase demonstra bem a dificuldade que existe em definir com exactidão este conceito.

Contudo, o conceito de estágio que é aceite por diferentes teorias do desenvolvimento humano, é definido como as “transformações na organização espaço-temporal, de carácter regular, que ocorre nas habilidades motoras quando se analisam cronologicamente” (Robertson, 1979, cit. Pérez, 1994: 127).

Mas Pérez (1994) salienta que, o importante é apercebermo-nos que o desenvolvimento humano não é igual nas diferentes etapas da vida, apenas existindo momentos que pelas suas características e universalidade, podem ser o ponto de partida para períodos de maior complexidade. Em definitivo, a maioria dos autores aceitam a divisão da vida e do processo de desenvolvimento em diferentes momentos característicos, ou seja a existência de diferentes etapas que se vão sucedendo na aquisição das condutas motoras.

Deste modo, será necessário e mesmo imprescindível aprofundar o modelo de desenvolvimento motor de Gallahue, no qual salienta que a

evolução da motricidade humana caminha através de diferentes fases caracterizadas por uma série de condutas motoras (Pérez, 1994).

Estamos de acordo com Gallahue (2002: 50), quando ele realça que ao “saber mais acerca destes processos inter-relacionados permite aos educadores desenhar e implementar currículos não apenas adequados à idade, mas também adequados a cada indivíduo e orientados para o nível de desenvolvimento daqueles a quem se destinam”.

É com esta convicção que pretendemos estudar o desenvolvimento motor do ser humano, pois sabemos que estamos envolvidos num processo permanente de aprender a movimentar-se com controle e competência, em reacção aos desafios que enfrentamos diariamente, num mundo em constante mutação.

De acordo com Gallahue (2003) pode-se observar diferenças no desenvolvimento do comportamento motor, provocadas por factores do próprio indivíduo (biologia), do ambiente (experiência) e da tarefa em si (físicos ou mecânicos). Pode-se ainda realizar pela observação das alterações no processo (forma) e no produto (desempenho). Assim, o processo de desenvolvimento motor pode ser observado pelo estudo das alterações do comportamento motor no decorrer do ciclo de vida.

Podemos então concluir que, o processo de desenvolvimento motor pode ser considerado sob os aspectos de fases e de estádios, mas antes de mais, será importante salientar que todo o movimento do ser humano é subdividido em três categorias de movimentos: estabilizadores, locomotores e manipulativos ou ainda combinações destes três movimentos (Gallahue, 1996; Gallahue e Ozmun, 2003).

Os movimentos de estabilidade referem-se a qualquer movimento que tenha como objectivo obter e manter o equilíbrio em relação à força da gravidade, onde se inclui movimentos de girar, rolar, virar, empurrar e puxar. Por movimento locomotor, entende-se todo o movimento que envolve mudanças na localização do corpo relativamente a um ponto fixo na superfície, como caminhar, correr e saltar. Por fim, a categoria do movimento manipulativo refere-se tanto à manipulação motora rudimentar (grossa), como à

manipulação motora refinada (fina). Enquanto a manipulação rudimentar envolve a aplicação de força ou a recepção de força de objectos e, pode ser observada nas tarefas de lançar, apanhar e chutar, por outro lado, a manipulação motora refinada indica o uso dos músculos da mão e do pulso, de forma a realizar movimento com precisão e controlo, como os movimentos de escrever, cortar, colar e desenhar (Gallahue, 1996; Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003).

Contudo, a maior parte dos movimentos envolvem a combinação dos movimentos estabilizadores, locomotores e ou manipulativos, como por exemplo, o movimento de saltar à corda, onde estão presentes movimentos de locomoção (saltar), manipulativos (girar a corda) e de estabilizadores (manter o equilíbrio).

Com efeito, se o movimento serve como propósito para o estudo do processo de desenvolvimento motor, então a maneira de estudar esse processo será pela observação da progressão sequencial de habilidades motoras ao longo de toda a vida do indivíduo.

Na verdade, Gallahue (2002) e Gallahue e Ozmun (2003) apresentam um modelo do desenvolvimento motor infantil, partindo da existência de uma série de fases no desenvolvimento motor, as quais correspondem cronologicamente a movimentos concretos da vida, destacando igualmente a existência de diversos estádios em cada uma das fases.

Quadro 8: Modelo gráfico do desenvolvimento motor, segundo Gallahue (2002; 2003).

Fases	Estádios de Desenvolvimento Motor	Idades Aproximadas de Desenvolvimento
Movimentos Reflexos	Descodificação da Informação Codificação da Informação	Do útero até aos 4 meses 4 meses a 1 ano
Movimentos Rudimentares	Inibição de Reflexos Pré-controlo	0 até aos 12 meses 1 aos 2 anos
Movimentos Fundamentais	Inicial Elementar Maduro	2 aos 3 anos 4 aos 5 anos 6 aos 7 anos
Movimentos Especializados	Transitório Aplicação Utilização Permanente	7 aos 10 anos 11 aos 13 anos dos 14 em diante

Como se observa no Quadro 8, a primeira fase do desenvolvimento motor é a fase de movimentos reflexos, onde se pode encontrar os primeiros

movimentos que o feto faz, sendo por isso a primeira forma de movimento humano. Assim, os reflexos são movimentos involuntários, controlados de forma subcortical pelo facto de serem controlados pelos centros cerebrais inferiores, que formam a base para as fases seguintes do desenvolvimento motor. Estes movimentos involuntários e o crescente desenvolvimento cortical nos primeiros meses de vida pós-natal desempenham um importante papel para auxiliar a criança a conhecer o seu próprio corpo e o mundo exterior que a rodeia (Gallahue e Ozmun, 2003).

Contudo, nesta fase de movimentos reflexos podemos encontrar dois tipos de movimentos, os primitivos e os posturais. Segundo Gallahue e Ozmun (2003: 100), os movimentos reflexos primitivos podem ser classificados como movimentos “agrupadores de informações, caçadores de alimentação e de reacções protectoras”. Por outro lado, os movimento reflexos posturais compõem a segunda forma de movimentos involuntários, mas são similares, pelo menos na aparência a comportamentos voluntários posteriores, mas são na verdade, inteiramente involuntários. Estes reflexos parecem servir como testes neuromotores para os mecanismos estabilizadores, locomotores e manipulativos que serão usados mais tarde com controle consciente, isto é, como movimentos voluntários (McGraw, 1954; Bower, 1976; Zelazo, 1976; Thelen, 1980 cit. Gallahue e Ozmun, 2003). Todos estes investigadores pesquisaram a existência ou não de relação entre os movimentos reflexivos do bebé e os movimentos voluntários posteriores. Segundo Gallahue e Ozmun (2003), a partir dos diversos estudos pode-se concluir que pelo menos existe uma conexão indirecta entre os reflexos posturais do bebé e o movimento voluntário posterior.

De acordo com Payne e Isaacs (1999), é difícil determinar o número total de movimentos reflexos, quer primitivos, quer posturais, que a criança poderá apresentar na vida fetal e ao longo do primeiro ano de vida. Deste modo é nossa intenção reunir alguns desses reflexos, incluindo aqueles que a maioria dos autores apresenta nos seus estudos e que, poderão de algum modo, serem importantes para o conhecimento dos educadores.

Quadro 9: Resumo dos movimentos reflexos seleccionados (primitivos e posturais) e a sua idade aproximada de aparição e inibição.

Movimentos Reflexos Primitivos	Estimulação	Comportamento	Meses										
			0	1	2	3	4	5	6	7	8		
Moro	Posição supina, batendo levemente no abdómen, ou produzindo sentimento de insegurança quanto ao apoio.	Resposta simétrica de extensão ou flexão simultânea dos membros.	x	x	x	x	x	x	x	x			
Sucção	Toque do rosto com um dedo ou mamilo.	Volta a cabeça, abre a boca e faz movimentos de sucção.	x	x	x	x							
Prensão palmar	Estimular a palma da mão	Mão fecha fortemente à volta do objecto, sem usar o polegar.	x	x	x	x	x						
Babinski	Estímulo na planta do pé.	Distensão dos dedos do pé.	x	x	x	x							
Tónico assimétrico	Posição supina, virar o pescoço, de modo a que a cabeça fique de frente para um dos lados.	Os membros do lado do corpo, em que a cabeça está voltada, estendem-se. Os membros do lado oposto flectem.	x	x	x	x	x						
Posturais													
Gatinhar	Colocado em posição inclinada e aplicar uma pressão na planta do pé.	Movimento de gatinhar de uma forma reflexiva, usando os membros superiores e inferiores.	x	x	x	x							
Caminhar	Em pé, seguro por baixo dos braços, com o peso do corpo colocado para a frente numa superfície plana.	Movimentos de caminhar, envolvendo apenas as pernas.	x	x	x	x	x						
Nadar	Posição inclinada, imerso na água ou um pouco acima do nível daquela.	Exibe movimentos rítmicos extensores e flexores de natação nas pernas e nos braços.	x	x	x	x	x						

Fontes: Rigal et al., 1987; Cratty, 1990 ; Pérez, 1994; Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003

Os comportamentos reflexos infantis são usados também como ferramenta para o diagnóstico sobre a integridade do sistema nervoso central (Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003). Ao longo dos anos, os cientistas compilaram uma tabela de períodos aproximados para o aparecimento e inibição de comportamentos reflexos do neonato (conforme o Quadro 9), sendo hoje comum os pediatras provocarem reflexos primitivos e posturais em neonatos e bebés pequenos, fornecendo assim um meio básico de diagnosticar a integridade do sistema nervoso central, nos bebés com o tempo total de gestação, prematuros ou em risco.

Para além destes movimentos reflexos, Thelen (1979, 1981, cit. Payne e Isaacs, 1999 e Gallahue e Ozmun, 2003) pesquisou outro tipo de comportamentos que o bebé normal apresentava, identificando-os como estereótipos rítmicos infantis, que podem ser definidos como comportamentos rítmicos desempenhados continuamente para as suas próprias finalidades. De acordo com aquela autora, estes comportamentos mostraram regularidade em termos do desenvolvimento, bem como constância na forma e distribuição, classificando-os em quatro grupos: (i) movimento das pernas e dos pés; (ii) movimento do tronco; (iii) movimento dos braços, mãos e dedos; (iv) movimento da cabeça e do rosto.

Por último, a fase de movimento reflexos do desenvolvimento motor, de acordo com Gallahue (2002) e Gallahue e Ozmun (2003), pode ser dividida em dois estádios, que se sobrepõem. O estádio de codificação da informação é caracterizado pela actividade involuntária que é observável, no período fetal até aproximadamente ao quarto mês do período pós-natal. Estes reflexos servem de meios primários pelos quais o bebé é capaz de reunir informações, buscar alimento ou encontrar protecção. O segundo estádio de descodificação da informação, da fase reflexiva, inicia-se aproximadamente no quarto mês de vida e caracteriza-se pela gradual inibição de muitos dos reflexos, à medida que os centros cerebrais superiores se vão desenvolvendo (Gallahue e Ozmun, 2003).

A primeira forma de movimentos voluntários, são os movimentos rudimentares, que constituem a segunda fase do desenvolvimento motor, e podem ser observados na criança, desde o nascimento até aos dois anos. Estes movimentos são determinados de forma maturacional e caracterizam-se por uma sequência de aparecimento muito previsível. Contudo, o nível com que essas habilidades aparecem, varia de criança para criança e depende de factores biológicos, ambientais e da tarefa (Payne e Isaacs, 1999; Gallahue, 2002; Gallahue e Ozmun, 2003).

Na verdade, as habilidades motoras fundamentais da criança representam as formas mais básicas do movimento voluntário, que são necessárias para a sobrevivência do ser humano.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), esta fase pode ser dividida em dois estádios que representam progressivamente ordens superiores de controle motor. O estádio de inibição dos reflexos , inicia-se no nascimento, onde os reflexos dominam o repertório motor do bebé. Contudo, os movimentos do bebé começam a ser influenciados pelo córtex em desenvolvimento, que faz com que os reflexos primitivos e posturais sejam inibidos e desapareçam gradualmente, sendo substituídos por comportamentos voluntários. O estádio de pré-controle inicia-se por volta de 1 ano de idade, quando as crianças começam a ter maior precisão e controle sobre os seus movimentos. Deste modo, o rápido desenvolvimento tanto, dos processos cognitivos superiores, como dos processos motores vai encorajar a criança no desenvolvimento das habilidades motoras rudimentares.

Assim, durante este estádio, as crianças aprendem a obter e a manter o seu equilíbrio, a manipular objectos e a deslocar-se pelo ambiente, com um crescente grau de controle sobre os seus movimentos, o que é explicado em parte pelo processo maturacional (Gallahue e Ozmun, 2003). Contudo, embora a maturação neuromuscular deva ocorrer para que o bebé progrida em direcção ao próximo nível de desenvolvimento, vários factores ambientais e requisitos da tarefa determinam o ritmo deste desenvolvimento. Deste modo, os ambientes que forneçam estímulos, oportunidades para a exploração e encorajam a aquisição precoce dos padrões motores rudimentares, deverão constituir uma das preocupações para pais e educadores (Hurlock, 1982; Gallahue e Ozmun, 2003).

O estudo das habilidades motoras rudimentares da primeira infância teve o seu grande impulso nas décadas de 30 e 40 e, muitos foram os que desenvolveram trabalhos neste âmbito: Sirley (1931) descreveu a progressão do desenvolvimento de actividades que levam à postura erecta e de certo modo de caminhar; Bayley (1935) conduziu um estudo sobre as habilidades locomotoras que surgiam desde o gatinhar reflexo até ao descer de uma

escada; Halverson (1935) realizou o trabalho mais abrangente do aparecimento do comportamento voluntário da preensão; Gesell (1945) efectuou extensos trabalhos sobre a postura (isto é, estabilidade) como a base de todas as formas de movimento (Gallahue e Ozmun, 2003).

Sem dúvida que, o desenvolvimento dos movimentos de estabilidade no bebé e que levarão à postura em pé, começam com a obtenção do controlo da cabeça e o pescoço e continuam para baixo em direcção ao tronco e às pernas. Este processo sequencial do desenvolvimento resulta de uma forma bastante aparente de uma das leis do desenvolvimento motor, a direcção céfalo-caudal (Gallahue e Ozmun, 2003), que pode ser observada na sequência dos movimentos do bebé a partir da posição deitada para uma postura sentada e mais tarde para uma postura em pé erecto.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), a estabilidade pode ser considerada a mais básica das três categorias de movimento, porque todo o movimento voluntário envolve sempre elementos de estabilidade.

No que diz respeito às habilidades de locomoção, é evidente que estas não se desenvolvem independentemente da estabilidade, pelo contrário, apoiam-se muito nela, pois o bebé não será capaz de se movimentar livremente até que as tarefas de desenvolvimento rudimentares de estabilidade sejam dominadas. O desenvolvimento das habilidades locomotoras rudimentares fornece ao bebé o meio mais rápido de explorar o mundo à sua volta, por isso apresentaremos no quadro que se segue um resumo da sequência de desenvolvimento e idade aproximada do aparecimento das habilidades locomotoras rudimentares, segundo Gallahue e Ozmun (2003).

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), o acto de caminhar e outras formas de locomoção na posição erecta são influenciadas quer por factores biológicos, quer por ambientais. Sem dúvida que, uma criança não consegue deslocar-se pelo espaço sem estar prontamente desenvolvida. Contudo, se o sistema nervoso e a musculatura da criança estiverem desenvolvidos no que se relaciona com a aptidão, pode-se observar uma leve aceleração na aquisição da locomoção erecta, quando o bebé recebe apoios ambientais, isto é, o encorajamento e a assistência dos pais e tenha à sua volta objectos que

servam como apoio para as mãos. Deste modo, os factores físicos, hereditários e ambientais interagem de forma a contribuir para o aparecimento do acto de caminhar independente na criança.

A análise da fase de movimentos rudimentares ficará completa com o aparecimento das habilidades manipulativas rudimentares que fornecem ao bebé o primeiro contacto com os objectos do ambiente que o rodeia e, permitirá à criança obter uma série de informações.

Diversos investigadores, citados por Gallahue e Ozmun (2003), estudaram as habilidades manipulativas rudimentares, identificando diversos estádios na aquisição destas habilidades: Halverson (1937), Landreth (1958) e Eckert (1987). Mas Gallahue e Ozmun (2003) apresentam apenas os aspectos mais básicos da manipulação – alcançar, pegar e soltar.

Seguindo também o mesmo tipo de influências que a estabilidade e a locomoção, as habilidades manipulativas do bebé também podem desenvolver-se antes do tempo, embora sejam fortemente influenciadas pela maturação. Deste modo, a criança quando está apta do ponto de vista da maturação, poderá beneficiar prematuramente de certas oportunidades que lhe surjam, de modo a praticar e aperfeiçoar estas habilidades (Mussen et al., 1969, cit. Gallahue e Ozmun, 2003).

Definitivamente, o desenvolvimento das habilidades motoras estabilizadoras, locomotoras e manipulativas do bebé é influenciado tanto pela maturação como pela aprendizagem, pois da interrelação destes dois factores, o bebé poderá realizar e refinar habilidades motoras rudimentares, que serão estádios necessários para o desenvolvimento dos padrões motores fundamentais e habilidades motoras especializadas (Gallahue e Ozmun, 2003).

Na fase seguinte do desenvolvimento motor, desenvolvem-se as habilidades motoras fundamentais que são consequência da fase de movimentos rudimentares do período neonatal e, representa a fase na qual as crianças pequenas estão envolvidas de uma forma activa na exploração e experimentação das capacidades motoras do seu corpo. Assim, os padrões de movimento fundamentais são padrões básicos de comportamento que, podem ser observados na criança em actividades locomotoras (correr e saltar),

manipulativas (lançar e agarrar) e, estabilizadoras (andar com firmeza e equilíbrio sobre um pé). Estes são exemplos de movimentos fundamentais, que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância (Gallahue e Ozmun, 2003).

Alguns especialistas em desenvolvimento infantil, impulsionaram a ideia que estas habilidades fundamentais seriam apenas influenciadas pela maturação. Mas segundo Hurlock (1982) e Gallahue e Ozmun (2003), embora a maturação desempenhe um papel básico no desenvolvimento das habilidades fundamentais, não deve ser considerada como única influência. Sem dúvida, que as condições do ambiente, as oportunidades para a prática, o encorajamento, a instrução e a ecologia do ambiente em si, representam também um papel importante no grau máximo de desenvolvimento, que estas habilidades podem atingir.

Concordamos com Gallahue e Ozmun (2003), quando eles salientam que muitos educadores, infelizmente, têm a noção de que as crianças, de algum modo, aprendem “automaticamente” os movimentos fundamentais. Muitos pensam mesmo que, as crianças nesta fase, desenvolverão através do processo de maturação as habilidades motoras fundamentais maduras, o que não é verdade para a grande maioria das crianças. Com efeito, deve ser proporcionado às crianças, uma combinação de oportunidades para a prática, o encorajamento e a instrução num ambiente sadio.

Deste modo, os educadores de crianças que se encontram na fase de movimentos fundamentais, devem aprender a reconhecer e analisar as exigências das tarefas das habilidades motoras, com a finalidade de maximizar o êxito da aprendizagem (Gallahue e Ozmun, 2003).

Com esse fim, diversos investigadores desenvolveram instrumentos para avaliar esta fase, tentando dividir os movimentos fundamentais em estádios sequenciais que pudessem ser identificáveis, realizando assim importantes trabalhos sobre as sequências de intracompetência de uma variedade de tarefas motoras fundamentais (Halverson, 1966; Seefeldt, 1972; McClenaghan e Gallahue, 1978; Robertson, 1982; Robertson e Halverson, 1984;

Haubenstriker e Seefeldt, 1986, cit. Gallahue, 2002 e Gallahue e Ozmun, 2003).

Deste modo, várias técnicas foram planeadas para a avaliação observacional dos padrões motores fundamentais, pois nem todos os padrões motores se encaixam precisamente numa progressão arbitrária de três estágios.

Mas recentemente, Gallahue (1996) expandiu e revistou o método McClenaghan – Gallahue (1978) de identificação de estágios na fase motora fundamental (Gallague, 1996, 2002;Gallahue e Ozmun, 2003). Este método oferece um sistema prático, fiável e fácil de usar para a classificação dos indivíduos nos estágios inicial, elementar e maduro, encorajando o uso tanto da abordagem de configuração corporal total, como a abordagem de análise segmentar. Este método reconhece também, os níveis diferenciais de desenvolvimento nos padrões motores fundamentais, bem como a necessidade de arranjar uma forma fácil de aplicar em situações de ensino.

Assim, como instrumento de avaliação observável, Gallahue (1996, 2002) e Gallahue e Ozmun (2003), fornecem a sequência do aparecimento das habilidades fundamentais de estabilidade, locomoção e de manipulação, e que se podem consultar nos diversos livros da especialidade.

McClenaghan e Gallahue (1978, cit. Gallahue, 2002 e Gallahue e Ozmun, 2003), identificaram três estádios característicos dentro da fase motora fundamental do desenvolvimento, designados por estádio inicial, elementar e maduro, descrevendo em cada um deles padrões de comportamento que podem ser observáveis na criança entre os dois e os seis anos. Actualmente já se encontram descritos para mais de vinte competências motoras fundamentais e, que podem ser caracterizados da seguinte forma:

- i. “Estádio inicial: caracterizado pelas primeiras tentativas observáveis na criança de um padrão de movimento. Estão ausentes muitas das componentes de um padrão aperfeiçoado, tais como a acção preparatória e a finalização;
- ii. Estádio elementar: estádio de transição no desenvolvimento motor da criança. Melhoram a coordenação e a execução, e a criança

ganha maior controlo dos seus movimentos. São integradas no movimento mais componentes do padrão amadurecido, embora sejam executadas de forma incorrecta;

- iii. Estádio amadurecido: integração de todos os movimentos componentes num acto bem coordenado e com um objectivo. O movimento assemelha-se ao padrão motor de um adulto eficiente (em termos de controlo e mecânica, mas fica aquém em termos de execução quando avaliado quantitativamente” (McClenaghan e Gallahue, 1978, in Gallahue, 2002: 56).

Nem todos os padrões de movimento se encaixam com precisão numa progressão de três estádios, mas esta abordagem é defendida por Gallahue (1996, 2002) e Gallahue e Ozmun (2003) por se encaixar com rigor e adequação na sequência do desenvolvimento da maior parte dos padrões dos movimentos fundamentais, ao mesmo tempo que fornece a base para uma avaliação.

Estes mesmos autores forneceram um conjunto de tabelas, onde fazem a descrição verbal de diversos movimentos fundamentais comuns às crianças durante os primeiros anos da infância, onde são também incluídas para cada tarefa motora as dificuldades mais comuns que as crianças têm de enfrentar à medida que progridem para o estádio maduro.

Ao observarmos e analisarmos as capacidades motoras fundamentais das crianças, torna-se evidente que existem vários estádios de desenvolvimento para cada padrão de movimento, mas também é óbvio que existem diferenças de capacidade entre as crianças, entre os padrões e dentro de cada padrão (Gallahue, 1996, 2002 e Gallahue e Ozmun, 2003).

Assim, as diferenças entre as crianças devem-nos fazer pensar no princípio da individualidade que está presente em qualquer tipo de aprendizagem. Se a sequência de progressão através dos estádios inicial, elementar e maduro é a mesma para a maior parte das crianças, contudo, o grau varia em função de factores ambientais e hereditários. Deste modo, a possibilidade de uma criança atingir ou não o estádio maduro depende em

primeiro lugar de factores ambientais, ecológicos e factores inerentes à própria tarefa (Gallahue, 1996, 2002 e Gallahue e Ozmun, 2003).

Por outro lado, encontram-se em todas as crianças diferenças entre os padrões, pois, uma criança pode estar no estágio inicial em alguns padrões, no elementar noutros e no maduro nos restantes. Efectivamente, as crianças não apresentam um grau de progresso constante no desenvolvimento das suas capacidades motoras fundamentais. Na verdade, o desenvolvimento deverá ser visto como um processo descontínuo com variações quer entre os padrões quer dentro de cada padrão (Gallahue, 1996, 2002 e Gallahue e Ozmun, 2003).

Por último, as diferenças dentro do próprio padrão são um fenómeno curioso e interessante, pois dentro de um determinado padrão, uma criança pode exibir uma combinação de elementos iniciais, elementares e maduros. Estas diferenças de desenvolvimento dentro dos padrões são comuns e geralmente resultam de uma das seguintes causas: (i) a imitação incompleta do movimento dos outros; (ii) o sucesso inicial com a acção incorrecta; (iii) a incapacidade para fazer um verdadeiro esforço; (iv) as oportunidades de aprendizagem pouco adequadas ou restritas; (v) a incompleta integração sensório-motora (Gallahue, 1996, 2002 e Gallahue e Ozmun, 2003).

Com este conhecimento, é possível para o educador delinear estratégias de intervenção adequadas, através de um ensino criativo e diagnóstico que poderá ajudar a criança a desenvolver de forma equilibrada as suas capacidades motoras fundamentais. Segundo Gallahue (2002), a avaliação através da observação do movimento fundamental das crianças torna possível a planificação de experiências motoras e estratégias de ensino que possam ajudar a criança a alcançar os padrões maduros do movimento. Com efeito, a incapacidade para desenvolver com sucesso uma vasta gama de competências motoras fundamentais constitui um obstáculo ao desenvolvimento de competências motoras especializadas susceptíveis de serem aplicadas às actividades lúdicas, desportivas ou mesmo da dança.

A última fase do desenvolvimento motor, a fase dos movimentos especializados é resultado da fase dos movimentos fundamentais, e nesta fase o movimento começa a ser utilizado em muitas actividades motoras complexas

que estão presentes na vida diária, na recreação ou com objectivos desportivos. Este é um período em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas e combinadas para serem usadas em situações cada vez mais exigentes. O aparecimento e o desenvolvimento de habilidades na fase de movimentos especializados depende de muitos factores que poderão estar ligados à tarefa, ao indivíduo e ao ambiente, como: o tempo de reacção e a velocidade do movimento, a coordenação, o tipo de corpo, altura e o peso, os hábitos, a pressão social a que se pertence e a estrutura emocional. Estes são apenas alguns desses factores (Gallahue e Ozmun, 2003).

Também a fase de movimentos especializados é composta por três estádios: transitório, de aplicação e de utilização permanente (Gallahue e Ozmun, 2003).

Por volta dos sete ou oito anos de idade, as crianças entram no estádio de habilidades motoras transitório (Hanubenstricker e Seegeldt, 1986, cit. Gallahue e Ozmun, 2003), onde começam a combinar e aplicar habilidades motoras fundamentais no desempenho de habilidades especializadas no desporto ou em ambientes de recreação. As habilidades motoras fundamentais contêm os mesmos elementos que os movimentos fundamentais, mas com forma, precisão e controlo maiores, ou seja, são simplesmente aplicações daqueles padrões em formas mais específicas e complexas. O objectivo de professores e pais neste estádio, deve ser o de ajudar as crianças em aumentar tanto o controlo motor como a competência motora nas mais variadas actividades, para assim, melhorar o seu repertório motor (Gallahue e Ozmun, 2003).

No estádio de aplicação que decorre entre os onze e os treze anos, acontecem mudanças no desenvolvimento das habilidades motoras dos jovens. Efectivamente, durante este estádio os jovens procuram a participação em actividades mais específicas, observando-se um aumento na forma, habilidade e precisão nos aspectos quantitativos do desempenho motor. Esta, será a época para refinar e usar habilidades mais complexas em jogos colectivos,

actividades de liderança ou em desportos seleccionados (Gallahue e Ozmun, 2003).

Em último lugar, o estágio de utilização permanente da fase especializada do desenvolvimento motor começa por volta dos catorze anos de idade e continua por toda a vida adulta. Deste modo, este estágio, representa o ponto mais alto no processo de desenvolvimento motor e é caracterizado pelo uso do repertório de movimentos adquiridos pelo indivíduo. A prática continuada de uma actividade específica é influenciada nesta fase por factores como o tempo disponível, dinheiro, equipamento, instalações e limitações físicas ou mentais. Por outro lado, o nível de participação de um indivíduo numa certa actividade dependerá também, do talento, oportunidades, condições físicas e da motivação pessoal (Gallahue e Ozmun, 2003).

Embora o educador não trabalhe directamente com crianças nesta fase de desenvolvimento, consideramos fundamental o seu conhecimento por constituir a última etapa no desenvolvimento do ser humano e, para que o educador compreenda a sua importante função no alcançar pleno das competências, por parte das crianças, nas fases anteriores do desenvolvimento motor.

3.1.3. Processo de crescimento, maturação e aprendizagem

Como foi salientado nos pontos anteriores, desde o nascimento até à idade adulta, produzem-se profundas modificações no seio do organismo humano. Estas mudanças podem ser descritas ao nível do desenvolvimento motor, mas também, no âmbito do crescimento físico e da maturação. Actualmente, estes termos são, muitas vezes, utilizados com sinónimos, o que pressupõe começar pela definição de cada um deles.

Deste modo, podemos definir desenvolvimento como as modificações que o ser humano sofre ao longo da sua existência. Assim, o indivíduo desde o nascimento até à morte sofre transformações quantitativas e qualitativas, o que poderá significar a aquisição de capacidade para realizar actividades e funções em grau crescente de complexidade e eficiência e com acompanhamento

relativo e equilibrado do crescimento das estruturas corporais e biológicas. Não esquecendo que todo o desenvolvimento é um produto do crescimento, maturação, hereditariedade e educação / aprendizagem (Pérez, 1994; Gallahue e Ozmun, 2003).

Se olharmos com atenção as crianças de uma mesma sala, onde estão geralmente agrupadas (pelo menos em princípio) segundo a idade cronológica, observamos a existência de profundas diferenças entre elas. Assim, se todas as crianças passam pelas mesmas etapas, não passando todas de mesma forma, concluí-se que existem vários factores que podem influenciar e afectar o seu ritmo de crescimento.

Desta forma, crescimento refere-se às modificações observáveis de quantidade, tais como o tamanho e o peso de corpo (Rigal et al., 1987). Mas Gallhaue e Ozmun (2003) completam esta definição de crescimento, com a referência de que para além do aumento das estruturas, ele também indica as mudanças qualitativas que permitem ao indivíduo progredir no funcionamento de níveis mais altos.

Por outro lado, o conceito de maturação, segundo uma perspectiva biológica, refere-se à evolução biológica do ser humano, à diferenciação das células e tecidos, ao seu aperfeiçoamento anatómico e funcional, à diversidade das reacções biológicas e comportamentais (Pérez, 1994). Mas Herkowitz (1980) salienta que a maturação do organismo vai implicar mudança na complexidade das estruturas, que torna possível o seu funcionamento, ou funcionar a níveis mais elevados.

Ao estudarmos o crescimento físico, é fundamental referirmos que estas mudanças corporais que acontecem no organismo são fenómenos observáveis e, que se podem resumir em cinco pontos: (i) aumento do tamanho corporal; (ii) mudanças nas proporções corporais; (iii) alterações na composição corporal; (iv) mudanças na complexidade funcional; e (v) forma de conseguir a plenitude física (Pérez, 1994).

Todos os autores especialistas em desenvolvimento motor, referem diversos parâmetros ou aspectos que podem ser considerados no estudo do crescimento físico: a dentição, o aumento de peso, a estatura, o perímetro

torácico, perímetro cefálico, o grau de ossificação, a pilosidade corporal ou a aparição da menstruação nas raparigas. Mas como diagnóstico, alguns destas medidas são apenas válidas em determinadas épocas da vida (menstruação e pilosidade), enquanto outras são úteis nos primeiros vinte anos (peso, altura, etc).

Assim, Tanner (1978, cit. Pérez, 1994) salienta que no crescimento físico da criança não se pode distinguir ou delimitar nitidamente estádios distintos, realçando a existência de uma continuidade deste fenómeno. Contudo, nem todos os autores estão de acordo com Tanner, admitindo a existência de etapas ou fases no crescimento.

Por outro lado, Hurlock (1982) admite a existência de ciclos de crescimento físico que, segundo ela, são ordenados e previsíveis, mas variam de uma criança para outra, de tal modo que, alguns crescem a um ritmo mais lento e outros apresentam um índice de crescimento normal ou rápido. Segundo esta autora, os estudos sobre o crescimento tem demonstrado que há quatro períodos distintos, dois que se caracterizam por um crescimento lento e outros dois por um mais rápido. Assim, durante o período pré-natal e nos seis primeiros meses de vida pós-natal, o crescimento é rápido, enquanto que no final do primeiro ano de vida, o crescimento começa a desacelerar-se e segue um período de crescimento lento e relativamente uniforme, até à época da puberdade onde a maturação sexual proporciona novamente um rápido crescimento. Após esta fase, surge um período de abrandamento, em que o crescimento diminui bruscamente, até à velhice.

De modo a facilitar o seu estudo, Tonni (1969, cit. Pérez, 1994) e Pérez (1994) apresentam uma divisão do crescimento em períodos, desde o período pré-natal até à velhice; passando pelo nascimento e período pós-natal e pelo período de maturidade.

No período pré-natal, segundo Gallahue e Ozmun (2003), o crescimento começa no momento da concepção e segue uma sequência ordenada no decorrer de todo este período. Os estudos de Prechtl (1986, cit. Gallahue e Ozmun, 2003) sobre o desenvolvimento motor do feto demonstraram que o

movimento pré-natal e os padrões de crescimento são tão previsíveis neste período, como durante a infância.

Após o nascimento do novo ser, as comprovações em relação ao crescimento físico são mais nítidas e existe maior possibilidade de realizar observações mais detalhadas.

Para a obtenção de dados e informações referentes ao crescimento de um indivíduo, podem-se tomar medidas sobre os mesmos indivíduos em intervalos de tempo regulares, através de dados longitudinais ou, realizar medidas sobre um grande número de indivíduos com a mesma idade cronológica, o que proporciona a obtenção de dados transversais (Herkowitz, 1980; Rigal et al., 1987; Pérez, 1994). Mas analisando dados longitudinais, que são considerados mais precisos, é possível extrair, de uma forma mais exacta, os problemas de crescimento e a sua relação com outros aspectos do comportamento, conduzindo assim, a dois tipos de curvas.

A curva de distância do crescimento físico mostra a progressão do crescimento num período de idade compreendido entre o nascimento e os 19/20 anos, ou seja, dá-nos os valores absolutos em determinadas idades (Rigal et al., 1987; Pérez, 1994). Por outro lado, a curva de velocidade do crescimento, onde se pode observar momentos de desaceleração, de estabilidade, de aceleração, o pico e o final do crescimento (Malina, 1975, cit. Pérez, 1994).

Quando comparadas os dois tipos de curvas, Tanner (1978, in Pérez, 1994: 79) salienta que “ambas mostram o estado do indivíduo em cada momento, mas é a curva da velocidade a que manifesta de um modo mais adequado esse processo”.

Ao estudarmos o crescimento humano, observa-se que os diversos sistemas corporais e as suas partes não crescem todas ao mesmo ritmo, nem na mesma proporção, o que comprova a existência de diferentes ritmos de crescimento (Tanner, 1978, cit. Rigal et al., 1987 e Pérez, 1994). Estes mesmos autores, apresentam, através de uma série de curvas, o crescimento

de diferentes tecidos e partes corporais, em relação à curva geral do crescimento.

A análise dessas curvas indica que uma das partes do corpo que mais rapidamente cresce é a cefálica, que alberga o cérebro e que, desde as primeiras idades é bastante grande em relação ao adulto. O tecido linfático que, está relacionado com a defesa do organismo, manifesta um crescimento superior ao normal em idades onde a possibilidade de doenças é maior, voltando à normalidade nas idades seguintes. O aparelho reprodutor que, está latente durante a primeira década, cresce rapidamente nos anos da puberdade até alcançar o estado adulto. Por último, a curva geral do crescimento manifesta uma progressão típica, em que se verificam momentos de aceleração, de estabilidade e novamente de aceleração, correspondendo ao período pubertário (Tanner, 1978, cit. Herkowitz, 1980 e Rigal et al., 1987 e Pérez).

É bastante comum agrupar-se as crianças e adolescentes segundo a sua idade cronológica. Esta situação que demonstra grandes diferenças em crescimento e maturação, continua no entanto, a ser norma nas instituições escolares. Perante este fenómeno, de desfasamento entre a idade cronológica e biológica, houve necessidade de utilizar instrumentos que permitam conhecer com maior exactidão o processo de crescimento e maturação dos indivíduos. Deste modo, os estudos sobre o crescimento físico tem utilizado diversas fórmulas para obter as chamadas idades de crescimento, maturativas, fisiológicas ou biológicas. Utilizam para este efeito, os seguintes índices: idade esquelética ou de maturação óssea, idade dental ou de maturação dental, idade somática ou morfológica, mediante a avaliação dos parâmetros estatura e peso, a idade dos caracteres sexuais ou avaliação sexual (Pérez, 1994).

Podemos então concluir que, existem múltiplas possibilidades (óssea, dental, sexual, morfológica) que se podem utilizar para avaliar o estado de maturação das crianças e dos jovens. Embora se tenham realizado estudos para relacionar os diferentes índices de maturação, alguns deles demonstram ser mais fiáveis ou mais utilizáveis que outros e, a sua aplicação varia segundo os determinados períodos de idade. Contudo, Pérez (1994) apresenta as

conclusões resultantes de alguns desses estudos: (i) uma relação alta entre os diversos índices de maturação (Gratiot, Zazzo, 1982); (ii) existe uma relação aceitável entre a idade biológica e cronológica (Pérez, 1994); (iii) por norma um indivíduo que está adiantado na idade esquelética, estará igualmente na idade dental, apesar de não existir uma relação estreita (Pérez, 1994); (iv) uma correlação positiva entre a maturação sexual e a maturação óssea e menos com a maturação dental (Pérez, 1994); (v) as raparigas manifestam maior precocidade nas diferentes idades ou indicadores do crescimento: ósseo, dental, morfológico, sexual (Falkner, 1962).

Após o nascimento do ser humano, diversos factores podem influenciar o seu crescimento e desenvolvimento como a nutrição, estatuto sócio-económico, factores sazonais e climatéricos ou mesmo o exercício e actividade física (Rigal et al. 1987; Pérez, 1994; Gallahue e Ozmun, 2003).

O crescimento e a nutrição estão muito relacionados, não afectando os parâmetros biológicos e motores como também os intelectuais, afectivos e sociais, pois, a multiplicação e o crescimento das células dependem de um nível adequado de aminoácidos, água, lípidos, vitaminas e minerais. Em populações com escassez alimentar, ocorrem atrasos no crescimento, de modo que os efeitos da má nutrição podem afectar: a velocidade do crescimento, o tamanho corporal final, a composição dos diversos tecidos e, ainda o aparecimento de determinados índices de maturação, como a menarca (Tanner, 1978, cit. Pérez, 1994). Contudo, as consequências são tanto mais perigosas, quanto mais jovem é a criança, sendo os primeiros cinco anos os mais cruciais (Rigal et al. 1987; Pérez, 1994; Gallahue e Ozmun, 2003).

No que diz respeito, aos factores sazonais e climatéricos, verifica-se que os indivíduos de zonas quentes (africanos) apresentam uma forma delgada e os habitantes dos países frios (esquimós) possuem uma configuração mais corpulenta. Deste modo, é significativo que o meio determina uma adaptação específica dos indivíduos, modificando-lhes as formas corporais. Diversos estudos têm posto em evidência que na Primavera a altura aumenta duas vezes mais depressa e o aumento do peso é quatro ou cinco vezes mais rápido no Outono (Rigal et al., 1987; Pérez, 1994).

O estatuto sócio-económico marca com frequência de forma evidente o desenvolvimento das crianças, pois diversos estudos realizados em vários países confirmaram que, as crianças de classes sociais elevadas são sempre mais altas e mais fortes, em média que os das classes mais baixas. Contudo não são as classes como tal, que aumentam as diferenças, mas sim os factores secundários que dependem deles, tais como: sono regular (acção da hormona do crescimento é predominante), alimentação adequada (quantidade e qualidade), higiene aceitável (menos incidência de doenças), habitação adequada (maior espaço vital) e, prática regular de actividades físicas (Rigal et al., 1987; Pérez, 1994).

Segundo diversos autores existe actualmente uma “tendência secular” positiva que reflecte a tendência para que as crianças sejam mais altas, mais pesadas e mais maduras em idade mais precoce do que as crianças de uma ou mais gerações anteriores (Rigal et al., 1987; Pérez, 1994; Gallahue, 1996; Gallahue e Ozmun, 2003). De acordo com Malina (1978, cit. Gallahue e Ozmun, 2003), as alterações seculares no comprimento e no peso são mínimas no nascimento, mas tornam-se, progressivamente, mais pronunciadas até à puberdade, quando há novamente diminuição das diferenças. As maiores diferenças em altura e peso encontram-se na idade de onze a quinze anos (puberdade), sendo comuns em todas as classes sociais e nas raças, em países desenvolvidos.

Finalmente, a actividade física possui efeitos estimuladores no processo de crescimento, ao nível do tecido ósseo, muscular e órgãos internos (Pérez, 1994). Larson (1973, cit. Pérez, 1994) salienta que, a actividade física dentro de certos limites funcionais favorece o crescimento dos ossos, sendo a inactividade um factor negativo. Assim, as forças mecânicas estimulam o crescimento não só no sentido longitudinal, mas também transversal e em densidade, de modo que o crescimento ósseo, de forte componente genética, depende de forças biomecânicas (Mandel, 1984, cit. Pérez, 1994).

Bayley (1976, cit. Pérez, 1994: 118) resume da seguinte forma a importância da actividade física no crescimento da criança: “é tão importante a

quantidade de actividade física que uma criança desenvolve como o leite que deve tomar”.

3.1.4. Desenvolvimento perceptivo-motor

O conceito de desenvolvimento perceptivo-motor foi desenvolvido por vários investigadores, acerca de 30 anos atrás, dando origem a diversos programas perceptivo-motores que tinham como objectivo o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas e académicas, relacionadas com a leitura, a escrita e a solução de problemas, através de uma grande variedade de actividades motoras.

Estes programas perceptivo-motores surgiram através de três teorias similares protagonizadas por Delecató (1959), Getman (1952) e Kephart (1971), que tinham como intenção, auxiliar o desenvolvimento cognitivo através de técnicas terapêuticas perceptivo-motoras (Gallahue e Ozmun, 2003).

Assim, Kephart (1971) desenvolveu uma teoria segundo a qual a aprendizagem motora seria a base de toda a aprendizagem, que iria influenciar positivamente na maturidade escolar, no rendimento dos estudos e na leitura. De facto, Kephart valoriza fundamentalmente a interrelação entre a percepção e o movimento (Cratty, 1990; Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003).

Não muito diferente desta, a teoria de Delacato baseava-se na concepção de que o treino em tarefas motoras específicas influenciava positivamente as várias funções perceptuais e cognitivas. Este teoria concerna o estabelecimento da dominância hemisférica, com vista a melhorar a fala e outras funções sensoriais, mediante o treino e o emprego unilateral de uma mão (Cratty, 1980; Payne e Isaacs, 1999).

Tal como Kephart, Getman salientava que o movimento era a base do desenvolvimento intelectual, afirmando que a capacidade para o controlo e coordenação motora seria fundamental para toda a actividade do ser humano. Por outro lado, Getman realçava a importância de visão, afirmando que 85% a

90% da aprendizagem de criança se realizava por intermédio de processos visuais (Cratty, 1980).

De facto, estas teorias tiveram particular impacto na evolução do pensamento relativo ao conceito perceptivo-motor, tendo sido desenvolvidas nos anos posteriores por diversos teóricos como Cratty (1986), Seefeldt (1964) e Williams (1983) (cit. Payne e Isaacs, 1999).

Para além do impacto educacional destas teorias, elas geraram consideráveis controvérsias, pois a prática de actividades perceptivo-motoras pode, em certas condições, melhorar as habilidades perceptivo-motoras, porém o seu efeito sobre o desempenho académico ainda hoje é bastante questionável (Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003). Mas, por outro lado, Gallahue e Ozmun (2003) realçam que embora muitos especialistas concordem com este tipo de programas, não serão o remédio para aquilo que acreditamos sê-lo, contudo eles podem ser um importante e indirecto modo através do qual os conceitos académicos podem ser introduzidos, reforçados e desenvolvidos.

Em tudo isto, fica patente que todo o movimento voluntário envolve elementos perceptivo-motores, ou seja, existe uma íntima relação entre o desenvolvimento motor infantil e o funcionamento perceptivo-motor, já que, desde o nascimento, a criança começa a aprender a interagir com o seu ambiente, através dos processos perceptivo e motor (Gallahue e Ozmun, 2003). Assim, segundo Bower (1977, cit. Payne e Isaacs, 1999) o desenvolvimento perceptivo-motor poderá ser descrito como o processo através do qual a criança adquire o conhecimento imediato do que acontece fora do seu corpo.

Mas, Gallahue e Ozmun (2003) tentam explicitar melhor este conceito, realçando que o termo perceptivo-motor encerra dois significados interrelacionados. Se por um lado, significa que existe uma dependência da actividade motora voluntária de algumas formas de informação perceptiva, por outro, indica que o desenvolvimento das habilidades perceptivas do indivíduo dependem em parte, da actividade motora. Assim, a qualidade de desempenho motor depende da precisão das percepções do indivíduo e da

habilidade deste, para interpretar essas percepções numa série de actos coordenados.

De facto, o termo percepção significa “saber” ou “interpretar informações”, isto é, a percepção é um processo de organizar informações novas com informações já armazenadas, o que levará a um padrão de reacção modificado. Deste modo, o desenvolvimento perceptivo-motor poderá ser descrito como um processo com o fim de obter especialização crescente da habilidade funcional, empregando-se desta forma, informações sensoriais, integração sensorial, interpretação motora, actividade motora e re-informação (Gallahue e Ozmun, 2003).

A partir desta ideia de desenvolvimento perceptivo-motor, surge a teoria da informação, na qual, segundo Pérez (1994), a criança é considerada como um processador activo de informação, que se põe em relação com outro processador, em sequências de interacção e comunicação concretas. De acordo com Pérez (1994), as considerações emanadas da teoria da informação foram aplicadas no âmbito do desenvolvimento das condutas motoras e aprendizagem motora, através de diversos investigadores: Martenieur (1976), Salmela (1977), Singer (1980), Thomas (1980), Kelso (1982), etc.

A partir da perspectiva desta teoria, Thomas (1980, cit. Pérez, 1994) refere que as operações cognitivas estão relacionadas com o processo da informação, evoluindo com a idade, pois desde o nascimento, a criança processa a níveis muito básicos, as informações que provêm dos diferentes sistemas sensoriais como captadores, seguem uma sequência evolutiva concreta.

Por outro lado, Bower (1982, cit. Pérez, 1994) salienta que as características corporais infantis provocam reaprendizagens contínuas, devido principalmente ao constante crescimento das superfícies cutâneas, tamanho da cabeça e dos membros, fazendo com que os receptores manifestem mudanças concretas.

Deste modo, as crianças são capazes de registar informação complexa, mas não de a utilizar, já que possuem uma capacidade de processamento da informação inferior à dos adultos, pois os seus sistemas perceptivos apenas

são capazes de tratar uma parte da informação apresentada (Pérez, 1994). De facto, ao mesmo tempo que o crescimento, evolui, também a capacidade de processamento da informação, bem como das estratégias e dos processos de controlo, o que origina o desenvolvimento das percepções iniciais, permitindo assim, um acesso ao mundo cada vez mais rico e, em que a experiência motora é mais relevante (Thomas, 1980, cit. Pérez, 1994).

Em relação ao adulto e segundo Trevarthen (1979, cit. Pérez, 1994), o processo de informação não é uma simples transmissão de impulsos nervosos provenientes dos receptores, mas sim uma verdadeira actividade sensório-motora.

As experiências de Held (1976, cit. Pérez, 1994), sobre distorções visuais, mostram que os indivíduos adaptam-se melhor se lhes é permitido fazer uso dos seus movimentos, o que vai sugerir a existência de um mecanismo da adaptação perceptiva consistente não só nas modificações da forma de perceber, como também a participação importante dos órgãos efectores nessa adaptação. Para este autor, os mecanismos de retroalimentação vão permitir à criança controlar de forma progressiva as suas acções e adquirir habilidades adaptativas, sendo que o feedback sensorial é imprescindível para a adaptação perceptiva.

Todos nós somos compostos de muitas complicadas e direccionadas comunicações que nos permitem responder a uma multidão de estímulos, principalmente quando nos encontramos nas nossas horas de vigília. Este elo de ligação comunicativa entre o organismo humano e o ambiente é em parte possível, devido a um grupo de sentidos: visão, tacto, paladar, olfacto, audição e cinestésico. As informações recebidas por estes sentidos permitem-nos descrever tudo o que nos rodeia.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), os recém-nascidos recebem todo o tipo de estímulos dos sentidos, reagindo a esses estímulos apenas com uma utilidade limitada. Quando os estímulos se interligam às informações armazenadas é que as “sensações” realmente assumem significado para a criança, merecendo assim receber a denominação de percepções. De facto,

durante a primeira infância, o desenvolvimento do sistema perceptivo está intimamente ligado ao desenvolvimento motor, embora seja mais rápido.

Semelhante ao desenvolvimento motor do bebê, o desenvolvimento das habilidades perceptivas é dependente tanto da experiência como da maturação, se bem que a maturação desempenha um papel importante no desenvolvimento da crescente precisão da percepção, porém, grande parte da melhoria na precisão deve-se à experiência (Gallahue e Ozmun, 2003). Desta forma, as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelos pais e educadores às crianças, poderão aumentar a sofisticação das suas habilidades perceptivas. Será pois, pela experiência com o mundo que o rodeia, que o bebê será capaz de adquirir e desenvolver muitas das suas capacidades perceptivas.

Em relação ao desenvolvimento das percepções, os dados de pesquisa que estão disponíveis são muito mais completos, no que diz respeito à percepção visual, do que às restantes percepções.

Sem dúvida, que a visão é o sentido que nos dá mais segurança na descrição do meio que nos rodeia e, para responder a qualquer estímulo. De facto, as tarefas do movimento são iniciadas como resultado da recepção da informação visual, isto é, a visão providência a informação necessária para nos adaptarmos a um novo movimento (Payne e Isaacs, 1999).

Desde o nascimento, os olhos do bebê possuem todas as estruturas necessárias à visão quase formadas, embora em termos de função ainda estejam imaturas (Gallahue e Ozmun, 2003). Assim, o desenvolvimento do olho acaba antes de terminar o desenvolvimento do cérebro, sendo aquele um componente inseparável do sistema nervoso (Payne e Isaacs, 1999).

A acuidade visual, a acomodação, a visão periférica, a binocularidade, a fixação, o acompanhamento, a visão a cores e a percepção de forma desenvolvem-se rapidamente nas primeiras semanas e meses após o nascimento (Gallahue e Ozmun, 2003).

Como acontece com a visão, as habilidades auditivas não se desenvolvem exclusivamente pela maturação, mas também sofrem influências do ambiente, visto que, este tipo de condições vão influenciar a extensão do desenvolvimento auditivo e, por consequência o desenvolvimento motor. O

ouvido está estruturalmente completo no nascimento, mas as pesquisas neste âmbito indicam que o recém-nascido é menos sensível ao som do que os adultos (Gallahue e Ozmun, 2003). Trehub e colaboradores (1980, cit. Gallahue e Ozmun, 2003), indicam que a sensibilidade ao som melhora com a idade e os bebês até aos seis meses são mais sensíveis aos sons de alta frequência do que os neonatos. Contudo, Schneider e colaboradores (1980, cit. Gallahue e Ozmun, 2003), salientaram que a percepção auditiva pode ser semelhante à dos adultos por volta dos dois anos de idade.

As pesquisas sobre a percepção olfactiva e gustativa são dispersas, pois é difícil separar a sequência do desenvolvimento do olfacto e do paladar, simplesmente, porque o nariz e a boca estão intimamente relacionados e os estímulos aplicados a um deles, paralelamente afectam o outro (Gallahue e Ozmun, 2003). Segundo estes autores, um recém-nascido parece reagir a certos odores, mas o reconhecimento do cheiro da própria mãe só se desenvolve na segunda semana. Em relação ao paladar, os mesmos autores indicam que, os recém-nascidos reagem ao sabor, preferindo sabores doces aos azedos e sabores azedos aos amargos.

O sistema cinestésico tem como função a possibilidade de alguém ter conhecimento de qualquer movimento, tanto quanto a habilidade de se aperceber de uma das partes do corpo no espaço, sem a sua referência visual. Este facto, é possível através de um grupo de receptores sensoriais localizados nas articulações, músculos e no labirinto do canal auditivo. Deste modo, estes receptores detectam a tensão do músculo e fornecem ao sistema nervoso central contínuas informações. Por outro lado, o aparelho vestibular que está localizado no interior do ouvido é responsável pelo registo dos movimentos da cabeça acompanhando os movimentos do corpo, de modo a que em qualquer movimento os receptores vestibulares serão estimulados (Payne e Isaacs, 1999).

Segundo estes autores, o sistema cinestésico é considerado como fundamental no desenvolvimento motor e na performance das habilidades motoras, sendo o factor que contribui para o desenvolvimento e conhecimento do corpo, do conhecimento espacial e direccional. Também este tipo de

percepção é fundamental no desenvolvimento do equilíbrio, tanto estático como dinâmico.

Por último, o sistema cutâneo, também conhecido como sensibilidade táctil, recebe a sua informação dos receptores sensoriais localizados na superfície do corpo, a pele. Sabe-se que este sistema faz a recepção de algumas sensações como a pressão, o frio, o calor e a dor. Através desta sensibilidade para a temperatura e para a dor, torna-se no sistema sensorial que nos alerta para as potenciais condições adversas do ambiente (Payne e Isaacs, 1999). Segundo Humphrey (1970, cit. Payne e Isaacs, 1999), o sistema cutâneo é considerado por muitos como o primeiro sistema sensorial a desenvolver-se, ficando demonstrado que a sua capacidade funcional se desenvolve muito cedo, logo a partir dos sete semanas e meia no feto.

Também Pérez (1994) salienta que, quer o sistema táctil como o cinestésico manifestam a sua presença no recém-nascido. De facto, os receptores cutâneos e cinestésicos começam o seu funcionamento dentro do seio materno, onde se realizam as diversas mudanças de posição e, são movimentos que podem ainda contribuir como fonte de informação.

Como vimos anteriormente, o desenvolvimento da educação sensorial na criança é fundamental, podendo assim, contribuir para inibir ou melhorar o desempenho motor da criança. Contudo, o contrário também pode ser verdadeiro, isto é, o desempenho motor pode inibir ou melhorar significativamente o desenvolvimento das percepções na criança. Assim, a criança que se apresenta com um desenvolvimento perceptivo restritivo, frequentemente encontrará dificuldades no desempenho das tarefas perceptivo-motoras.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), se a compreensão de que o processo da percepção não é totalmente inato, leva à hipótese de que a qualidade e a quantidade de experiências motoras propostas pelo educador ou pelos pais à criança pequena estão relacionadas, até certo ponto, com o desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras. Segundo Barsch (1965) e Kephart (1971, cit. Gallahue e Ozmun, 2003), acreditam que a combinação

dos dados motores e perceptivos seja necessária para que a criança estabeleça um mundo espacial estável, ou seja, quanto mais experiências de aprendizagem motoras e perceptivas tenham as crianças, maior a oportunidade de melhorar essa “combinação perceptivo-motora” e de desenvolver uma certa plasticidade de reacção a várias situações motoras.

Deste modo, é fundamental que todos os adultos que rodeiam a criança, sejam pais ou educadores, tenham como principal objectivo proporcionar experiências positivas de modo a desenvolver as habilidades perceptivo-motoras, isto é, a consciência e imagem corporal, a lateralidade, o equilíbrio, a orientação espaço-temporal, a coordenação motora, o ritmo e a diferenciação cinestésica.

De facto, a consciência que a criança possa ter do seu próprio corpo, poderá ser definida como a imagem multidimensional que o indivíduo possui sobre a sua “entidade física”, ou especificando melhor, poderá referir-se ao conhecimento, identificação, avaliação das proporções, dimensões, posições e movimentos do corpo do indivíduo, bem como das suas partes (Schilder, 1950; Fisher e Cleveland, 1958; Kugel, 1969; Schontz, 1969, cit. DeOreo e Williams, 1980).

Assim, DeOreo e Williams (1980) acreditam que a consciência do corpo poderá ser composta por quatro componentes básicos: (i) esquema corporal; (ii) imagem corporal; (iii) conhecimento do corpo; e (iv) conceito do corpo. Estes autores salientam ainda que, estes componentes se podem alinhar de uma forma hierárquica porque, segundo eles, a imagem corporal não se pode desenvolver sem informação do esquema corporal, o conhecimento do corpo não pode evoluir sem informação da imagem corporal e, o conceito do corpo não se pode desenvolver sem informação do conhecimento do corpo. Sem dúvida que, existe uma sobreposição no desenvolvimento destes componentes e o tempo exacto da sua evolução na vida de uma criança poderá ser especulativo. Por outro lado, também é importante salientar-se que uma vez estes componentes desenvolvidos na criança, eles não permanecerão estáticos, mas mudam constantemente, reflectindo assim, as influências ambientais da criança (DeOreo e Williams, 1980).

Deste modo, o primeiro componente do desenvolvimento da consciência do corpo, o esquema corporal, pode ser chamado de componente sensório-motor, em grande parte porque se acredita que, as características da consciência básicas do corpo da criança são derivadas da informação proveniente através do mecanismo sensório-motor, isto é, do feedback sensório-perceptual que é o resultado da actividade do próprio corpo (Kugel, 1969; Schontz, 1969, cit. DeOreo e Williams, 1980).

Sem dúvida que, este componente está sempre presente e representa uma importante parte no desenvolvimento das características da consciência do corpo durante toda a vida da criança, mais particularmente nos primeiros anos, do nascimento até aos cinco anos (DeOreo e Williams, 1980).

A imagem do corpo, o segundo componente da consciência do corpo, é formado pela informação que nós colhemos sobre nós mesmos. Está associado, também, aos sentimentos e opiniões que a criança desenvolve sobre o seu corpo, particularmente, no que respeita, à sua estrutura (aparência, altura, peso e tamanho) e as suas características de funcionamento (desempenho). É, igualmente, o resultado directo dos nossos sistemas de feedback biológicos e ambientais que se combinam para formar uma representação do nosso corpo na mente. Por outras palavras, como o corpo se apresenta a si próprio (DeOreo e Williams, 1980).

Também, Cratty (1990), como um estudioso do desenvolvimento perceptivo-motor da criança, definiu imagem corporal como um conceito global que inclui todas as respostas mensuráveis que a criança formula em relação às dimensões, às formas e às componentes do seu corpo, assim como, em relação com as capacidades de movimento que potencializa no seu corpo e as interacções deste com esse movimento. Deste modo, Cratty considera a imagem corporal, multidimensional.

De igual modo, Gallahue e Ozmun (2003), salientam que a imagem corporal está relacionada com a imagem interna que a criança tem do seu corpo e, o ponto até o qual essa imagem corresponde à realidade. Assim, a percepção da altura, peso, da forma e de certas características individuais afecta o modo como a criança se compara com os outros. Contudo, segundo

estes autores, o estabelecimento de uma imagem do corpo realista é fundamental, quer na criança, como na vida posterior, porque parece existir um vínculo íntimo entre a imagem corporal e a auto-estima.

Por outro lado, Le Boulch (1983) considera os termos esquema corporal e a imagem corporal como constituindo apenas uma só realidade. Na perspectiva deste autor, o esquema corporal ou imagem corporal é considerada como uma intuição global ou conhecimento imediato que temos do nosso corpo no estado de repouso ou em movimento, em função da interrelação das suas partes e, sobretudo, da sua relação com o espaço e os objectos que nos rodeiam.

Através de todas estas opiniões, pode-se concluir que o conhecimento por parte da criança das suas próprias características físicas e corporais, pode ser o princípio do complexo processo de percepção de si própria, que ultimarás as formas básicas para o desenvolvimento da sua personalidade. Deste modo, DeOreo e Williams (1980) sugerem que a criança necessita de ter muitas experiências “físicas” positivas, ou seja, a criança precisa de ter a oportunidade de aprender sobre o seu próprio ser físico. Para isso, a criança tem que usar o corpo activamente e tem que experimentar as suas capacidades e habilidades, as suas limitações e responsabilidades.

Um elemento fundamental que contribui para o desenvolvimento da imagem corporal e, que começa a emergir na criança é a lateralidade, sendo vista como o aparecimento de uma consciência interna sobre os dois lados do corpo (Swanson, 1955; Kephart, 1964; Alenxander e Maney, 1967, cit. DeOreo e Williams, 1980). Assim, segundo estes autores, a criança pequena, através das experiências motoras, dá conta que o corpo tem dois lados distintos – um lado direito e um esquerdo. De facto, a criança deve conhecer que tem duas mãos, dois pés, dois olhos, ou seja, dois lados do corpo que embora, semelhantes em tamanho e forma são distintos e diferentes, pelo que, ocuparão posições decididamente diferentes no espaço.

O terceiro componente da consciência do corpo é o conhecimento do corpo, que envolve o conhecimento do próprio corpo da criança e a relação das suas partes para com os outros, incluindo também, a compreensão de como o

corpo e as suas partes se movimentam no espaço, sendo a continuação do já adquirido esquema corporal e imagem corporal (DeOreo e Williams, 1980).

Na perspectiva de Williams (1965, cit. DeOreo e Williams, 1980), o processo de nomear e identificar com precisão as diversas partes do corpo e as suas funções desenvolvem-se em níveis diferentes nas várias crianças. Contudo, o nível de desenvolvimento de tais capacidades, parece ser na sua maioria afectado pela quantidade relativa de ênfase colocada no desenvolvimento de tais conceitos, pelas pessoas com quem a criança contacta durante os primeiros anos de desenvolvimento.

De facto, Cratty (1990), sugere que a consciência cognitiva dos diversos componentes do corpo surge vários anos depois da capacidade para mover as distintas partes do corpo, tendo-se comprovado que existe uma alta relação entre a capacidade de movimento e a de identificar verbalmente as partes principais. Assim, aos dois anos, a criança pode identificar as grandes partes do corpo, tais como, os braços, as pernas, as mãos, a testa e as costas. Por volta dos três e quatro anos, incluem o tronco nos desenhos e, aos quatro anos, em geral, podem identificar as partes da mão (dedos polegar, indicador e mínimo), assim como, partes do corpo não reconhecidas antes, como os joelhos, os cotovelos e os ombros. A maioria das crianças desta idade, pode também assinalar certas partes do corpo, como os olhos, as sobrancelhas, o nariz e as orelhas (Ilg e Ames, 1966, cit. Cratty, 1990).

Igualmente ligadas ao conhecimento do corpo, encontramos os conceitos espaciais. Segundo Gesell e Ilg (1946, cit. DeOreo e Williams, 1980), aos dezoito meses de idade, a criança pode entender e verbalizar os conceitos “para cima” e “para baixo”. Aos vinte e um meses, seguem-se os conceitos de “dentro, fora”, “à volta”. Aos três anos de idade, são acrescentados ao vocabulário expressivo da criança as noções de “em cima de, debaixo de”, “frente, atrás” e, “grande, pequeno, alto e longo”. Por volta dos quatro anos, os conceitos espaciais são usados de uma forma mais exacta e em combinação.

Com último componente da consciência do corpo, encontra-se o conceito de corpo que recorre ao conhecimento verbalizado que a criança tem do seu corpo e da sua relação com o espaço que a rodeia. Com o

desenvolvimento da fala, a criança pode verbalizar e construir um esquema conceptual em relação à composição do corpo e do espaço (DeOreo e Williams, 1980). Deste modo, não só a criança está atenta às características do espaço e da sua relação com o corpo, de um ponto de vista sensório-motor, mas também pode verbalizar ou conceptualizar sobre essas noções. O mecanismo de verbalização parece ser uma parte fundamental do processo de interiorização dos fenómenos da consciência do corpo e, pode ter um papel particularmente importante durante os primeiros anos do desenvolvimento (Piaget, 1952; Kugel, 1969, cit. DeOreo e Williams, 1980).

De facto, esta componente conceptual do desenvolvimento da consciência do corpo é caracterizada em grande parte pela aquisição das seguintes capacidades: (i) correcta identificação verbal e precisa das partes do corpo e das suas funções; (ii) discriminação da direita e da esquerda espontânea das dimensões do corpo; e (iii) fácil discriminação da dimensão do espaço externo (DeOreo e Williams, 1980).

Como foi referido anteriormente, a lateralidade ou discriminação da direita e da esquerda, como habilidade perceptivo-motora está intimamente ligada à imagem corporal, podendo ser definida como a habilidade espontânea em identificar as dimensões do corpo como direita e esquerda (Ayres, 1969, cit. DeOreo e Williams, 1980).

Diversos autores no passado, tais como, Darwin (1877), Baldwin (1890), Hall (1891), Cunningham (1902), Woolley (1910) e Meyer (1913) (cit. Vasconcelos, 2001), analisaram o desenvolvimento da preferência manual na criança e, verificaram que a utilização mais frequente de uma das mãos pela criança, sofria até aos dez anos, aproximadamente, uma série de flutuações. Contudo, estes autores concluíram igualmente, que aos quatro anos, a preferência por uma das mãos está geralmente estabelecida. Embora, esteja ainda envolta em alguma controvérsia, também autores mais actuais apontam para conclusões idênticas. Assim, Belmont e Brich (1963) e Flick (1967, cit. DeOreo e Williams, 1980) de igual modo, estabelecem que a preferência por uma das mãos é definida por volta dos quatro anos.

Um dos trabalhos mais extensos sobre o desenvolvimento da preferência manual foi realizado por Gesell e Ames (1947, cit. Vasconcelos, 2001). Estes investigadores concluíram que, desde o primeiro ano até aos oito anos, verificavam-se flutuações cíclicas com maior ou menor intensidade, mas após o primeiro ano, observaram uma dominância na preferência manual direita. Também Orton (1934, cit. Vasconcelos, 2001), tinha já referido que, estas flutuações podem persistir até cerca dos oito anos e, que os períodos de maior instabilidade se situavam entre os dois e os três anos e, entre os 6 e os 8 anos.

Por outro lado, o processo de definição da lateralidade está directamente relacionado com o domínio cerebral que recorre ao uso preferencial de um dos olhos, mãos ou pés, em vez do outro. Contudo, a significação do domínio sensorial no indivíduo não está claramente compreendida, embora tenham sido feitas tentativas sobre a ligação entre o aparecimento de tal característica e o desenvolvimento do domínio cerebral (McFie, 1961; Penfiel e Roberts, 1959; Zangwill, 1960; McFie, 1961; Bauer e Wepman, 1995, cit. DeOreo e Williams, 1980). Na perspectiva destes autores, o domínio cerebral recorre ao facto de que, as funções interpretativas do córtex cerebral funcionem normalmente mas, é altamente desenvolvido apenas um hemisfério cerebral, ao qual se dá o nome de “hemisfério dominante”. Embora no nascimento, os dois hemisférios do cérebro têm potencial quase igual, aparentemente, para se tornarem no “hemisfério dominante”, foram observados que 9 entre 10 seres humanos, o hemisfério cerebral esquerdo torna-se no hemisfério dominante (Wilson e Reisen, 1966, cit. DeOreo e Williams, 1980).

Finalmente, DeOreo e Williams (1980), salientam que, entre os cinco e os seis anos de idade, a maioria das crianças (71,5%) acabam por espontaneamente distinguir bem os lados direito e esquerdo do corpo, embora nestas idades se encontrem algumas crianças que demonstram alguma confusão em relação à sua identificação. Enquanto que, aproximadamente aos oito, nove anos de idade, o processo de conceptualização parece estar completamente estabilizado na maioria das crianças (90-94%).

Em relação estreita com a consciência do corpo e com a lateralidade, encontra-se o conhecimento espacial que, é considerado um componente básico do desenvolvimento perceptivo-motor. De acordo com DeOreo e Williams (1980), o conhecimento espacial pode ser definido como a habilidade para identificar várias dimensões do espaço externo. Mas Payne e Isaacs (1999), salientam que o conhecimento espacial é uma compreensão do espaço externo que rodeia o indivíduo e a sua habilidade para realizar uma função motora dentro e através daquele espaço.

Tanto Payne e Isaacs (1999), como Gallahue e Ozmun (2003), apresentam o conhecimento espacial através de duas formas de localização. Assim, a criança numa fase inicial desenvolve uma localização egocêntrica, em que a localização dos objectos é realizada em função do seu próprio corpo, enquanto que na localização objectiva, a localização dos objectos é feita prescindindo da localização do seu corpo. Deste modo, ao princípio a criança confia na referência do espaço estável relacionado com o seu próprio corpo, como ajuda para identificar e entender as dimensões do mundo espacial. O processo de conceptualização do alcance do espaço externo e das suas dimensões estará completo quando a criança desenvolve um esquema conceptual independente do ambiente e do espaço externo. Por outras palavras, a conceptualização do espaço externo, ficará definido quando a criança puder identificar posições, dimensões e direcções dos objectos ou pessoas, espontaneamente no espaço externo, sem ter primeiro que conscientemente e deliberadamente se referir ao seu próprio corpo (DeOreo e Williams, 1980). Segundo estes autores, a compreensão dos conceitos espaciais com o seu corpo serão continuamente desenvolvidos desde os primeiros meses da criança. De facto, a criança pode reconhecer e compreender vários conceitos espaciais no seu corpo antes de os poder verbalizar.

Diversos autores, tais como, Le Boulch (1983); DeOreo e Williams (1980); Payne e Isaacs (1999) e Gallahue e Ozmun (2003), consideram que a conceptualização das dimensões espaciais, são fundamentais para a aprendizagem da escrita e da leitura, pois crianças que não apresentam bem

definidos os conceitos espaciais e de lateralidade, irão encontrar dificuldades na discriminação das várias letras do alfabeto. Assim, a criança poderá confundir as letras simétricas no sentido direito e esquerdo nas letras b, d, p e q; ou inversão no sentido cima e baixo nas letras d e p; como inversão na ordem das letras ou sílabas, bem como, inversão das palavras numa frase.

De facto, as percepções corporal e espacial estão intimamente relacionadas e combinam-se para auxiliar as crianças a entender as suas dimensões espaciais. Mas, ao mesmo tempo que se desenvolve o mundo espacial da criança, vai sendo despertada e refinada a percepção temporal que, se relaciona com a aquisição de uma estrutura temporal por parte da criança (Gallahue e Ozmun, 2003). Pois tudo o que fazemos possui um elemento de tempo, há um ponto inicial e um ponto final, ou seja, há um período de tempo mensurável entre esses dois pontos. Assim, é importante que a criança aprenda como funcionar eficientemente nessa dimensão temporal, bem como na dimensão espacial, pois na ausência de uma, a outra não pode desenvolver-se até ao seu potencial máximo.

Segundo Le Boulch (1983; 1990), na realidade, o conhecimento do próprio corpo e da imagem no mundo exterior se estruturam e variam de forma conjunta. Deste modo, na perspectiva de Mucchielli (1962, cit. Le Boulch, 1990: 221), “ao tomar a distância do mundo dos objectos e a integração dos diversos segmentos do corpo num esquema corporal capaz de organizar as possibilidades de acção e de aprendizagem, são inseparáveis da localização correlativa das coisas, do corpo e da sua orientação recíproca”. De facto, a compreensão dos conceitos espaciais (perto, longe; sobre, sob; em cima, em baixo; frente, atrás; alto, baixo), será facilitada se esses conceitos forem associados a uma série de acções no espaço, pois, o corpo em movimento ou parado será um factor essencial de localização e orientação (Le Boulch, 1983).

De acordo com Mucchielli (1962, cit. Le Boulch, 1983; 1990), os níveis de relação com o espaço são dois: o nível da experiência vivida que se pode traduzir por uma adequada orientação espaço-temporal e, o nível da “estruturação espaço-temporal, que vai implicar a possibilidade de submeter os dados fornecidos pela experiência viva à análise intelectual.

A este nível e, na perspectiva de Le Boulch (1983; 1990), o espaço é objecto de percepção directa em função da acção, e não da representação mental. Contudo, o conjunto de problemas que a criança deve ultrapassar tanto ao nível do seu próprio corpo, como a nível do espaço, leva-nos a isolar certas variáveis com o objectivo de lhe facilitar o domínio do espaço “vivido”, que segundo o mesmo autor anterior, implica a compreensão e integração de diversos aspectos. Primeiro, a apreciação das direcções ou a orientação no espaço, ou seja, as relações entre o corpo e os objectos, entre o corpo e as outras pessoas, vão suscitar o problema da sua orientação recíproca. Em segundo lugar, a apreciação das distâncias, isto é, a possibilidade de localizar um objecto no espaço em função da nossa acção que, implica não só a apreciação da sua direcção como também a sua distância. Por último, a localização de um objecto em movimento, onde as relações espaço-tempo vão implicar: a apreciação da trajectória que o objecto descreve no espaço e, a apreciação da sua velocidade e, eventualmente, a precisão da sua posição nos momentos seguintes (Le Boulch, 1983; 1990).

Definitivamente, podemos sublinhar que o desenvolvimento desta habilidade se reveste de grande importância, pois poderá ter influencia na adaptação escolar, principalmente no momento da aprendizagem da leitura e escrita, que depende em grande parte do seu desenvolvimento. Por outro lado, a importância do seu aperfeiçoamento ao nível perceptivo-motor poderá ser observada quando, em qualquer acção ou intenção de adaptação de uma conduta em relação ao meio, exige do indivíduo uma rápida e exacta apreciação da situação, principalmente em relação aos objectos e pessoas que o rodeiam e, em determinadas ocasiões poderá, exigir a aptidão de visualizar uma estrutura dinâmica cujas partes se movem ou se deslocam (Le Boulch, 1983, 1990).

Mas para uma melhor compreensão da orientação espaço-temporal, é necessário analisarmos os conceitos relacionados com a percepção temporal, como foi referido em relação à percepção espacial.

De acordo com Le Boulch (1983; 1990), a organização temporal pode apresentar dois níveis diferentes de significação: primeiro, ao nível da percepção imediata que pressupõe a organização espontânea de fenómenos sucessivos e, o segundo nível da representação mental que lhe permite a partir do momento em que o indivíduo se situa, poder abarcar as perspectivas temporais passadas e futuras que constituem o seu próprio horizonte temporal. Como é lógico, a criança só alcançará o segundo nível mais tarde e, somente em função da evolução da sua inteligência.

Por outro lado, segundo Rigal et al. (1987) e Le Boulch (1983; 1990), a percepção do tempo implica dois componentes: o aspecto qualitativo que é formado pela percepção de uma ordem e, de uma organização, ou seja, a distribuição cronológica das mudanças ou acontecimentos sucessivos; e o aspecto quantitativo através do qual se tem a percepção de um intervalo de tempo e da duração, que poderá ser representado pelo tempo físico, medido em segundos, minutos, horas, etc., que separa os pontos de referência temporais.

Assim, enquanto as habilidades de percepção espacial estão relacionadas essencialmente com a visão, as habilidades de percepção temporal estão ligadas à audição e ao sentido cinestésico. Sem dúvida que, o sentido da audição é, por excelência, o sentido apreciador do tempo, da sucessão, do ritmo, da medida (Le Boulch, 1986). Segundo este autor, entre os 3 e os 6 anos deverá ser desenvolvido a educação da percepção temporal, em todos os seus níveis de desenvolvimento, já que, a partir dos 3 anos, o organismo poderá se adaptar a uma realidade temporal estruturada.

Com efeito, o movimento humano é um fenómeno que se desenrola ao mesmo tempo no espaço (forma e amplitude) e no tempo (duração e estruturação temporal). Por isso, o duplo aspecto perceptivo e motor presente obriga a que, a educação da percepção temporal mereça especial atenção na criança, pois a estruturação temporal não só actua a nível perceptivo, como também, cumpre uma função de primordial importância no plano da execução motora (Le Boulch, 1983; 1990).

Sem dúvida, que a continuidade do movimento total é pois delimitada pelas mudanças de apoio provocadas necessariamente pela constituição do nosso corpo. Por outro lado, a duração desse movimento, pode ser decomposta em tantos “tempos” quanto os apoios intermédios existentes. Assim, esta sucessão ordenada de “tempos” confere ao movimento uma das suas propriedades mais salientes: a sua distribuição de acordo com um determinado ritmo (Le Boulch, 1983; 1990).

Deste modo, uma nova habilidade perceptivo-motora está presente, o ritmo, sendo também o aspecto básico mais importante para o desenvolvimento do mundo temporal estável (Gallahue e Ozmun, 2003). Embora o termo possa ter muitos significados, estes autores definem o ritmo como, a repetição sincronizada de eventos, de tal modo vinculados que formam padrões reconhecíveis. Efectivamente, o movimento rítmico envolve a sucessão sincronizada de eventos no tempo, sendo por isso, fundamental no desempenho coordenado de qualquer acto motor.

De acordo com Rigal et al. (1987 e Le Boulch (1986), o ritmo pode ser classificado em vários tipos, ritmos intrínsecos e extrínsecos, que se influenciam mutuamente. Enquanto, os primeiros podem ser confundidos com os numerosos ritmos fisiológicos ou ritmo de funcionamento de um órgão: ritmo cardíaco, respiratório, o da alternância do sono e vigília, ritmo da actividade motora; os segundos são exteriores ao indivíduo, tais como: a sucessão do dia e da noite, as estações do ano, a periodicidade da variações de temperatura, etc. Estas relações rítmicas, ou seja, ritmos interiores e ritmos exteriores, constituem hoje em dia, uma orientação importante para os investigadores que estudam o desenvolvimento do ritmo.

De facto, Le Boulch (1986), aconselha que o trabalho sobre o ritmo ao nível pré-escolar deva ser realizado de modo a que, por um lado, possa permitir a facilitação dos ritmos motores espontâneos, e por outro, desenvolva a percepção temporal dos seus próprios movimentos e de sons de natureza musical ou os emitidos pela voz humana.

Por último, a evolução do ritmo na criança também está associado à percepção das estruturas rítmicas. Segundo Le Boulch (1986), a estrutura rítmica representa uma ruptura da regularidade da cadência, sendo que esta ruptura possa ser obtida pela introdução de acentuações ou pela associação, numa mesma sequência, de dois tipos de intervalos, dos “tempos curtos” e dos “tempos longos”. Também Rigal et al. (1987) salienta que, a noção de ritmo é normalmente associada às expressões de cadência e tempo. No caso da música, o ritmo representa a repetição de uma estrutura fundada sobre a sucessão de sons com alternância de tempos fortes e fracos, enquanto que a cadência representa o ritmo do estímulo sonoro que se impõe desde o exterior até ao indivíduo.

Sem dúvida, entre os três e os seis anos é fundamental educar a percepção auditiva do ritmo, particularmente as estruturas rítmicas, de modo a que a criança seja capaz de reproduzir formas temporais cada vez mais diversificadas (Le Boulch, 1986).

Outra habilidade perceptivo-motora que deve ser desenvolvida ao nível do pré-escolar será o equilíbrio que, é tradicionalmente definido como um estado de equilíbrio mantido entre forças opostas (Burton e Danis, 1992, cit. Payne e Isaacs, 1999).

Segundo DeOreo e Williams (1980), o equilíbrio entra em jogo em todos os movimentos humanos em relação à gravidade e ao espaço e, é responsável pela enervação recíproca dos músculos do esqueleto, na forma como eles são puxados pela força da gravidade. Também na perspectiva de Fonseca (1992), o equilíbrio envolve uma multiplicidade de ajustamentos posturais antigravíticos, que dão suporte a qualquer resposta motora. Em consequência, o equilíbrio reflecte a resposta motora vigilante e integrada, face à força da gravidade que actua permanentemente sobre o corpo humano.

Deste modo, o equilíbrio reúne um conjunto de aptidões estáticas e dinâmicas, abrangendo o controlo postural e o desenvolvimento das aquisições de locomoção (Fonseca, 1992), sendo por isso, frequentemente chamado de controlo postural que, é uma habilidade necessária para manter o equilíbrio no

campo gravitacional, conservando-o ou colocando o centro de gravidade dentro da base de suporte (Horak, 1987, cit. Payne e Isaacs, 1999).

Assim, para uma orientação espacial bem sucedida é necessário uma adequada informação sobre o corpo e os seus movimentos, por conseguinte, a informação acerca do grau de tensão muscular dada pelos neuromusculares é fundamental. Esta detecção de tensões e de deslocamento, de aceleração e desaceleração, é integrada a nível superior pelo sistema vestibular, donde realça a sua relação de funcionalidade com a tonicidade e o equilíbrio (Fonseca, 1992). De facto, o sistema vestibular é o órgão especializado do equilíbrio e compreende um componente funcional periférico ao nível do ouvido interno e, outro componente funcional interno situado nos núcleos nervosos do tronco cerebral, desempenhando assim, duas funções sensorio-motores fundamentais como: a detecção do movimento e da gravidade (Fonseca, 1992). Ainda, na perspectiva deste autor, o sistema vestibular tem inúmeras conexões, o que se repercute em toda a organização motora. Pois, as sensações provocadas pela gravidade são uma referência básica, de todas as outras informações sensoriais e perceptivas, daí a sua implicação no desenvolvimento das funções visuais e auditivas, e logicamente com repercussão no desenvolvimento da aprendizagem.

Em termos motores, o equilíbrio é geralmente subdividido em dois tipos: estático e dinâmico. O equilíbrio estático é a habilidade para manter uma desejada postura do corpo quando este está parado, enquanto que o dinâmico, é a habilidade para manter uma desejada postura da posição do corpo, quando este está em movimento (Payne e Isaacs, 1999).

Segundo estes autores, a criança entre os quinze meses e os três anos, exhibe respostas organizadas dos músculos das pernas quando o equilíbrio é perturbado, embora o número de ajustamentos da postura seja mais variável e mais lento do que nos adultos. Também aos três anos, segundo Cratty (1990), as crianças adquirem a capacidade de andar sobre uma linha recta com bastante exactidão, e aos quatro anos, aproximadamente, a capacidade para andar sobre um círculo. Geralmente, as crianças de cinco anos já são capazes de manter bastante controlo paradas sobre um pé, e as raparigas apresentam

ligeira vantagem em relação aos rapazes nas tarefas de equilíbrio estático (Cratty, 1990). Contudo, entre os quatro e os seis anos ocorre, por vezes, uma ligeira regressão na organização da postura, podendo ser consequência, por parte da criança, da atenção em integrar-se noutras formas de informação. Entre os sete e os dez anos, as respostas da postura são semelhantes à dos adultos (Payne e Isaacs, 1999).

Das habilidades perceptivo-motoras faz parte igualmente, a coordenação motora, sobre a qual existem muitas definições, verificando-se uma falta de unidade e coerência acerca deste conceito.

Contudo, sempre que o ser humano está em movimento, a coordenação tem um papel fundamental, pois todos os movimentos da vida diária têm que ser coordenados, de modo, a serem eficazes, ou seja, terem êxito ou algum significado.

Os conceitos sobre coordenação motora variam de acordo com as áreas de estudo (neurofisiologia, biomecânica, pedagogia, etc.), sendo por isso difícil chegar a uma uniformidade deste conceito. Deste modo, segundo Vasconcelos (1991: 20), coordenação pode ter diversas definições, de acordo com vários autores: “capacidade de adaptação às situações”; “capacidade de combinação e regulação motora”; “capacidade de equilíbrio e precisão no movimento”; e “capacidade de interacção do sistema muscular e das vias eferentes do sistema nervoso”.

Frey (1977, cit. Vasconcelos, 1991), define-a como a capacidade que possibilita ao indivíduo, o domínio seguro e económico de acções motoras nas situações previsíveis (estereótipos) e imprevisíveis (adaptação) possibilitando uma mais rápida aprendizagem das habilidades motoras.

Segundo Grosser (1983), é a capacidade que permite executar movimentos de forma correcta e económica e, de reagir tão rápido quanto possível em diversas situações ou manter-se em equilíbrio, ou ainda, executar gestos de acordo com ritmos pré-determinados.

Na perspectiva de Kiphard (1976, cit. Vasconcelos, 1991), a coordenação do movimento é a interacção harmoniosa e económica dos

músculos, nervos e órgãos dos sentidos, com o fim de produzir acções cinéticas precisas, equilibradas e, reacções rápidas e adaptadas à situação ou a um objectivo.

Com efeito, existem diversas definições sobre coordenação motora, ficando bastante patente em todas elas que, é uma capacidade motora determinada, essencialmente, “pelas componentes onde predominam os processos de condução do sistema nervoso central” (Grosser, 1983: 24).

Deste modo, Appell e Stans-Voss (1983, cit. Mota e Appell, 1995:88) indicam que, “a aprendizagem motora no tocante à coordenação motora, reside na possibilidade de formação de uma consciência motora, estabelecida por sinapses”. Com efeito, a condução e regulação do movimento estão dependentes dos percursos nas estruturas do sistema nervoso central e, por esse motivo, é de grande significado a memória motora na qual a experiência do movimento anterior é decisiva, pois actua como precursor de antecipação do movimento (Meinel e Schnabel, 1977, cit. Mota e Appell, 1995). Estes autores indicam ainda que, a recepção da informação da periferia resulta dos receptores ou analisadores sensoriais, proprioceptivos, tácteis, estático-dinâmicos (equilíbrio), ópticos e acústicos. É através destes analisadores que o indivíduo recebe constantemente informações da situação do seu próprio corpo relativamente ao meio, tanto durante como no fim do movimento (Kiphard, 1977, cit. Mota e Appell, 1995:88).

Relativamente ao problema do comando da coordenação do movimento, não é possível dissociar as áreas do sistema nervoso central que intervêm nesse processo. De acordo com Kiphard (1977, cit. Mota e Appell, 1995), pode-se distinguir, com base anatómica, para a compreensão da coordenação do movimento, duas partes distintas do cérebro (o córtex e o subcórtex).

Ao nível da coordenação motora, a criança, nesta idade, é um ser dinâmico, cheio de indagações espontâneas e com múltiplas habilidades físicas. A sua habilidade motora é utilizada para expansão do seu desenvolvimento. Deste modo, os movimentos e actividades motoras na infância, são de tal modo inerentes à vida da criança que, merecem ser observadas com maior atenção e compreensão para que as atitudes e

capacidades nessas idades tenham sequência e continuidade (Flinchum, 1986). Segundo o mesmo autor, depois do desenvolvimento dos movimentos fundamentais básicos que, são a base para as habilidades motoras complexas, a criança está pronta para iniciar o desenvolvimento dos movimentos perceptivo-motores.

Com efeito, em termos biológicos, a criança na idade pré-escolar, está preparada para o desenvolvimento da coordenação motora, uma vez que, o comando e a regulação neuromuscular ou sensorio-motora dos movimentos pertence ao domínio das funções elementares, cuja adequação e desenvolvimento se processam mais cedo. A capacidade de coordenação deve, portanto, ser explorada ao máximo e de uma forma global (Vasconcelos, 1991).

De acordo com diversos autores, há necessidade de desenvolver o mais cedo possível as capacidades coordenativas, utilizando métodos que estejam de acordo com o desenvolvimento infantil (Winter, 1976; Meinel e Schnabel, 1984, cit. Vasconcelos, 1991).

3.1.5. Desenvolvimento das capacidades motoras

A sociedade moderna exige ao ser humano, uma crescente disponibilidade coordenativa e motora, quer nas ações motoras da vida diária, quer mais tarde no processo de trabalho, bem como no rendimento desportivo em geral. Deste modo, é fundamental que o educador de infância tenha um conhecimento mais ou menos aprofundado, sobre o desenvolvimento das capacidades motoras nos diferentes escalões etários, bem como as fases onde esse desenvolvimento é particularmente intensivo, para assim poder realizar o seu aperfeiçoamento adequado.

Segundo Hirtz e Schielke (1986) e Hirtz e Holtz (1987), através do desenvolvimento das capacidades motoras ficará garantido o aperfeiçoamento das funções psicofísicas e das estruturas que garantem o desenvolvimento da motricidade do ser humano, habilitando-o a uma melhor aprendizagem e a um

maior rendimento, no sentido de proporcionar uma boa capacidade tanto para o rendimento desportivo, como para a vida.

Ao estudarmos o desenvolvimento das capacidade motoras, é necessário distinguirmos dois tipos de capacidades, as condicionais e as coordenativas, iniciando o seu estudo pelos seus conceitos, bem como a implicações para o desenvolvimento da criança, não esquecendo as fases onde poderá ser particularmente intensivo esse desenvolvimento.

Hoje em dia, é reconhecido pelos investigadores a importância do aperfeiçoamento das capacidades coordenativas como parte imprescindível da formação corporal de base do indivíduo (Hirtz, 1981, cit. Vasconcelos, 2001_b). Mas apesar disso, não existe ainda uma unidade e uma coerência entre os autores sobre o conceito e natureza destas capacidades, resultando as principais diferenças nos vários objectivos visados pelas respectivas investigações (educação física escolar, desporto para jovens, desporto de alta competição, ou desporto de reabilitação) e das diferentes perspectivas das várias disciplinas (Hirtz, 1986, Vasconcelos, 2001_b).

Contudo, existem alguns pontos e é a partir deles que podemos caracterizar as capacidades coordenativas como uma classe dos elementos das capacidades motoras de rendimento corporal e como qualidades do comportamento relativamente estáveis e generalizadas dos processos específicos da condução motora (Hirtz, 1986; Vasconcelos, 1994, 2001_b).

O seu carácter social e psicomotor é uma das suas características mais importantes, já que, com base nos potenciais funcionais biológicos, estas capacidades representam qualidades sociais dos indivíduos, como qualidades da personalidade e, adquirindo carácter individual no decurso dos diferentes tipos de actividades (Hirtz, 1986; Vasconcelos, 1994, 2001_b).

Segundo Hirtz (1986) e Vasconcelos (1994), uma boa formação das capacidades coordenativas permite às crianças e aos jovens realizar uma multiplicidade de acções motoras, assim como alcançar uma maior eficácia na aprendizagem motora. Elas influenciam ainda o ritmo e o modo de aquisição das técnicas desportivas, assim como a sua posterior estabilização e utilização

nas mais diversas situações, já que levam a uma maior plasticidade e variabilidade dos processos de condução motora e a uma maior experiência motora.

Segundo Schnabel (1990, cit. Vasconcelos, 2001_b: 56), as três capacidades coordenativas de base, que se interligam reciprocamente, são: “a capacidade de controlo motor, que se baseia nas componentes de coordenação da capacidade de diferenciação cinestésica, da capacidade de orientação espacial e da capacidade de equilíbrio”; “a capacidade de adaptação e readaptação motoras, que depende não só da capacidade de aprendizagem motora mas ainda da capacidade de controlo motor”; e “a capacidade de aprendizagem motora, que repousa nos mecanismos da apreensão, do tratamento e da retenção da informação”.

Contudo, ainda não existem hoje estudos capazes de precisar o número, a exacta estrutura e as correlações das várias componentes básicas das capacidades coordenativas, por isso a sua divisão apenas deve ser considerada como uma simples orientação para efeitos didácticos e não como uma compreensão científica definitiva.

Deste modo, a classificação geralmente considerada é a de Hirtz (1986) que subordina às três capacidades básicas cinco capacidades fundamentais de coordenação que apresenta de uma forma hierárquica: capacidade de orientação espacial, capacidade de diferenciação cinestésica, capacidade de reacção, capacidade de ritmo e, capacidade equilíbrio.

De acordo com Hirtz e Schielke (1986, cit. Vasconcelos, 1991_a, 1994, 2001_b) o desenvolvimento das capacidades coordenativas depende não só dos processos de maturação biológica como também da quantidade e qualidade da actividade motora, bem como da educação e de outros aspectos da actividade social. Assim, o desenvolvimento destas capacidades caracteriza-se por uma fase de desenvolvimento dinâmico nos primeiros anos da escolaridade básica, à qual se segue uma fase de desenvolvimento lento ou mesmo um período de estagnação (Hirtz e Schielke, 1986).

Deste modo, estas capacidades apresentam, nos escalões etários mais baixos (entre os sete e os dez anos segundo Hirtz e Holz (1987) e, mais

especificamente, entre os quatro e os sete anos, segundo Hahn (cit. Vasconcelos, 1991_b), uma fase muito favorável ao seu desenvolvimento que, caso não seja aproveitada ou explorada de forma conveniente, poderá comprometer a evolução das capacidades coordenativas nos anos seguintes. Este desenvolvimento mais intenso que ocorre nestes períodos é consequência da maturação acelerada do sistema nervoso central e dos analisadores (ópticos, acústicos e cinestésicos) que se verifica nestas idades, em ligação com uma intensa estimulação dos mesmos, já que nestas idades se observa uma grande vivacidade e mobilidade das crianças (Hirtz e Schielke, 1986; Carvalho, 2000; Vasconcelos, 2001_b).

Apesar da tendência para um desenvolvimento unitário das capacidades coordenativas, ele decorre de forma diferenciada de capacidade para capacidade. A apresenta um desenvolvimento mais precoce é a diferenciação cinestésica, seguindo-se as capacidades de reacção, de ritmo, de equilíbrio, enquanto a orientação espacial só termina o seu desenvolvimento na idade do adulto jovem (Hirtz e Schielke, 1986; Vasconcelos, 1991_a, 1994, 2001_b).

No que diz respeito, às outras capacidades motoras, as capacidades condicionais são os factores que determinam a condição física de um indivíduo e que orientam ou classificam para a realização de uma determinada actividade física. Mitra e Mogos (1982) salientam que todas as acções motoras realizadas pelo indivíduo na actividade quotidiana ou desportiva estão dependentes do grau de desenvolvimento destas capacidades. Na sua génese, estas capacidades dependem principalmente dos sistemas de alimentação e de movimento como os aparelhos digestivo, circulatório, cardiovascular e os sistemas ósseo, muscular e articular (Vasconcelos, 2001_b).

As quatro capacidades condicionais, resistência, força, velocidade e flexibilidade, serão desenvolvidas separadamente, no sentido de realizar uma abordagem mais pormenorizada, mas na verdade elas estão intimamente relacionadas, pois todas são necessárias para a realização de qualquer actividade motora.

Numerosos investigadores demonstram que o desenvolvimento destas capacidades determina, em grande medida, o alargamento e o aperfeiçoamento do sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos motores das crianças e jovens, uma vez que, qualquer acção motora, simples ou complexa, é o resultado das múltiplas formas de combinação entre as capacidades condicionais e os elementos da técnica. Deste modo, nenhuma acção motora, mesmo a mais simples, não depende apenas de uma capacidade, mas sim de uma combinação, em diferentes proporções, de duas ou mais formas de manifestação (Vasconcelos, 2001_b).

Por outro lado, o desenvolvimento das capacidades condicionais favorece o crescimento da capacidade de esforço do organismo, ou seja, aumenta a possibilidade de o organismo desenvolver uma actividade física no tempo o mais prolongado possível, sendo por isso um dos grandes objectivos do nosso ensino.

A força muscular, como uma capacidade condicional, é considerada uma das qualidades mais importantes do organismo humano, pois é frequentemente solicitada na grande maioria das actividades motoras, visto que não existe nenhum movimento que possa ser realizado sem força (Vasconcelos, 2001_b).

No que diz respeito ao desenvolvimento desta capacidade nos níveis do pré-escolar, ainda não existem mudanças significativas, observando-se que os vários tipos de força apresentam valores reduzidos (Meinel e Schnabel, 1984_a; Vasconcelos, 2001_b). Todas as melhorias que possam ser detectadas ao nível da força resultam fundamentalmente de uma melhoria na melhor coordenação do potencial presente. Deste modo, as actividades globais nas primeiras idades (correr, saltar, lançar, trepar, etc) são os estímulos suficientes para o desenvolvimento da força (Vasconcelos, 2001_b).

A velocidade como uma das capacidades condicionais, está presente na maioria das acções motoras, sob as suas múltiplas formas, tendo um interesse especial em todas as modalidades desportivas (Mitra e Mogos, 1982; Vasconcelos, 2001_b).

Em relação ao desenvolvimento da velocidade entre os quatro e seis anos, é de considerar que a evolução da corrida nas crianças de quatro anos

permite observar em 30% delas uma boa coordenação dos movimento de braços e de pernas, aos cinco anos essa proporção aumenta para 70% a 75%, enquanto aos seis anos eleva-se para os 90% (Vasconcelos, 2001_b). A partir dos seis anos dever-se-á proporcionar às crianças múltiplas oportunidades para o desenvolvimento desta capacidade, lançando assim, as bases coordenativas para o futuro. Entre os cinco e os sete anos, verifica-se um aumento considerável dos movimentos de corrida, revelado por uma melhoria na velocidade (Vasconcelos, 2001_b).

Na actividade de qualquer indivíduo, independentemente da sua profissão, a resistência é uma capacidade condicional que vai influenciar, em grande medida, o rendimento no trabalho, pois através dela o indivíduo pode vencer o aparecimento precoce da fadiga, tanto no domínio intelectual, sensitivo, emocional como físico (Mitra e Mogos, 1982; Vasconcelos, 2001_b).

Para o desenvolvimento da resistência ainda não são reconhecidos valores seguros para crianças de três a seis anos, embora no final da idade pré-escolar alcancem um bom nível nesta capacidade, contudo, pesquisas mais recentes expressam boas habilidades de resistência para crianças entre os sete e os oito anos (Mitra e Mogos, 1982).

Por outro lado, nos primeiros dez anos de vida o número de fibras lentas é superior ao das fibras rápidas, donde se concluí que, do ponto de vista muscular, a criança está dotada para esforços de resistência de longa duração (Vasconcelos, 2001_b). Segundo esta autora, a partir do momento em que a criança adquire a capacidade de correr, andar de bicicleta ou nadar, vai adquirindo uma progressiva adaptação ao esforço de maior duração.

Por último, a flexibilidade é um capacidade condicional que pode ser definida como: a qualidade de um indivíduo que lhe permite executar movimentos de grande amplitude por si próprio (activo) ou sob a influência de forças externas (passivo), numa ou mais articulações (Weineck, 1992); a capacidade que, com base na mobilidade articular, extensibilidade e elasticidade muscular permite a máxima amplitude nas articulações em diferentes posições, o que permite ao indivíduo realizar acções que solicitem uma grande agilidade e destreza (Villar, 1985) (cit. Vasconcelos, 2001_b).

Nos aspectos evolutivos, a flexibilidade possui características muito particulares, pois segundo Borms (1986, cit Vasconcelos, 2001_b), é o único factor cujo apogeu coincide com a passagem da infância à adolescência, perdendo-se depois progressivamente.

Desta maneira, na idade pré-escolar o aparelho locomotor caracteriza-se por uma grande elasticidade, sendo por isso inadequado treinos de flexibilidade estritamente específicos. Devem-se privilegiar nesta fase, as actividades globais, de movimentos básicos, que permitam à criança exercer livremente a sua motricidade (Meinel e Schnabel, 1984_a; Vasconcelos, 2001_b).

Mas entre os cinco e os sete anos, quando ocorre a primeira transformação significativa da forma e do crescimento das extremidades, devem-se ter por isso, algumas preocupações, como o incompleto desenvolvimento morfológico de ligamentos, músculos, ossos e tendões torna as estruturas corporais da criança mais frágeis e sujeitas a lesões. Salienta-se ainda que, entre os seis e os dez anos observa-se uma diminuição da amplitude de algumas articulações, com é o caso da do ombro e a da anca (Vasconcelos, 2001_b).

Definitivamente, quer as capacidades coordenativas, como as condicionais podem ser desenvolvidas na criança e no jovem, em todas as fases de escolaridade, embora com algumas prescrições (Israel e Buhl, 1980; Martin, 1982; Mitra e Mogos, 1982) e também com algumas prioridades, de acordo com as fases sensíveis (Israel e Buhl, 1980) (cit. Marques, 1988).

Segundo Marques (1995), a “teoria das fases sensíveis” constitui uma referência obrigatória quando se pretende desenvolver as capacidades motoras em crianças e jovens, pois embora exista uma acesa discussão sobre a existência ou não destas fases, elas constituem uma referência para toda a prática.

De acordo com Winter (1980, cit. Marques, 1995), períodos ou fases sensíveis são períodos de tempo delimitado do desenvolvimento do ser humano nos quais este reage, adaptando-se, aos estímulos externos de forma mais intensiva do que noutros períodos.

Ligado a este conceito, aparece na literatura da especialidade outro conceito, o de período crítico da aprendizagem e do desenvolvimento motor, que foi referido pela primeira vez por McGraw (1935, cit. Lopes e Maia, 2000). Assim, esta autora definia período crítico como o ponto no desenvolvimento de um comportamento o mais apropriado para a interacção entre a hereditariedade e o meio por forma a que as aprendizagens ocorressem com maior eficácia, desde que as actividades propostas fossem de natureza ontogénica.

Mas Marques (1995) salienta que, as posições referentes ao conceito de período crítico, como para as fases sensíveis, também não se revelam concensuais. Assim, de acordo com Winter (1978, cit. Marques, 1995), período crítico é definido como uma fase delimitada, dentro de um período sensível, na qual influências externas teriam que ocorrer obrigatoriamente, para se obterem determinadas adaptações.

Deste modo, aparece referenciado por diversos autores, o modelo das fases sensíveis proposto por Martin (1982, cit. Cunha, 2000 e Lopes e Maia, 2000). Através deste modelo pode-se concluir que cada capacidade coordenativa apresenta, na sua ontogénese, um período óptimo para o seu desenvolvimento que não é igual ao das outras capacidades coordenativas, podendo-se assim generalizar que entre os 7 e os 10-12 anos de idade se verifica o seu maior desenvolvimento (Hirtz e Holz, 1987; Vasconcelos, 1991_b; Carvalho, 2000). Destaca-se ainda que, a meio da escolaridade, o desenvolvimento geral coordenativo atinge praticamente o valor que apresenta no seu final (Vasconcelos, 2001_b).

Deste modo, o desenvolvimento das capacidades coordenativas desde as idades mais baixas é assim, determinante para que mais tarde se atinja um grau elevado no seu desenvolvimento (Carvalho, 2000), ou seja, é com base na motricidade adquirida na idade infantil, a qual é muito estável, que se processa a execução das acções motoras ao longo da vida (Hirtz e Holtz, 1987).

Mas segundo Grosser (1983) e Carvalho (2000), os escalões infantis dispõem de melhores possibilidades para o desenvolvimento das capacidades coordenativas do que das condicionais.

Contudo, a capacidade de resistência aeróbia é possível ser desenvolvida já na idade pré-escolar e deve abranger todos os períodos da infância, de acordo com as possibilidades e características de cada escalão etário e utilizando a metodologia indicada para cada um deles (Mitra e Mogos, 1982; Carvalho, 2000). Também a flexibilidade tem o seu ponto elevado de desenvolvimento na idade pré-escolar, observando-se como muito boa a capacidade de flexibilidade principalmente nas grandes articulações do corpo. Em consequência, existe nas crianças de cinco e seis anos uma flexibilidade suficiente, de modo a que os exercícios que aumentem esta capacidade nesta idade, em geral não são necessários (Meinel e Schnabel, 1984).

Em síntese, importa salientar que ao nível do jardim de infância devem ser proporcionadas condições favoráveis ao desenvolvimento quer das capacidades coordenativas, quer das condicionais, tendo em atenção que as situações destinadas ao seu desenvolvimento, devem estar de acordo com as características de cada escalão etário.

3.1.6. Aprendizagem motora e controlo motor

Porque o ser humano se move e se desenvolve de uma forma intencional, o estudo da sua motricidade implica o conhecimento e a compreensão de todos os processos envolvidos na aprendizagem, retenção e desempenho das habilidades motoras. Habilidades motoras que, são socialmente determinadas e deverão dar resposta às exigências dos indivíduos, embora possam variar em função da cultura de cada um (Guedes, 2001).

Antes de mais, importa clarificar o conceito de aprendizagem que muitas vezes aparece associado ao de desenvolvimento motor, gerando algumas vezes confusão entre estes dois processos. Assim, desenvolvimento motor estuda as alterações do desenvolvimento e do comportamento motor ao longo

da vida do indivíduo (Vasconcelos, 2001_a), que já foi devidamente aprofundado neste trabalho.

Por outro lado, a aprendizagem motora estuda a aquisição das habilidades motoras em função da prática (Vasconcelos, 2001_a), ou melhor os processos envolvidos nessa aquisição (Barela e Barela, 2001). Segundo estes autores, a área da aprendizagem motora tem orientado o seu estudo para a compreensão de três questões básicas: (i) como é que a aprendizagem ocorre; (ii) quais são as variáveis envolvidas na aprendizagem; e, (iii) quais as propostas para implementar programas de aprendizagem.

Tendo como base estas questões, Schmidt (1988, cit. Barela e Barela, 2001) salientou quatro características fundamentais da aprendizagem motora: (i) a aprendizagem é um conjunto de eventos, ocorrências ou mudanças que ocorrem, quando através da prática é possível às pessoas tornarem-se habilidosas em algumas tarefas; (ii) a aprendizagem ocorre como resultado directo da prática ou experiência; (iii) a aprendizagem não pode ser observada directamente, isto é, a aprendizagem ocorre pelo resultado de mudanças internas e, por consequência, não pode ser medida directamente, mas sim deduzida a partir da verificação de um comportamento; (iv) a aprendizagem leva a mudanças relativamente permanentes.

Estas características reflectem-se na definição clássica de aprendizagem motora que é considerada como sendo um conjunto de processos associados com a prática e experiência que, levam a mudanças relativamente permanentes na capacidade do ser humano responder numa determinada situação (Magill, 1984; Schmidt, 1988, 1991; Schmidt e Lee, 1994, cit. Barela e Barela, 2001).

Fica patente nesta definição, que aprender não é apenas ser-se capaz de modificar um comportamento mas, fundamentalmente, de reter a competência adquirida durante um tempo relativamente longo, ou seja, aprender implica pois armazenar informação na memória que se traduz em conhecimento numa situação vivida (Godinho, 2002).

Ainda associado à aprendizagem, encontra-se outro conceito, o controlo motor que é um processo que se refere à observação do comportamento,

quando se analisam os mecanismos associados à sua ocorrência, desde o estímulo e seu processamento, à intenção e à resposta (Godinho, 2002). Por outras palavras, controlo motor estuda os aspectos neurológicos, físicos e comportamentais do indivíduo (Vasconcelos, 2001_a).

Em síntese, e na perspectiva desta autora, estes três processos (desenvolvimento motor, aprendizagem motora e controlo motor) estão intimamente associados, por isso “deverão ser estudados em interacção, num enquadramento que considere o ambiente em que os indivíduos estão inseridos e que tenha em conta as variáveis de natureza biossocial e cultural” (Vasconcelos, 2001_a: 15).

Com o intuito de uma maior explicação destes processos, não esquecendo a complexidade das situações, surgiram diversos modelos explicativos do comportamento motor.

Entre os vários modelos de análise do comportamento motor que surgiram ao longo dos tempos, destacam-se os modelos aberto, fechado e de tratamento da informação.

Com efeito, uma das formas de analisar o movimento relaciona-se com o facto de este se poder realizar com a existência ou não de feedback ou informação de retorno. Foi a partir deste pressuposto que, surgiram os modelos abertos e fechados. Assim, o modelo aberto, é geralmente apresentado por três etapas: entrada (input), processamento e saída (output). Este modelo tem como característica mais importante a necessidade de respeitar com exactidão esta sequência das fases. No entanto, este modelo parece adequado quando se trata de uma acção que é realizada num tempo muito curto e com movimentos balísticos, apresentando limitações quando pretende explicar um movimento lento e controlado (Godinho, 2002).

Por outro lado, o modelo fechado, ao incluir o feedback como operação de controlo, torna possível a explicação das adaptações que surgem no decorrer do movimento e, que ocorrem como consequência de mudanças no envolvimento, não sendo previstas inicialmente. Assim, este modelo consegue explicar movimentos lentos, mas por outro lado, encontra dificuldades em

explicar todos os que se realizam num tempo limitado e com características balísticas (Godinho, 2002).

Ao considerarem o homem como processador de informação e, como medida para o desenvolvimento e entendimento dos processos inerentes ao controlo motor e aprendizagem, surgem os modelos de tratamento da informação, com a preocupação fundamental em encontrar os processos que suportam a produção de respostas motoras. De entre estes modelos, Godinho (2002) destaca: o modelo de Paillard, baseado na cognição e sensorimotricidade; o modelo de tratamento da informação de Sanders; e, o modelo associado à teoria de Schmidt (teoria do esquema) baseado numa concepção paramétrica da programação motora.

De acordo com aquele autor, o modelo de Paillard (1985, cit. Godinho, 2002) apresenta um interesse conceptual que reside na distinção que ele faz entre: um compartimento estritamente cognitivo compreendendo os processos interiorizados que operam sobre as representações internas do envolvimento (imagens, manipulação de conhecimentos, procura em memória) e, um comportamento sensório-motor que constitui de alguma forma o instrumento de produção das respostas motoras e que funciona em referência directa com os constrangimentos da acção.

Por outro lado, o modelo energético de tratamento da informação de Sanders (1983), segundo Godinho (2002) apresenta como principal característica a integração dos mecanismos energéticos e de tratamento da informação. Na perspectiva do seu autor, os processos estruturais de tratamento da informação (estádios), que se desenrolam entre a entrada sensorial e a saída motora, podem beneficiar da atribuição de recursos energéticos.

Ao contrário dos modelos, as teorias de aprendizagem tentam descrever, explicar e prever o comportamento de um sistema, contudo integram nos seus conhecimentos e tentativas de explicação os diversos modelos existentes.

Uma das primeiras teorias a explicar de forma satisfatória o processo de aprendizagem de novas tarefas, foi a teoria do circuito fechado proposta por

Adams (1971, cit. Godinho et al., 1997 e Godinho, 2002), que constituiu um passo relevante na explicação do controlo e aprendizagem de movimentos. Esta teoria baseava-se essencialmente em modelos de circuito fechado, os servo-mecanismos, que tinham sido elaborados nas décadas anteriores . Exemplos desses modelos são os de Bernstein (1967) e de Keele (1968). Enquanto Bernstein (1967, cit. Costa, 1985 e Godinho, 2002) desenvolveu um modelo de controlo motor baseado na definição do objectivo e na correcção do erro, Keele (1968, cit. Costa, 1985) apresenta um novo conceito integrado no controlo motor, o de programa motor.

Para além destas influências, Adams (1971) põe em evidência na sua teoria a importância da lei do efeito de Thorndike, segundo a qual, um dos efeitos de um acto ou resposta bem sucedida é o de aumentar a possibilidade de repetição da mesma em circunstâncias semelhantes (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Deste modo, a teoria do circuito fechado de Adams (1971) pressupõe a existência do feedback ou informação de retorno sobre o movimento realizado, sendo usado para corrigir o erro da resposta ou produzir alterações do movimento seguinte (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Mas o aspecto inovador desta teoria relaciona-se com a diferenciação entre as estruturas mnésicas responsáveis pelo arranque do movimento e as responsáveis pela avaliação do erro da resposta. Os estados de memória com funções de evocação e reconhecimento correspondem a duas estruturas nucleares da teoria de Adams: o traço de memória e o traço perceptivo, (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Assim, o traço de memória é responsável pela selecção e iniciação da resposta, nomeadamente através da escolha e da direcção, sentido e intensidade do movimento. As suas funções de selecção e desencadeamento da resposta, bem como o facto de operar na ausência de feedback, levam-nos a considerá-lo como um programa motor característico dos circuitos abertos (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

De acordo com estes autores, programa motor está frequentemente associado à noção de que para efectuar uma acção, o sujeito cria previamente

uma imagem da mesma. Mas para Henry e Rogers (1960, cit. Godinho, 2002) programa motor é a informação memorizada sobre a sequência de comandos e de variáveis específicas de um movimento. No entanto Keele (1968, Godinho, 2002) especifica que um programa motor é uma sequência de comandos armazenados na memória, estruturados antes do início do movimento, permitindo o seu desenvolvimento sem a influência de feedbacks periféricos. Embora tenha sido influenciado por estes autores, Adams (1971) descreve o seu programa motor como restrito e modesto, salientando que a sua formação resulta da prática e do conhecimento do resultado dos ensaios anteriores (Godinho, 2002).

O traço perceptivo, por outro lado, é responsável pela condução do movimento e pela sua avaliação, ou seja, trata-se de um mecanismo que vai permitir comparar o movimento que está a ser realizado com a sua correcta referência que, se encontra na memória. A sua função como mecanismo de referência é assegurada pela comparação entre a representação das consequências sensoriais da acção e a informação relativa a situações anteriores. A sua elaboração resulta das informações de retorno intrínsecas (proprioceptivas) e extrínsecas (visão), bem como da informação de retorno sobre o resultado do movimento, de modo a que estas informações gerem uma representação de si mesmas em cada tentativa (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

A aprendizagem segundo a teoria do circuito fechado, é compreendida como o desenvolvimento de traços perceptivos mais adaptados e capazes de reduzir o erro da resposta, sendo que, a repetição do movimento só por si é suficiente para a promover (Godinho, 2002).

Apesar de um conjunto de críticas que desde então salientaram as suas limitações e contradições, segundo Godinho et al. (1997) e Godinho (2002) o reconhecimento e a validade da teoria do circuito fechado ainda continua actual.

Em 1975, surge uma nova teoria de controlo e aprendizagem motora, a teoria do esquema de Schmidt (1975), que tenta resolver dois problemas que não eram explicados de uma forma satisfatória pela teoria de Adams (1971),

como a produção de novos movimentos e o armazenamento de programas motores (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Com efeito, a teoria do esquema apresentava como concepções inovadoras o pressuposto de que o sistema motor humano se poderia considerar como híbrido, ou seja, esta teoria sustenta que o controlo de movimentos lentos se processa por circuito fechado, enquanto os movimentos rápidos ou balísticos são controlados por circuitos abertos. Por outro lado, Schmidt apresenta dois conceitos fundamentais na sua teoria, os conceitos de programa motor e de esquema, reformulando-os e aplicando-os à aprendizagem motora (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Deste modo, Schmidt (1975) através da teoria do esquema realça a definição de programa motor de Keele (1968) e, utilizada por Adams (1971) na sua teoria, considerando-o como uma sequência individualizada de instruções destinada a ordenar ao sistema motor a sequência de movimentos a efectuar, isto é, existiria um programa motor para cada movimento. Contudo, esta exigência não era sustentável devido à capacidade limitada do ser humano em armazenar informação relativa ao número infinito de movimentos possíveis. Desta forma, Schmidt (1975) reformula o conceito de programa motor, concebendo a existência de programas motores genéricos, que segundo ele, era a estrutura responsável pela produção de movimentos da mesma categoria ou classe, ou seja, movimentos similares com identidades e estruturas próximas (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Assim, a teoria do esquema resolve o problema da capacidade limitada para armazenar informação, pois não sendo necessário um programa motor para cada movimento, mas apenas um programa motor genérico regulador de toda uma classe de movimentos. Por outro lado, a especificação dos parâmetros da resposta, quer tenham sido ou não previamente utilizados, poderá explicar igualmente de uma forma satisfatória a capacidade de produção de movimentos novos (Godinho, 2002).

Sem dúvida, que o esquema é o elemento fundamental para que o programa motor genérico possa ser usado para assegurar a concretização do objectivo do movimento (Godinho, 2002).

Para além das inovações já apontadas, um dos aspectos importantes que decorre desta teoria, é a hipótese da variabilidade das condições da prática. Esta designação foi introduzida por Moxley (1979) em que é salientado que a variação das condições da prática favorece o processo de aprendizagem, ou seja, a construção de esquemas baseada em prática variada originará esquemas mais resistentes e ao mesmo tempo mais aptos a dar resposta a uma maior diversidade de circunstâncias (Barreiros, 1985; Godinho et al., 1997; Godinho, 2002). Esta hipótese foi verificada em diversos trabalhos, donde se destacam os desenvolvidos por Kelso e Norman (1978), Carson (1978), Carson e Wiegand (1979), Moxley (1979), Barreiros (1985), cuja interpretação dos resultados levantam a hipótese de que quanto menos experiência anterior, mais efeitos tem a prática variável, o que está de acordo com a predição de Schmidt (1975), que aponta, que quanto mais cedo se influencia o esquema, tanto mais visíveis serão os resultados (Barreiros, 1985, Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Assim, segundo Marteniuk (1976, cit. Barreiros, 1985), a aprendizagem pode ser relacionada com a elaboração de um esquema motor permanente, que resulta da organização da informação em estruturas significativas. Acrescentando ainda que, a aprendizagem é a elaboração de esquemas caracterizados pela radicação na experiência motora e pela estabilidade que asseguram a resposta.

Em síntese, apesar das críticas que são atribuídas à teoria do esquema de Schmidt (1975), a sua operacionalidade na explicação dos processos de controlo e aprendizagem motora e o seu número de hipóteses testáveis, como é o caso da variabilidade das condições de prática, explicam a importância e o sucesso desta teoria. (Godinho, 2002).

Por volta dos anos 80, renasceu uma nova abordagem designada de “ecológica”, inspirada principalmente nas obras de Bernstein (1967) e Gibson (1966), levando os investigadores a enveredarem por outro caminho, totalmente divergente das perspectivas clássicas de carácter informacional, formando uma corrente de investigação que dá origem à teoria dos sistemas de acção (Godinho, 2002).

Esta teoria apresenta como elemento principal, a importância relativa das estruturas centrais e periféricas, ou seja, a questão em discussão é qual o papel do sistema nervoso central no controlo e aprendizagem, ou por oposição, qual o nível de autonomia das estruturas periféricas (Godinho, 2002).

Deste modo, o papel das representações é questionado pela teoria dos sistemas de acção, que se abstrai da representação, tentando explicar a acção em função dos constrangimentos externos (affordances) e internos (estruturas coordenativas) da acção, considerando assim, estes elementos como os conceitos chave desta teoria (Godinho et al., 1997; Godinho, 2002).

Com efeito, Gibson (1966) concebe o comportamento como resultado de uma leitura directa do envolvimento, sem necessidade de mediação de qualquer representação, sendo affordance o conceito chave para explicar o processo perceptivo. Segundo este autor, o termo affordance é um conceito central na teoria e provém da sua visão sobre a relação percepção-acção, ou seja, o envolvimento proporciona, por si só, o controlo das acções, ou melhor, é o envolvimento que dirige a acção e não o organismo, ou pelo menos, uma reconstrução do envolvimento feita pelo organismo (Godinho et al, 1997; Godinho, 2002).

Mas, por outro lado, alguns trabalhos contestam esta perspectiva ecológica inspirada na affordance de Gibson, como Marteniuk, MacKenzie e Leavitt (1990, cit. Godinho, 2002) que apresentam um conjunto de argumentos que realçam a necessidade das representações mentais para explicar os resultados de constatações e experiências.

Outro elemento chave desta teoria é a designação de estrutura coordenativa, que serve para exprimir que, o movimento é possível por indução perceptiva e porque as várias unidades motoras implicadas actuam em sinergia. Assim, estas estruturas constroem e condicionam o indivíduo a realizar as acções de acordo com as características dessas estruturas e não de acordo com qualquer plano determinado centralmente, isto é, existe uma conformação do movimento à estrutura que o suporta e não a um plano central prévio (Godinho, 2002). Deste modo, este autor salienta que os seguidores

desta teoria interrogam-se se as estruturas coordenativas e os programas motores não serão uma e a mesma coisa.

Por outro lado, esta teoria também evidencia que, muitas das acções humanas são categóricas, quer dizer, admitem várias categorias para a resolução de um problema. Assim, através da noção de affordance e que lhe está implícito que, por efeito da percepção directa, cada organismo tem a possibilidade de detectar directamente qual a categoria de acção que melhor se adapta com as características do envolvimento, com as suas próprias características e com a finalidade da acção, procurando utilizar categorias mais económicas (Godinho, 2002).

Assim, na abordagem ecológica e dos sistemas de acção, a aprendizagem é vista como a coordenação do envolvimento perceptivo com o envolvimento de acção de um modo consistente com os constrangimentos da tarefa (Newell, 1991, cit. Godinho et al., 1997). Também, na perspectiva de Bernstein (1967, cit. Godinho et al., 1997) a aprendizagem deve ser entendida como a procura da melhor solução para o problema motor, ou seja, deverá centrar-se na solução e não na resposta.

Deste modo, fica patente a diferença existente, entre as teorias dos sistemas dinâmicos e a teoria dos sistemas de acção que, Godinho (2002) tenta conciliar adiantando que, dependendo das características da acção e do nível do executante, assim o indivíduo poderia recorrer a mecanismos mais directos de recolha de informação (sem grande intervenção das estruturas centrais), ou a mecanismos mais indirectos, com recurso a representações mentais armazenadas na memória, quando a complexidade ou a novidade da situação, assim o exija.

Da mesma forma, Paillard (1986, cit. Godinho, 2002) ao analisar as fases de evolução da aprendizagem e, de acordo com conhecimentos do funcionamento neuromuscular, apresentou a hipótese de existência de dois níveis de processamento informacional: um que se refere à relação entre o organismo e o envolvimento mediado pelo sistema sensorio-motor e, outro relacionado com as actividades cognitivas que recorrem às representações armazenadas na memória para produzir movimentos. Assim, segundo este

autor, ambos os mecanismos podem ser concebidos em paralelo e a aprendizagem pode ser entendida como um processo de delegação de controlo.

O conhecimento generalizado de que o processo de aprendizagem é influenciado por um enorme conjunto de variáveis, de características diferentes e com pesos diversos no próprio processo, leva à necessidade de apresentar, embora de forma sistematizada, o conjunto de factores que sobressaem, pela sua importância, de entre um conjunto ainda mais alargado de variáveis que são actualmente conhecidas.

A classificação de factores que influenciam o processo de aprendizagem pode ser realizada de variadas formas. Knapp (1980) apresenta uma das categorizações de factores de aprendizagem mais comuns, que é a que os divide em factores relativos ao indivíduo, à tarefa e ao envolvimento.

Mas Godinho (2002) salienta outra categorização desenvolvida por Temprado (1997), que considera factores de tipo prévio, concomitante ou posterior, sendo que este sistema de classificação divide por classes os factores intervenientes antes da prática ocorrer (prévios), durante a prática (concomitantes) ou após a prática (posteriores). Dentro desta categorização, devemos especificar que pertencentes aos factores prévios, encontramos: a instrução e a demonstração, o aquecimento, a motivação, as características da tarefa e os factores sociais e culturais. Integrando os factores concomitantes temos, a prática motora e a fadiga e, como factores posteriores do processo de aprendizagem, destaca-se o feedback ou informação de retorno (Godinho, 2002).

Seguindo esta última categorização, aparecem-nos dentro dos factores prévios a instrução e a demonstração que têm funções complementares, sendo que a instrução consiste no fornecimento de informação ao indivíduo sobre o objectivo da tarefa motora e a forma de concretização do mesmo, enquanto, a demonstração implica fornecer uma imagem o mais representativa possível, mas não necessariamente a mais detalhada, da tarefa a realizar (Godinho, 2002).

Desta forma, o processo de comunicação verbal é comum em qualquer situação de ensino de habilidades motoras, principalmente quando a criança se encontra numa fase de aprendizagem inicial. Por outro lado, se considerarmos que a instrução é normalmente fornecida no início da prática, ela será ainda mais importante, quanto menor é o nível de desempenho do indivíduo. Assim, segundo Godinho (2002), o efeito da instrução na aprendizagem pode ser atribuída a três funções: informação (através de forma verbal deve dar a conhecer ao indivíduo o objectivo da tarefa); atenção (deve contribuir para chamar a atenção do indivíduo para a situação prática); e, motivação (deve contribuir para a elevação do interesse do indivíduo para a prática da tarefa a produzir).

Na perspectiva de Magill (2001) os efeitos da instrução sobre o processo de aprendizagem, também podem ser influenciados por diversas variáveis, sendo o seu conhecimento fundamental para melhor as utilizar em situação real. Das variáveis apontadas por este autor, apenas abordaremos a capacidade de atenção e as pistas verbais, por considerarmos que apenas estas são importantes para a situação prática com crianças pequenas.

Na verdade, é reconhecido que a capacidade de atenção é limitada, sendo por isso importante planear a instrução de modo a que todas as informações dadas sejam compreendidas. Assim, com o objectivo de fornecer uma instrução mais adequada, esta deve ser pouco rica em pormenores e ser direccionada para os aspectos fundamentais da tarefa (Magill, 2001; Godinho, 2002).

Em relação às pistas verbais, a explicação verbal da habilidade a aprender deve ser clara e sumária e, se possível relacionada com as experiências anteriores. A linguagem escolhida não deve utilizar frases ou palavras ambíguas, mas sim instruções mais concretas, de modo a facilitar a compreensão da informação (Magill, 2001; Godinho, 2002).

No que diz respeito à demonstração, esta tem na sua origem a imitação e a observação, sendo a imitação um dos indicadores mais seguros de que o recém-nascido observa o envolvimento. Na realidade, a apresentação da tarefa através da demonstração, permite ganhar tempo útil, relativamente à instrução,

pois o que se pretende aprender está contida nessa exposição, que apenas deverá ser copiada pelo aluno (Williams, 1993, cit. Godinho, 2002; Mendes, 2004).

Concluí-se assim, que a observação através da demonstração, acompanhada ou não de instrução verbal sobre a tarefa a realizar, traduz-se em benefícios evidentes para o aluno, sendo ainda mais importante, quanto menor é o nível de desempenho da criança.

O aquecimento, outro dos factores prévios, quando efectuado correctamente, ou seja, quando consiste em actividades relacionadas com a acção a realizar, produz uma activação dirigida para as estruturas que vão ser solicitadas durante a acção. Neste sentido, o aquecimento prepara o indivíduo em termos fisiológicos (aumento da ventilação pulmonar, da frequência cardíaca, da temperatura ao nível celular, etc.) e, psicológicos (aumento do estado de vigília) para a acção. Uma das vantagens do aquecimento relaciona-se com a componente motivacional, pois este pode ser centrado no interesse, na disponibilidade e vontade dos alunos para a prática (Godinho, 2002).

A motivação é uma variável da maior importância no processo da aprendizagem, pois geralmente, sem motivação não é possível aprender. Neste caso, se a perspectiva de aplicação prática for dada sobre o conhecimento a aprender, aumentará a motivação, e se a escolha for voluntária da actividade a realizar, o empenho e a persistência na prática, serão os melhores indicadores dessa motivação (Godinho, 2002). Na perspectiva deste autor, a definição de objectivos é um dos melhores instrumentos para a produção de motivação, sendo que a definição de objectivos por nível de desempenho será mais adequada na aquisição de habilidades, porque as diferenças individuais e as dificuldades iniciais na tarefa serão mais facilmente ultrapassadas, quando são definidas sucessivas metas de progressão. Contudo, se a definição de objectivos for demasiado fáceis pode também originar uma redução da motivação, pela convicção de que não é necessário grande esforço para os concretizar.

Outro dos factores fundamentais para a aprendizagem, segundo Godinho (2002), são as características da tarefa a aprender que, devem ser

adequadas às características dos indivíduos que aprendem, nomeadamente às suas características morfológicas e fisiológicas, ao seu estado de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, ou de prontidão emocional.

Acima de tudo, o homem é um ser social, de modo que os factores sociais e culturais podem influenciar a aprendizagem. Assim, o seu comportamento pode ser influenciado pela inserção em vários grupos constituintes da sociedade. Contudo, numa fase inicial de desenvolvimento, é a família o núcleo preponderante por excelência, mas mais tarde os grupos constituídos passam a ocupar um espaço de maior relevância na construção do indivíduo (Godinho, 2002). Deste modo, ao nível pré-escolar, a criança ainda é muito influenciada pela família ou, por pequenos grupos que com ela partilham o meio escolar. De qualquer forma, há que ter em conta as diferenças individuais que justificam uma adequação particular do processo de aprendizagem, tendo em consideração as capacidades, os objectivos, a personalidade e, a necessidade de aprovação no seu pequeno grupo social.

Entre os factores concomitantes destaca-se a prática motora como factor fundamental no processo de aprendizagem. Dada a sua importância e, a sua necessária adaptação ao nível pré-escolar, ela será desenvolvida no capítulo dedicado à didáctica.

Dos factores intervenientes durante a prática, pode surgir também a fadiga, pois a aprendizagem depende da prática, da repetição interminável de uma tarefa ou exercício, donde pode resultar o aparecimento de estados de fadiga. Em geral a fadiga conduz à observação de efeitos negativos na aprendizagem, por isso é necessário ter alguns cuidados na organização das sessões de aprendizagem, de modo a que a criança não manifeste este estado, principalmente em crianças com pouca idade (Godinho, 2002).

Dos factores posteriores à prática, surge o feedback ou informação de retorno, como um dos factores mais importantes no processo de aprendizagem, que é reconhecida por diversos autores (Roy e Marteniuk, 1974; Adams, 1976; Keele e Summers, 1976; Schmidt, 1982; Mudler e Hulstijn, 1985, cit. Costa, 1985).

Segundo Godinho (1992: 59), feedback é “entendido em termos de comportamento, como uma operação que resulta na avaliação da prestação que retorna ao sistema de forma a reforçar ou corrigir a acção realizada”.

Sem dúvida que, a eficácia do feedback depende da atenção que o indivíduo dedica à avaliação da resposta e, da sua motivação no que se refere à concretização da tarefa. Por outro lado, as características do movimento condicionam também a eficácia do feedback, pois quando o movimento é rápido, a informação de retorno não consegue chegar a tempo de promover a correcção da acção. Quando o movimento é lento, é possível integrar as informações referentes à tarefa, na própria execução da mesma, corrigindo-a no sentido do objectivo pretendido, antes do seu termo (Godinho, 2002).

De acordo com este autor, o conteúdo informativo do feedback poderá ter duas funções: uma função de correcção quando é detectado um erro, o sistema tenta ajustar-se no sentido correcto, reduzindo o erro; e uma função de reforço quando, pelo contrário, o objectivo está a ser conseguido e, a informação de retorno confirma a acção realizada como adequada.

Mas, o valor do feedback pode também variar de acordo com capacidade de processamento de informação do indivíduo. Assim, a quantidade de informação que o feedback contém, a precisão dessa informação e o tempo em que é disponibilizada registam grandes alterações com a fase de aprendizagem e com a idade (Godinho, 2002). Através de diversos estudos como os de Thomas, Mitchell e Solmon (1979, cit. Godinho, 1992) e de Gallager e Thomas (1980, cit. Godinho, 1992), pode-se concluir que a capacidade limitada de processamento da informação parece manifestar-se de forma mais acentuada nas crianças. Estas limitações observadas nas crianças podem ter origem, segundo Godinho (1992), num quadro de referências mais restrito e em limitações de ordem neurofisiológica.

Por outro lado, podem-se encontrar vários tipos de feedback ou informação de retorno, cada um com a sua especificidade e utilidade no processo de controlo motor ou aprendizagem.

Primeiramente, há que distinguir entre a informação de retorno intrínseca e extrínseca, em que a primeira se refere à informação que o próprio indivíduo

percepção durante a acção, enquanto a segunda, é a informação que resulta da acção e que é fornecida por qualquer agente exterior ao indivíduo (Costa, 1985; Godinho, 1992; 2002). Se tomarmos em conta o tempo de chegada, assumirá características de concomitante quando é transmitida durante a execução da tarefa, ou terminal, quando é recebida no final do movimento (Costa, 1985; Godinho, 2002).

Definitivamente, o feedback ou informação de retorno pode ser considerado um dos factores que, actuando durante ou após a prática, pode influenciar decisivamente o desempenho e a aprendizagem de habilidades motoras.

Assim e de acordo com Godinho (2002), a classificação dos factores que influenciam a aprendizagem é da maior relevância ao permitir equacionar os pesos relativos das diferentes variáveis neste processo. Pois, o indivíduo que aprende é influenciado por uma diversidade de factores antes mesmo dele entrar em acção, durante e após a prática.

Como foi referido anteriormente, aprender é modificar de forma evidente o comportamento ao longo do tempo e, é frequente interpretar a progressão na aquisição e aprendizagem em diferentes fases, cuja identificação se baseia nas alterações do desempenho motor.

De acordo com Fitts e Posner (1967, cit. Godinho, 2002), geralmente são consideradas três fases distintas no processo de aprendizagem: fase cognitiva, fase associativa e fase autónoma. Esta distinção é semelhante à proposta por outros autores, onde é comum associar-se a primeira fase ao elevado empenhamento cognitivo do indivíduo para realizar a tarefa e, as fases seguintes, à crescente automatização do desempenho motor na mesma.

Deste modo, a primeira fase é predominantemente cognitiva, durante a qual a compreensão sobre o objectivo e as componentes da tarefa motora constituem as principais preocupações do aluno. Esta fase caracteriza-se pela elevada quantidade de erros no desempenho que, fica demonstrada na limitação do executante em perceber o que está errado e, na sua dificuldade em determinar o que deve corrigir na próxima execução, de forma a melhorar o seu

desempenho. Por conseguinte, o indivíduo necessita de informação prévia e específica para corrigir a acção motora e, de diversas oportunidades de a experimentar (Godinho, 2002).

Com efeito, a importância da instrução e da demonstração e outras fontes de informações visuais e verbais são fundamentais nesta fase. Assim, a intervenção do professor deve proporcionar ao indivíduo uma ideia global da habilidade e dos objectivos da mesma, fornecendo-lhe as componentes mais críticas em relação à organização espacial e temporal. A informação de retorno ou feedback é outra variável extremamente útil nesta fase, pois ajuda-o a identificar e corrigir os erros da resposta motora (Godinho, 2002).

A segunda fase de aprendizagem, a fase associativa, caracteriza-se pelo aumento da estabilidade no desempenho da tarefa. Ao mesmo tempo o número e a frequência de erros tendem a diminuir, visto que a sua capacidade em determinar os erros e corrigi-los aumenta, revelando um desenvolvimento de referências internas (sensoriais) de correcção da resposta. Observa-se ainda, uma redução de sincinésias, que são contracções desadequadas em função do objectivo a concretizar, tornando o movimento mais estruturado e sincronizado (Godinho, 2002).

Nesta fase, o controlo das relações entre as diferentes componentes do movimento, manifesta-se na capacidade do indivíduo em adaptar e aplicar o padrão de movimento que foi adquirido em novas situações. Contudo, o aperfeiçoamento de padrões de movimento correctos, ainda está longe de ser alcançado, sendo por isso esta fase, consideravelmente mais longa do que a fase cognitiva, podendo durar semanas ou mesmo meses (Schnidt, 1991, cit. Godinho, 2002).

A última fase de aprendizagem, a fase autónoma, caracteriza-se pela independência na prestação motora relativamente à atenção consciente sobre a execução da tarefa. A automatização do movimento decorre do seu controlo sobre as estruturas do sistema nervoso inferiores e periféricas. Assim, o domínio e a automatização do movimento libertam o indivíduo para se poder centrar noutros aspectos relevantes para o sucesso da acção (Godinho, 2002).

Em síntese, verifica-se que o processo de aprendizagem é bastante longo, durante o qual o indivíduo passa por uma série de etapas distintas. Embora seja difícil determinar com alguma exactidão a fase de aprendizagem em que a criança se encontra, o seu conhecimento fornece indicações sobre as alterações do comportamento que caracterizam a aquisição e a aprendizagem dos movimentos. Sem dúvida que, a compreensão dos fenómenos que acompanham a evolução do desempenho ao longo das três fases, ajudam o professor a decidir sobre quais as estratégias de instrução, organização da prática e informação de retorno que deve ser proporcionada ao aluno com vista a facilitar a sua aprendizagem (Godinho, 2002).

Como foi salientado anteriormente, o estudo do comportamento motor envolve a análise de três factores principais relacionados com a aprendizagem e a realização de comportamentos motores: a tarefa, quem aprende (aluno), e quem ensina (professor). Segundo Arnold (1986, cit. Godinho, 2002), estes factores interagem de forma dinâmica determinando a evolução da aprendizagem de novos movimentos.

Com efeito, para potenciar o processo de aprendizagem, é da maior importância, conhecer as características da tarefa, tentando perceber as suas componentes críticas e especificidades, contribuindo assim, para a preparação do indivíduo para a sua confrontação com o envolvimento no acto de aprender uma tarefa. Deste modo, a identificação dos elementos estruturais de uma tarefa é o passo determinante para a sua classificação no quadro da sua complexidade intrínseca, não esquecendo contudo que, a dificuldade de execução depende tanto do nível de complexidade, como da capacidade do indivíduo em a realizar (Godinho, 2002).

Assim, o desenvolvimento de taxonomias, ou sistema de classificação, no domínio do comportamento motor, baseou-se na sistematização das características relativas ao movimento, considerando o envolvimento no qual ele se realiza, o objectivo a atingir ou a forma de progressão, etc. (Arnold, 1986, cit. Godinho, 2002). Esta sistematização dos comportamentos motores, segundo este autor, permite um melhor conhecimento e diferenciação das

diversas habilidades motoras em diferentes dimensões, bem como a identificação de características próprias ou comuns de diferentes movimentos. Por outro lado, Famose (1992) salienta que não devemos considerar a classificação das tarefas motoras como um fim em si, mas sim, concebê-las como um instrumento ou uma ferramenta que é colocada nas mãos dos que ensinam, de modo, a aumentar a eficácia da sua acção.

Assistimos assim à criação de diferentes tipos de taxonomias, integrando todas as vertentes do movimento humano. De entre as várias taxonomias, uma das primeiras foi a de Knapp (1963, cit. Famose, 1992 e Godinho, 2002), onde ela desenvolveu uma classificação das habilidades motoras tendo por base as características do contexto da prestação. Esta taxonomia propõe um contínuo que vai desde as tarefas que são habituais (fechadas), até às tarefas principalmente perceptivas (abertas).

Outra taxonomia muito simples, que geralmente é empregue por investigadores em desenvolvimento infantil (controlo motor) e em Educação Física (programas) é a classificação de Konorski (1969, cit. Godinho, 2002) onde ele procura uma forma de sistematização metodológica das habilidades de progressão. Esta classificação teve por base uma perspectiva de análise neuromuscular, onde as habilidades motoras foram classificadas em três categorias: acções de locomoção (correr), movimentos segmentares isolados (lançar) e movimentos posturais (posição de pé).

Contudo, uma das mais utilizadas é a taxonomia de Gentile (1975, cit. Famose, 1992 e Godinho, 2002), que desenvolveu uma classificação das habilidades motoras, baseando-se tanto no executante, como no envolvimento da prestação. Nesta classificação o movimento do executante é categorizado relativamente ao papel dos membros e ao grau de movimento global do corpo. (tal como na taxonomia anterior). Desta forma, o contexto de prestação é avaliado ao longo de um contínuo que vai desde uma tarefa fechada a uma tarefa aberta, visto que este contínuo é baseado no grau de alteração das condições ambientais durante a prestação.

A última taxonomia e talvez a mais relevante, é a de Famose (1992) em que propõe um sistema quantitativo de classificação das tarefas motoras, onde

é considerado que a exigência da tarefa depende das características da tarefa e das possibilidades do executante. Assim, esta autor considera que a mobilização de recursos para o desempenho de uma tarefa exprime-se por duas realidades que, embora diferentes, estão interdependentes, ou seja, por um lado a natureza da tarefa (diversidade dos recursos a empregar) e, por outro, o nível de exigência da tarefa (o grau ou nível de mobilização dos recursos) (Famose, 1992; Godinho, 2002).

Com efeito, o nível de exigência da tarefa depende de diversos factores: por um lado das características objectivas intrínsecas da tarefa, dos seus contrangimentos e, da sua dificuldade objectiva; por outro, das possibilidades do indivíduo, que podem ser morfológicas, energéticas, informacionais e afectivas. Constata-se assim, que a exigência da tarefa pode ser representada pela relação entre a dificuldade objectiva e as possibilidades do executante. Deste modo, uma tarefa com determinada dificuldade objectiva exigirá uma mobilização mais ou menos importante em função da competência do indivíduo (Famose, 1992; Godinho, 2002)

Segundo esta taxonomia, pode-se considerar a existência de três perspectivas principais na classificação de uma tarefa: (i) as tarefas que requerem a manifestação de um comportamento (correr, saltar e outras); (ii) as tarefas que requerem a entrada em acção de processos internos (coordenação motora, tarefas perceptivas); (iii) as tarefas que requerem a entrada em acção de aptidões (força, flexibilidade, etc.) (Godinho, 2002).

De acordo com Famose (1992), cada tarefa é um agrupamento de informações que resulta de uma escolha entre a multiplicidade de soluções elementares, sendo que para escolher um determinado agrupamento é necessário conhecer a totalidade das variações possíveis de uma tarefa. Com efeito, a tarefa que o professor concebe para atingir os seus objectivos pedagógicos não foge desta regra, pois uma tarefa é uma instrução para a acção, transmitida inteiramente ou parcialmente pelo professor aos seus alunos (Famose, 1992; Godinho, 2002).

Efectivamente, todas as tarefas motoras, sejam elas de natureza escolar, desportiva ou profissional, comportam necessariamente quatro tipos

de informação: uma instrução sobre o objectivo da tarefa, uma instrução sobre as operações implicadas, uma instrução sobre o contexto e o material a utilizar e, finalmente uma instrução sobre o critério de êxito. Assim, uma vez definidos os principais componentes da tarefa, trata-se de compreender todas as formas como se pode realizar cada um dos elementos pois que, é a partir daí que as tarefas variam objectivamente, uma em relação às outras (Famose, 1992; Godinho, 2002).

Sem dúvida que, a análise da tarefa é uma operação fundamental no processo de aprendizagem pois permite situar a complexidade intrínseca da tarefa em relação à capacidade, sempre em mudança, do indivíduo. Para poder realizar esta operação é necessário antes de mais identificar os elementos estruturais da tarefa e equacionar as componentes críticas em função das capacidades do indivíduo que aprende.

Em síntese, podemos salientar que é fundamental para o educador o conhecimento sobre os problemas da aprendizagem motora, pois como Canfield (2001: 161) afirma que, no processo ensino-aprendizagem, o desempenho do docente reflecte a ponte entre a estrutura da matéria de ensino e a estrutura da aprendizagem, acrescentando que “ para se ensinar, precisa-se saber como é que se aprende e, o saber como acontece a aprendizagem, nos remete à alguém aprendendo”. Esta autora realça que se o professor tiver poucos conhecimentos em aprendizagem motora, desconhecendo os mecanismos de processamento da aprendizagem de habilidades motoras e de como ocorrem no seu aluno, então não possuirá condições para planear situações de ensino.

Deste modo, o educador como responsável pela aprendizagem de habilidades motoras dos seus alunos, necessita sintetizar os conhecimentos de aprendizagem motora para poder escolher as estratégias mais adequadas de forma a que a aprendizagem seja eficiente (Canfield, 2001; Guedes, 2001).

Fica assim evidente, a relação estreita entre como aprender e como ensinar, pois é fundamental para prescrever situações de ensino que

conduzam os alunos aos melhores resultados em termos do seu desempenho motor.

3.2. Actividade lúdica da criança

Ninguém duvida que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, sendo por isso, considerada uma área altamente atractiva para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Embora nas últimas décadas o estudo do jogo tenha despontado um interesse crescente por parte da comunidade científica, a par com uma mobilização internacional sobre a defesa dos direitos da criança, o seu estudo apresenta-se como um fenómeno complexo e global, pois sendo uma tarefa fácil de identificar, torna-se difícil de definir e descrever considerando que a actividade lúdica pode apresentar um lado obscuro, imprevisível e aleatório (Neto, 1997).

Diversos autores salientam que procurar uma definição de jogo tem sido uma tarefa complicada (e. g. Frost, 1992; Rubin, Fein e Vandenberg, 1983; Samulski, 1997; Van del Poel, 1994, cit. Guedes, 1994), encontrando-se por isso, poucas definições. Existe, no entanto, consenso quanto à sua importância no desenvolvimento da criança, contribuindo para a formação da sua personalidade, favorecendo a aquisição de autonomia e de auto-confiança.

Assim, Huizinga (1938, cit. Caillois, 1990: 23) define o jogo como “uma acção ou actividade voluntária, realizada dentro de determinados limites fixados de tempo e de lugar, de acordo com uma regra livremente aceite mas completamente imperiosa, provida de um fim em si mesma, acompanhada por um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser algo diferente da vida corrente”.

Por outro lado, o jogo da criança na perspectiva de Neto (1997: 21) é entendido como “um processo de dar liberdade de uma criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção)”.

Garvey (1985) apresenta certas características descritivas do jogo como fundamentais para a sua definição: (i) o jogo é prazeroso e divertido. Mesmo quando não é acompanhado de sinais de alegria, ele é avaliado positivamente por quem o realiza; (ii) o jogo não tem objectivos ou finalidades extrínsecas. Suas motivações são intrínsecas e não procuram nenhum outro objectivo. Na verdade, ele é mais um desfrute dos meios do que um esforço no sentido de algum fim em particular. Em termos utilitários, ele é inerentemente improdutivo; (iii) o jogo é espontâneo e voluntário. Ele não é obrigatório, mas escolhido livremente pelos participantes; (iv) o jogo implica uma certa participação activa do jogador; (v) o jogo tem certas relações sistémicas como o que não é jogo.

Em síntese, Spodeck e Saracho (1998) salientam que o jogo é difícil de definir mas, em certo sentido, ele se autodefine.

3.2.1. Teorias explicativas do jogo e sua classificação

Na literatura especializada encontramos assim, uma grande variedade de ideias sobre o significado e função da actividade lúdica, onde se observa que as várias correntes teóricas tentaram caracterizar, analisar e observar o jogo em termos da sua forma, conteúdo e finalidade. Contudo, como este comportamento se apresenta muito heterogéneo e difícil de definir, a maioria das investigações têm-se centrado em áreas mais específicas do comportamento lúdico e não propriamente na sua definição.

Deste modo, Mitchell e Mason (1948, cit. Spodeck e Saracho, 1998) identificaram um conjunto de quatro teorias, as quais foram denominadas de teorias clássicas. Também Gilmore (1971, cit. Spodeck e Saracho, 1998) identificou um outro conjunto, ao qual denominou de teorias dinâmicas. Enquanto as teorias clássicas tentam explicar o porquê da existência da actividade lúdica, qual a sua causa e objectivo, as teorias dinâmicas explicam a sua função no desenvolvimento da criança e reflectem sobre as causas que estão na origem deste comportamento (Curado et al., 1997; Spodeck e Saracho, 1998).

A teoria da energia excedente de Spenser (1855), uma das abordagens clássicas do jogo, postula que uma grande quantidade de energia está à disposição do indivíduo e que ele tende a gastá-la em actividades dirigidas a um objectivo (trabalho) ou através de actividades sem objectivo (brincadeira) (Spodeck e Saracho, 1998). Mas em relação à criança, esta teoria baseava-se no facto de que as crianças brincavam para libertarem a sua energia suplementar (Neto, 1995).

A teoria do relaxamento, menos importante que a anterior, postula que o jogo é usado para repor energias gastas, ou seja, a brincadeira surge quando as crianças estão com pouca energia, ao contrário da teoria da energia excedente (Spodeck e Saracho, 1998).

Segundo Gross (1922), a teoria do pré-exercício considerava o jogo como um comportamento instintivo, sendo conferido ao jogo um estatuto de espaço de prática das potenciais características inatas da criança (Neto, 1995). Este era visto também, como preparação para a vida futura (Spodeck e Saracho, 1998).

A última abordagem clássica do jogo, a teoria da recapitulação de Hall (1920), onde postula que a actividade lúdica da criança não é mais do que o resíduo das actividades e da mentalidade primitiva da espécie. Assim, ao permitir que os indivíduos se libertem das actividades primitivas, o jogo prepara-os para as actividades mais modernas e sofisticadas (Leitão, 1997; Spodeck e Saracho, 1998).

As teorias dinâmicas do jogo não procuram entender por que as crianças brincam, mas tentam explicar o conteúdo do jogo, fundamentando-se nas teorias construtivista de Piaget e psicodinâmica de Freud (Spodeck e Saracho, 1998). Assim, Piaget (1962) acreditava que o desenvolvimento do intelecto humano envolve dois processos relacionados: a assimilação e a acomodação. No processo de assimilação, a criança adapta as condições do meio ambiente a uma organização interna já existente, enquanto na acomodação, ela se acomoda ao novo conhecimento, modificando os seus esquemas de organização e adaptando-os à realidade. Assim, quando existe uma relação inteligente e adaptada com a realidade, aqueles dois processos encontram-se

em equilíbrio, ou seja, representam o estado de conhecimento de um indivíduo num momento específico (Samulski, 1997; Spodeck e Saracho, 1998).

Seguidor desta teoria, Vygotsky (1962) acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem, pois segundo este autor as crianças são capazes de realizar tarefas um tanto além do seu nível de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal), se lhes for fornecido estímulos por indivíduos mais maduros, sendo que o jogo representa o funcionamento da criança na zona de desenvolvimento proximal e, por isso, irá promover o desenvolvimento (Spodeck e Saracho, 1998).

Com a teoria psicodinâmica, Freud (1936) considerava o jogo como uma actividade catártica que permite às crianças controlarem situações difíceis, livrando-se de sentimentos com os quais elas não conseguem lidar. Assim, as crianças usam os jogos de fantasia para desempenharem papéis de adultos, obtendo um sentimento de controlo que lhes permite enfrentar as situações reais (Spodeck e Saracho, 1998).

Mais recentemente, um número bem alargado de estudos tem centrado a sua atenção na análise quantitativa dos comportamentos lúdicos, relacionando-os com factores tão diversos como o sexo da criança, o estatuto sócio-económico da família, a novidade, a familiaridade e o tipo de brinquedos, o grau de participação dos pais, os parceiros do jogo, o quadro social em que ocorre, o desenvolvimento infantil (Piaget, 1969; Abramovitch e Grusec, 1978; Cohen e Tomlinson-Keasey, 1980; Doyle e Connolly, 1980; Fenson e Ramsey, 1980, 1981; Belsky e Most, 1981; Fein, 1981; Jacobson, 1981; Ungerer, Zelazo, Kearsley e O'Leary, 1981; Rubin, 1982; Bradley, 1985; Wachs, 1985; Vandell e Wilson, 1987, cit. Leitão, 1997).

Estas abordagens abriram assim, caminho para diversas teorias e posições que colocam ênfase em vários aspectos do estudo sobre a actividade lúdica, ajudando a compreender um comportamento tão complexo como é o jogo. Através do Quadro ..., apresenta-se alguns desses autores (e respectivos focos de estudo) que contribuíram para o estudo do jogo na criança.

Quadro 10: Resumo das teorias e posições sobre o jogo na criança.

Área de Estudo	Autores	Foco de Estudo
Psicologia	Buhler (1928)	Classificação dos jogos em: funcional, ficção, recepção e de construção.
	Wallon (1942) Bateson (1955)	Abordagem psicogenética do jogo Importância do processo de invenção e de construção dos jogos.
	Chateau (1975) Erikson (1959)	Distingue estádios de evolução do jogo infantil. Princípios do jogo (prazer, repetição compulsiva e defesa contra a ansiedade).
	Piaget (1962)	Classificação de jogos de actividade lúdica em: exploração, simbólico e regras.
	Vygotsky (19629) Anna Freud (1969) Singer (1973)	Jogo como actividade simbólica social. Desenvolveu o jogo como terapia. Forma de alcançar a competência e desenvolver a criatividade.
Filosofia	Huizinga (1951) Caillois (1958) Sutton-Smith (1978) e Elkonim (1980)	Relaciona jogo e cultura. Definição e classificação universal do jogo. Desenvolvem a teoria social sobre o jogo.
	Decroly (1932) Montessori (1935) Claparède (1958)	Método activo de educação em que a criança participa nas tarefas dos adultos. Método educativo (reuniu os elementos essenciais do jogo natural da criança, reconstrui-os e sistematizou-os num método) Método da derivação pela ficção.

Fontes: Guedes (1965); Chateau (1975); Neto (1995); Leitão (1997) ; Kooij (1997); Spodeck e Saracho (1998)

Pela leitura do Quadro 10, verifica-se que uma das grandes preocupações dos investigadores foi, sem dúvida, a classificação dos jogos, visto que estes constituíram um papel capital do jogo no desenvolvimento da criança e até do adulto. Como escreve Chateau (1975: 15), citando Schiller “o homem não é completo senão quando joga”.

Deste modo, a extensão e variedade infinda de jogos torna difícil escolher um princípio de classificação que permita reparti-los a todos num pequeno número de categorias.

Assim, Caillois (1990) apresenta uma classificação, por muitos chamada de universal, pois ele combinou jogos de corpo com os de inteligência e jogos que se baseiam na força com aqueles que apelam para a habilidade ou para o cálculo, não fazendo distinção entre os jogos das crianças e os dos adultos. Com efeito, propõe uma divisão em quatro aspectos principais, conforme predomina, nos jogos considerados, o papel da competição, da sorte, do

simulacro ou da vertigem, chamando-lhes respectivamente *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. Segundo este autor, estas designações não abrangem por inteiro todo o universo do jogo, mas delimitam sectores que agrupam os jogos da mesma espécie, onde os diferentes jogos são escalonados na mesma ordem e segundo uma progressão análoga.

Desta forma, Caillois (1990) hierarquiza os jogos simultaneamente entre dois pólos antagónicos, ou seja, numa extremidade reina um princípio comum de diversão, turbulência, improviso, através do qual se manifesta uma certa fantasia, e que o autor designa por *paidia*. Na extremidade oposta, a necessidade crescente de se subordinar a regras convencionais, criando-lhe obstáculos de modo a dificultar a consecução do objectivo desejado, pressupondo assim, um número crescente de tentativas, de persistência, de habilidade ou de artifício, ao qual o autor designa por *ludus*.

Quadro 11: Divisão dos jogos segundo Caillois (1990).

	AGÔN (competição)	ALEA (sorte)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vertigem)
PAIDIA	corridas lutas etc.	lengalengas cara ou coroa	imitações infantis ilusionismo bonecas brinquedos disfarce	“piruetas” infantis carrocel baloço valsa
algazarra agitação risada	} não têm regulamen- to			
papagaio solitário palavras cruzadas	boxe esgrima futebol competições desportivas	bilhar damas xadrez	apostas roleta lotarias	atrações das feiras ski alpinismo acrobacias
LUDUS				

Nota do autor: Em cada coluna vertical os jogos são classificados numa ordem tal que, o elemento *paidia* é sempre decrescente, enquanto que o elemento *ludus* é sempre crescente.

De modo amplamente aceitável pela maioria dos investigadores, é que a divisão do universo do jogo estabelece as correspondentes classificações das quais resultam evidentes mudanças no desenvolvimento da criança, pois o comportamento desta muda à medida que ela cresce, incluindo o tipo de jogos que realiza (Garvey, 1985; Spodeck e Saracho, 1998). Na verdade, desde que a criança nasce e começa a realizar movimentos naturais até à adolescência, vários tipos de jogo se vão sucedendo, na medida em que são mais adaptados

às necessidades de ordem fisiológica e são mais aceites pela sociedade infantil (Guedes, 1965, Chateau, 1975).

Com efeito, Piaget (1962) diferencia no jogo da criança, três estágios fundamentais, o jogo de exploração, o jogo simbólico (ou jogo de papéis) e o jogo com regras, os quais são jogados de preferência em determinados estágios de desenvolvimento. Assim, o jogo de exploração ocupa o período da infância até ao segundo ano de vida, quando o bebé está adquirindo o controlo sobre os seus movimentos e aprende a coordenar os seus gestos e as suas percepções com os efeitos dos mesmos. Durante este período, a criança explora o meio ambiente que a rodeia, bem como os objectos (Chateau, 1975; Garvey, 1985; Samulski, 1997; Pellegrini e Boyd, 2002). O jogo simbólico constitui o segundo tipo de actividade lúdica da criança e predomina desde a idade dos dois anos até aos seis anos. O período dos quatro aos seis anos, segundo alguns autores, é caracterizado pelo jogo dos papéis. Durante o período do jogo simbólico, a criança adquire a capacidade para codificar as suas experiências em símbolos, podendo recriar imagens ou acontecimentos (Garvey, 1985; Samulski, 1997). O último tipo de jogo na criança é o jogo com regras que se inicia com os anos escolares. Na verdade, a criança começa a compreender certos conceitos sociais de cooperação e competição, no qual o seu jogo reflecte esta mudança principalmente nas actividades lúdicas que estão estruturadas à base de regras objectivas e que podem implicar actuações em equipa ou em grupo (Chateau, 1975; Garvey, 1985; Samulski, 1997, Rodrigues, 2003).

Também Chateau (1975) distinguiu diferentes estádios de evolução do jogo infantil, pois segundo o autor eles permitem-nos delinear a evolução dos jogos através das idades e extrair daí uma classificação.

Como jogos funcionais, Chateau (1975) classifica os jogos dos primeiros anos da infância, que correspondem a gestos espontâneos que a criança repete constantemente. Mais tarde surgem os jogos caracterizados pela busca de uma proeza, como seja a produção de um ruído ou a busca de uma sensação táctil e que Chateau (1975) designa por jogos hedonísticos. Simultaneamente a estes, aparece um novo tipo de jogo, os jogos de

exploração e de manipulação, onde a criança procura explorar o seu próprio corpo ou o do outro. Entre os dois e os quatro anos, o autor distingue os primeiros jogos regulados que ele designa como jogos de imitação ou de construção, como por exemplo os jogos de mãe e filha, de escola, etc. Os jogos de regra arbitrária, que se desenvolvem pouco antes do fim da idade pré-escolar e no início da idade escolar, conservam dos jogos de imitação e dos jogos de construção, a noção de regra. Pela terceira infância, por volta dos sete anos, um novo tipo de jogos surge, que serão os chamados jogos sociais, em que cada um pretende mostrar o seu valor e que principalmente nos rapazes são designados por jogos de proeza. Será no final da infância, a partir dos dez anos, que se vê em grande desenvolvimento os jogos de grupo organizado, os jogos tradicionais (Chateau, 1975).

3.2.2. Jogo e desenvolvimento motor

O jogo é a actividade mais marcante e uma das formas de comportamento mais comuns durante a infância principalmente nos primeiros seis anos de vida da criança. Garvey (1985) afirma que existe uma forte interrelação entre o jogo e desenvolvimento, pois a elevada frequência com a criança joga nos períodos mais críticos do desenvolvimento, vai ajudá-la a desenvolver o conhecimento sobre si própria, os seus sistemas de comunicação e o conhecimento sobre o seu meio ambiente familiar e social. Também Jeffree (1986, cit. Curado et al. 1997) salienta que a actividade lúdica tem uma importância crucial para o desenvolvimento da criança, pois através dela a criança aprende a conhecer o mundo e as pessoas que a rodeiam, aprende a conhecer-se a si própria e a saber quais as suas possibilidades e capacidades.

Com efeito, a necessidade do indivíduo explorar o seu envolvimento próximo, é um pré-requisito para a sua sobrevivência, que se concretiza através da exercitação contínua do seu corpo e cérebro. Esta capacidade de mobilização do seu corpo e das estruturas mentais, proporciona-lhe a flexibilidade necessária para a variedade de respostas às situações mais

complexas. Efectivamente, o jogo é um dos mecanismos que favorece a estruturação dessa flexibilidade e, que contribui para o processo de desenvolvimento do homem (Neto, 2001; 2004).

Sem dúvida, que nas primeiras idades o desenvolvimento se processa a partir de uma estimulação causal, explicado como parte de um processo maturacional que resulta da imitação, tentativa e erro e liberdade de movimento. Concluí-se assim, que também é verdade que as crianças quando expostas a uma estimulação organizada, em que as circunstâncias sejam propriamente encorajadoras, as suas capacidades e habilidades motoras tendem a desenvolver-se para além do que é normalmente esperado, como foi referido por nós nos pontos anteriores deste capítulo (Cratty, 1990; Pérez, 1994; Neto, 1995; 1999; Payne e Isaacs, 1999; Gallahue e Ozmun, 2003).

Considerando as características do crescimento e desenvolvimento motor nestes níveis etários (três aos dez anos), a literatura científica produzida até ao momento, indica-nos que a prática de actividades motoras através dos efeitos produzidos pelo exercício físico, habilidades motoras e formas de jogo (mesmo em actividades lúdicas informais) tem um efeito evidente no desenvolvimento físico (ósseo, muscular, cárdio-vascular e controlo da obesidade), no desenvolvimento de habilidades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objectos), no desenvolvimento perceptivo-motor (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal) (Williams, 1983; Haubenstricker e Seefeldt, 1986; Malina e Bouchard, 1991; Haywood, 1993, Gabbard, 1996, cit. Neto, 1999 ; Cratty, 1990; Gallahue e Ozmun, 2003).

Deste modo, o jogo durante toda a infância apresenta uma componente de grande vigor físico-motor. Neto (2001; 2004) designa-o como jogo de actividade física, definindo este tipo de jogo como uma manifestação do comportamento motor de forma moderada ou intensa, envolvendo uma actividade simbólica ou jogo de regras e sendo realizado de forma individual ou colectiva. De acordo com este autor, este tipo de jogo constitui uma das estratégias de adaptação ao meio físico e possui duas dimensões importantes

que favorecem o seu desenvolvimento da criança: a exercitação de funções e a intensionalidade (Pellegrini e Smith, 1998, cit. Neto, 2001; 2004).

Constata-se assim que são limitados os estudos sobre o jogo de actividade física. Contudo, este tipo de jogo apresenta-se com um perfil evolutivo na forma de U invertido, descrevendo três curvas que correspondem a formas distintas de jogo: início da primeira infância, atinge um pico evolutivo no período da segunda infância e declina na adolescência (Neto, 2001; 2004).

Assim, a primeira fase do jogo de actividade física relaciona-se com o jogo de estereotipia rítmica, que se manifesta durante o primeiro ano de vida, atingindo um pico de desenvolvimento por volta dos 6 meses, vindo estes movimentos a desaparecer gradualmente do repertório de comportamento a partir do final do primeiro ano (Neto, 2001; 2004).

A segunda fase relaciona-se com o jogo de exercício, manifestando-se através de movimentos locomotores, posturais e manipulativos no contexto de jogo, desenvolvendo-se desde o primeiro ano até aos seis anos. Esta fase de jogo corresponde a um momento de grande exaltação física e motora, através de experiências envolvendo movimentos vigorosos de corrida e saltos, e manipulações e com um grande significado social e biológico, atingindo um pico no final do ensino pré-escolar e primeiros anos do ensino básico (Neto, 2001; 2004).

A terceira fase decorre durante a infância tardia (seis-catorze anos) e reporta-se a actividades relacionadas ao jogo de luta e perseguição ou também chamado jogo de contacto, agilidade e de desordem, envolvendo normalmente actividades de contacto físico e corridas de perseguição (Neto, 2001; 2004). Segundo Pellegrini e Smith (1995, cit. Neto, 2004), estas formas de jogo servem as funções sociais de dominância e possivelmente de codificação de estados emocionais.

Em relação às diferenças de género ao nível do jogo de actividade física e segundo Pellegrini e Smith (1998, cit. Neto, 2004; Rodrigues, 2003)), os dados existentes na literatura sobre os comportamentos de estereotipia rítmica, indicam a não existência de diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino. No entanto, quanto ao jogo de exercício, os rapazes empenham-se

mais nas actividades físicas do que as raparigas (Eaton e Enns, 1986, cit. Neto, 2004). Quanto ao jogo de luta e perseguição, as diferenças do género são mais acentuadas, a favor dos rapazes (Neto, 2004).

Considerando as implicações biológicas e sociais deste tipo de jogos no desenvolvimento da criança, Neto (2004) tem chamado a atenção sobre os problemas que, actualmente, as crianças enfrentam para poder exercitar essas práticas corporais, pois assiste-se a um declínio progressivo da sua autonomia, principalmente nos centros urbanos. Igualmente, verifica-se uma diminuição ao nível da percepção do espaço físico e das possibilidades de jogar e de brincar, bem como, a existência de uma maior sedentarização e escassa disponibilidade em termos de espaço e tempo para poder integrar a actividade lúdica nas rotinas de vida da criança.

De acordo com diversos estudos realizados por Neto (1994, 1997, cit. Neto, 1999), nos últimos anos tem-se vindo a assistir a grandes mudanças sociais e aumento de hábitos sedentários da população. Especialmente ao nível dos contextos de vida diária das crianças, devido ao fenómeno da mobilidade social, crescente envolvimento dos meios informáticos, implementação de rotinas de vida excessivamente organizadas. Para além destes factores também, a densidade e tráfego urbanos, provocando o aumento da restrição crescente de espaço disponível para as actividades livres de rua e como consequência a insegurança crescente no meio escolar e habitacional. Esta situação tem provocado de forma bastante drástica a diminuição de actividades de jogo livre das crianças, em relação ao aumento de actividades estruturadas do tempo de lazer.

Contudo, a cultura de rua, como Neto (2001) se refere, é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que favorece experiências de jogo informal e decisivas nas aquisições motoras, perceptivas e sociais, combatendo assim, o aumento progressivo do sedentarismo infantil o qual é proporcional à diminuição de condições e oportunidades de jogo livre.

Também Kytta (1995, cit. Neto, 1999:10) salienta que, as “actividades de exploração do espaço físico são especialmente importantes no

desenvolvimento de representações cognitivas do envolvimento e essenciais para a organização de um sistema coordenado de referências”. Deste modo, a carência destas experiências por parte das crianças, pode levar à suspeição de que muitas delas apresentam um reportório motor empobrecido e uma capacidade de adaptação a novas situações muito problemática (Neto, 1999).

Por outro lado, Tottinger (1984, cit. Serrano e Neto, 1997) refere-se à importância do envolvimento físico e social como factor de desenvolvimento humano, visto que um envolvimento rico em estimulação sensorial e motora conduz a mudanças de comportamento positivas. Por outro lado, envoltimentos restritivos podem provocar atrasos de desenvolvimento social, motor e intelectual.

Sem dúvida que a necessidade de actividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento é crucial, se não decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida activa (Neto e Marques, 2004).

Esta progressiva diminuição da actividade física e jogo espontâneo das crianças do nosso tempo, coloca um desafio quanto à valorização da educação física como disciplina curricular e às condições de jogo livre nos recreios das escolas. Assim, de acordo com Pereira e Neto (1997), importa consolidar a regularidade das actividades motoras na escola (pré-escolar e primeiro ciclo), bem como valorizar e potencializar as condições dos recreios escolares e também formular novas estratégias de articulação e harmonização entre escola, a família, e comunidade, e outras agências de lazer, na melhoria da qualidade das actividades físicas para as crianças.

3.2.3. Jogo e o seu valor educativo, na socialização e na formação da personalidade

Sem dúvida que, é fundamental que todas as pessoas ligadas ao sistema educativo, principalmente aos níveis escolares mais baixos (educadores), tenham uma melhor formação sobre o valor do jogo no processo de ensino-aprendizagem, podendo deste modo utilizá-lo verdadeiramente como um meio educativo. Como é salientado por Chateau (1975: 13), na educação,

“o jogo não poderá ser um fim em si, mas apenas um dos meios mais eficazes de educar a criança”.

De acordo com Neto (1995; 2001), a investigação sobre o papel e valor do jogo no desenvolvimento humano, tem tido uma enorme expansão. Este autor, baseado em Frost (1992), apresenta um largo corpo de suportes científicos que evidenciam certas conclusões: (i) o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação (Rubin, Fein e Vandenberg, 1983); (ii) o empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na diversidade das operações mentais (Levy, 1984); (iii) a criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações, generaliza e adquire novas formas linguísticas (Garvey, 1977); (iv) a cultura é passada através do jogo; os esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração (Guedes, 1965; Sutton-Smith, 1979); (v) as habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo (Neto e Piéron, 1993); (vi) as experiências lúdicas na infância são fundamentais para as tarefas académicas na escola (Frost, 1992).

Através do estudo realizado por Galda e Pellegrini (1989; 1991, cit. Pellegrini e Boyd, 2002) fica patente a existência de uma relação entre os aspectos do jogo simbólico e o início da leitura, pois estes autores concluíram que, o nível de transformações usado naquele tipo de jogo pelas crianças de três anos e meio e quatro anos e meio, permitia prever o seu estatuto de escrita, dois anos mais tarde e seis meses mais tarde, respectivamente.

Por outro lado, Pessanha (1997) apresenta também uma nova perspectiva sobre a associação entre a actividade lúdica e situações de exploração da leitura, privilegiando a exploração de situações sociodramáticas, onde estas duas vertentes, literacia e lúdica se associam. Pontos de vista recentes, segundo Pessanha (1997) defendem que os alicerces da linguagem escrita se adquirem desde muito cedo através de experiências e vivências sociais frequentes no dia a dia, tais como: ouvir contos e histórias infantis,

presenciar situações de leitura e escrita, observar diariamente abundância de materiais escritos e impressos em exposição no meio envolvente. Deste modo, estas situações a que as crianças estão expostas desenvolvem capacidades de literacia, que surgem assim, de forma espontânea e inesperada, constituindo uma forma de desenvolver a leitura e a escrita na fase pré-escolar.

O jogo pode ser usado como um meio de utilização pedagógica, pois ele tem uma linguagem universal e um grande poder de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. Com efeito, a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham com mais facilidade a assimilação de conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas (Neto, 2001). Os estudos de investigação têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar, de acordo com os objectivos pedagógicos pretendidos (Smillansky, 1968; Vukelich, 1991; Christie, 1995, 1997; Pessanha, 1994, 1997; Azevedo, Van der Kooij e Neto, 1997, cit. Neto, 2001).

Também os jogos tradicionais constituem uma actividade extremamente rica que contribui para o desenvolvimento integral da criança, pelo que devem ser considerados um meio educativo. Qualquer jogo tradicional possui, por si só uma elevada função pedagógica, pois segundo Guedes (1994), podem constituir instrumentos de educação e de formação, dentro e fora do universo escolar. Na perspectiva de Guedes (1994), a sua diversidade propicia uma múltipla escolha e, conseqüentemente, um vasto campo de experiências que podem contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, do sentido estético, para além do desenvolvimento psicomotor da criança.

Por último, é fundamental salientar o valor do jogo no desenvolvimento, quer da socialização, quer da formação da personalidade, pois através da actividade lúdica, a criança aprende a estabelecer os seus padrões da personalidade enquanto “ser individual” e enquanto “ser no mundo” (Zabalza, 2001). Deste modo, não é possível dissociar o desenvolvimento psicológico e social, pois ele está presente em qualquer situação da vida da criança e, em

total evidência em todas as actividades lúdicas. Aliás, o crescimento e desenvolvimento na dimensão psicossocial, é um processo continuado de negociação, entre as exigências e as necessidades internas e, as exigências e possibilidades do mundo exterior (Zabalza, 2001).

Concordamos com a opinião de Sutton-Smith (1975, cit. Samulski, 1997), quando ele afirma que o jogo é um aspecto inovador na adaptação do homem. As suas funções mais importantes são o descobrimento de novas possibilidades de acção e a ampliação da conduta adaptativa. Por outro lado, na perspectiva de Chateau (1975), o jogo tem uma notável propriedade, é sem dúvida, um meio privilegiado de a criança afirmar a sua personalidade, pois o jogo da criança tem o seu fim em si mesmo, na afirmação do Eu.

Desta forma, o jogo pode ser visto como uma fonte de comunicação entre as crianças, como forma de relacionamento e de diálogo, onde a criança tem oportunidade de formar a sua personalidade, podendo também ser considerado como uma actividade fortemente socializante.

Segundo Samulski (1997) podemos observar o significado que podem ter os diferentes jogos no desenvolvimento psicossocial da criança. De acordo com Piaget (1969, cit. Samulski, 1997), no qual ele afirma que determinados tipos de jogos aparecem em determinados estádios de desenvolvimento e neles se situam de uma forma preferencial.

Assim, durante os primeiros dois, três anos, onde predominam os jogos exploratórios ou funcionais que estimulam a inteligência sensório-motora da criança, esta explora, modifica e descobre o seu meio ambiente. Nesta fase, a família é o contexto sócio-cultural onde acontecem as primeiras socializações, através dos quais as crianças irão estabelecer diversos tipos de relação. A partir do meio familiar, a socialização da criança em desenvolvimento estende-se à medida que os contactos com outros grupos sociais se vão fazendo (Samulski, 1997; Ramalho, 1997).

Segundo Serrano e Neto (1997), as crianças demonstram nas suas atitudes e comportamentos, as influências do meio social e familiar, pois estes contextos vão interferir e moldar a construção da sua personalidade, a sua imagem pessoal, o seu autodomínio e formas de participação em sociedade.

O jogo simbólico e de papéis tem uma função essencialmente expressiva e comunicativa, pois neste tipo de jogo a criança reproduz uma cena vivida de uma forma simbólica, primeiramente na situação individual mas que gradualmente irá evoluir para um contexto de grupo (Samulski, 1997).

Na última fase, exige-se à criança a capacidade de adaptação e integração social, sendo que estas capacidades sociais são aprendidas pela criança preferencialmente através dos jogos com regras. Segundo Schenk-Danzinger (1983, cit. Samulski, 1997), os primeiros jogos com regras simples proporcionam a aprendizagem de três formas básicas de conduta, as quais são importantes para cada forma de integração social: a entrada em acção, quando chega o seu momento; o desistir de acções irregulares; e o perder.

Nos jogos de equipa, que se desenvolvem numa fase seguinte, a criança aprende a tomar posição e a subordinar os seus interesses pessoais em função do objectivo da equipa. Assim, através dos jogos com regras, desenvolvem-se capacidades como a coragem, iniciativa, resistência, moral, companheirismo, igualdade (Samulski, 1997).

Assim, esta capacidade de adaptação obtida a partir do jogo, promoverá uma evolução das relações sociais, do controlo emocional e da estrutura cognitiva, simultaneamente com o desenvolvimento de um vasto reportório motor que é fundamental para a aprendizagem de novas habilidades.

3.3. Didáctica da motricidade infantil

De acordo com Bañuelos (1986) e segundo o conceito etimológico, didáctica significa “arte de ensinar”.

Mas na perspectiva de Faria Junior (1981), a didáctica pode ser definida de duas formas: em função da sua natureza e objecto e, em função do seu conteúdo. Assim, em relação à primeira função, aquele autor sugere que a didáctica é uma “disciplina pedagógica de carácter prático e normativo que tem por objecto específico a técnica do ensino, ou seja, a técnica de dirigir e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem”. Por outro lado, em relação ao seu conteúdo, o mesmo autor salienta que didáctica é o “conjunto

sistémico de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos que todo o professor deve conhecer e saber aplicar para orientar seus alunos na aprendizagem das matérias, tendo em vista seus objectivos educativos” (Faria Junior (1981: 33).

Mas da didáctica geral é necessário distinguirmos a didáctica específica da educação física que, segundo Bañuelos (1986) tem que estar adaptada ao desenvolvimento de uma actividade de ensino na qual o movimento corporal e o esforço físico constituem os conteúdos. Visto que, as características e requisitos de ensino numa aula neste âmbito são tão distintas que esta pressupõe a necessidade de uma didáctica específica perfeitamente diferenciada.

Mas, por outro lado, em todo o processo ensino-aprendizagem, o acto didáctico envolve uma comunicação de natureza relacional entre os seus componentes: o aluno, o professor e os objectivos. Por outras palavras, em todo o processo ensino-aprendizagem, existe uma actividade específica do aluno: a aprendizagem. Existe também uma actividade específica do professor: o ensino como facilitador dessa aprendizagem. Efectivamente, ambas colocam-se em interacção quando entra em jogo a terceira variável, os objectivos, porque são coincidentes as condutas, por outro lado, o professor que pretende ensinar e por outro, o aluno que deseja aprender (Faria Junior, 1981).

Deste modo, a didáctica apresenta três questões fundamentais: o que aprender, como aprender e quando aprender. A primeira questão prende-se com a matéria a ensinar. A segunda questão relaciona-se com os métodos, técnicas, instrumentos e recursos que o professor utiliza para desenvolver o processo ensino-aprendizagem. A última questão orienta o professor para a necessidade de um planeamento da sua actividade (Faria Junior, 1981).

Partindo do pressuposto que o educador na sua formação inicial obterá um conhecimento mais aprofundado no âmbito da didáctica, quer geral como específica deste nível de escolaridade, propõe-se neste ponto do trabalho desenvolver mais as questões relacionadas com a definição de objectivos, planeamento, bem como da observação e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

3.3.1. Planeamento e objectivos da educação física infantil

Segundo Bañuelos (1986), o ensino é eficaz quando cumpre o seu objectivo básico de facilitar a aprendizagem e esta se produz de uma maneira efectiva. As acções de ensino, os procedimentos didácticos têm que estar estruturados de forma a que resultem coerentes com respeito ao propósito que perseguem, ou seja, isto induz a pensar que têm que estar de acordo com os planeamentos sistemáticos e não ser o produto da improvisação ou inspiração pessoal do momento. Assim, para realizar a sua acção docente de modo a facilitar a aprendizagem, o professor deverá operar com uns elementos, que basicamente, são: os conteúdos de ensino, os planeamentos didácticos e os meios materiais (Bañuelos, 1986).

Também, para Neto (1995) uma condição essencial para o sucesso educativo, reside no valor que o educador dá aos seus objectivos na actividade que desenvolve com o seu grupo, e todo o planeamento da actividade que daí poderá resultar.

Ao tentar delinear esta tarefa ao nível da motricidade infantil, importa referir que neste campo existem poucos estudos (pelo menos que sejam do nosso conhecimento), dificultando assim, a realização de uma revisão da bibliografia em torno desta matéria.

Efectivamente, a concepção dos objectivos gerais no âmbito da motricidade infantil decorrem e apoiam-se naturalmente nas finalidades da educação como referência hierarquicamente definidas. Estas finalidades que estão definidas nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e, de uma forma resumida, convergem para um desenvolvimento multidimensional de um ser criativo, que aspira à sua autonomia, à sua liberdade e opta a viver em relação estreita com a comunidade (Neto, 1995; ME-DEB, 1997).

Por isso, o eixo didáctico da educação infantil reside na acção, na experimentação, no jogo e intercâmbio com os seus companheiros e com os adultos. Neste sentido, toda a educação é uma preparação para a vida. Assim,

através da experiência corporal a criança desenvolve-se em todos os âmbitos da realidade, tanto física, como social e cultural (Moral et al., 1990).

Na verdade, a motricidade infantil através das experiências que propõe, deve orientar o desenvolvimento da criança para determinados valores: na realização pessoal e social; na criação de um conhecimento aprofundado sobre o seu próprio corpo; no desenvolvimento do sentido da responsabilidade; e, na criação do empenhamento necessário ao seu bem-estar físico e mental (Neto, 1995).

Mas, o educador deve adaptar estes fundamentos às necessidades e interesses das crianças, de modo a satisfazer: a necessidade de uma imagem favorável de si própria; de exercitar o seu corpo; de se adaptar ao envolvimento físico; e ainda de estabelecer ligação com os outros (Neto, 1995).

Segundo este autor, após a análise deste conjunto de factores que são considerados prévios, permite delimitar as orientações gerais da motricidade infantil:

- Assegurar a presença de factores ligados à capacidade de realizar esforço físico;
- ajudar a criança na formação de uma imagem favorável de si mesma;
- possibilitar o acesso a acções ligadas a deslocamentos e manipulações de objectos;
- permitir níveis de interacção (comunicação) entre os intervenientes;
- favorecer o gosto de explorar as suas capacidades de acção e de expressão;
- permitir que a criança tenha experiências de movimento de modo a satisfazer o sentido de curiosidade e prazer;
- facilitar à criança o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao espaço, ao tempo, aos objectos, ao seu corpo e as normas relativas às diferentes formas de actividade motora.

Tendo em consideração todos estes aspectos, e de acordo com Neto (1995), pode-se definir os objectivos específicos da motricidade infantil que deverão solicitar uma interacção entre as possibilidades fisiológicas e as

habilidades perceptivo-motoras e mentais de cada criança. Assim, os objectivos específicos podem ser definidos da seguinte forma:

➤ Objectivos a nível fisiológico:

- Solicitação do aparelho respiratório, cardio-vascular, osteo-articular e neuro-muscular
- Atitude postural

➤ Objectivos a nível motor:

Domínio do corpo em movimento

- Conhecimento e consciência corporal, simetria e lateralização;
- Coordenação motora
- Equilíbrio
- Estruturação espaço-temporal
- Ritmo
- Afinamento perceptivo

Integração em grupo

- Situações informais
- Cooperação
- Cooperação / oposição

Domínio da linguagem corporal e expressiva

Deste modo, as orientações gerais e específicas já enunciadas, permitem identificar em seguida os conteúdos de aprendizagem, traduzidos posteriormente em acções corporais. A selecção e definição de actividades que o educador pode utilizar, permitem a identificação de um desenho curricular do ensino da motricidade nestas idades (Neto, 1995):

- 1- Actividade Básica / Fundamental - pretende-se criar experiências que favoreçam as aquisições essenciais. Estas experiências motoras deverão ter em atenção as habilidades locomotoras, posturais e suas combinações. O equilíbrio estático e dinâmico deve estar presente nestas situações.
- 2- Actividade Gímnica - pretendem-se acções que solicitem que o movimento seja pensado, interiorizado e expressado como resposta a

- uma situação criada. Deverá ser valorizado a exploração de habilidades locomotoras, posturais e manipulativas, actividades de equilíbrio.
- 3- Actividade Expressiva /dança - pretendem-se acções que favoreçam a vivência interior do ritmo e da expressão corporal. Devem ser exploradas as habilidades locomotoras, posturais e encorajar o movimento criativo.
 - 4- Actividades a partir de jogos - pretendem-se acções em que a criança esteja em ligação com o seu envolvimento. Consideram-se actividades lúdicas que mobilizem a criança na participação em jogos de pequena organização, onde deverão ser solicitados as habilidades locomotoras e manipulativas básicas com a utilização de diversos materiais (por exemplo: bola).
 - 5- Actividades de exploração da natureza - tratam-se de acções de descoberta do meio físico e ambiental através da exploração de situações em espaços naturais. Devem ser exploradas actividades de simples passeios pela natureza até formas organizadas de experiências motoras.
 - 6- Actividades aquáticas - pretendem-se acções de exploração e adaptação motora no meio aquático. Consideram-se essenciais as aprendizagens de carácter lúdico, até às formas de aquisição mais específicas de motricidade na água.
 - 7- Actividades integradas - dizem respeito a formas de actividade motora que favoreçam a aquisição de conceitos fundamentais de natureza lógico-matemática, linguística, artística ou de estudo do meio.

Para uma melhor compreensão deste tipo de áreas e matérias de intervenção que devem ser desenvolvidas em motricidade infantil, apresentamos o quadro resumo com identificação dessas áreas.

Quadro 12: Resumo das áreas de intervenção em motricidade infantil.

Básica / Fundamental	Mobilidade (estática /dinâmica)	Postura Equilíbrio Lateralidade Coordenação motora
Gímnica	Solo	Apoios Equilíbrios Deslocamentos Quadrupedia
	Aparelhos	Controlo Lançamentos Recepções Transporte Rotações Balanços Suspensões
	Corrida	Curta Média Longa Velocidade Obstáculos
	Saltos	Comprimento Altura objectos
Expressiva / Dança	Ritmos	Estruturas simples/complexas
	Mímica Dramática Popular Criativa	Representação gestual Representação de personagens Danças em roda / Folclore Planos / relações
Jogos	Infantis	Corrida Orientação Lançar / agarrar Luta / agilidade
	Perceptivo-motores	Memorização Categorização Comunicação
Exploração da Natureza	Tradicionais Pré-desportivos	
	Descoberta Percursos Orientação	
Aquáticas	Exploração Adaptação	
Integradas	Linguagem Matemática Estudo do meio Arte	

Fontes: Neto (1995)

Depois de todos estes passos do planeamento concluídos, o educador deverá passar agora à planificação do plano de aula. Mas antes de escolher

determinados objectivos para a aula, o educador deve analisar algumas condições prévias:

- As situações ou tarefas escolhidas devem estar de acordo com as características dos alunos, mas permitindo igualmente o seu progresso em termos motores;
- o educador deverá organizar bem a aula, sem tempos de espera ou transição entre actividades, permitindo que os alunos passem o maior tempo possível na actividade motora;
- as sugestões de actividades e de materiais deverão ser diversificadas, solicitando actividades em situação individual e em grupo;
- o clima e o entusiasmo na aula, por parte do educador, facilitará o gosto e o prazer pela actividade realizada, participando de forma empenhada, tentando superar as suas dificuldades e aperfeiçoando as suas capacidades motoras;
- a aula deverá desenrolar-se em diferentes fases, aumentando a complexidade das acções e segundo um ritmo adequado às características das crianças.

Neto (1995) e Gallahue (1996), sugerem em relação ao plano de aula, a sua estrutura deve ser organizada em três partes distintas, em que cada uma terá uma função diferente:

- Uma parte introdutória (5 a 10 min) – em que o educador solicita aos alunos actividades básicas do domínio do corpo, com o objectivo de os preparar para a aula que irá decorrer. Esta actividade inicial pode ser realizada através da exercitação individual, em pares, em grupo ou através de jogos simples;
- Uma parte Fundamental (20 a 30 min) – em situações de aprendizagem ou aperfeiçoamento das habilidades em que se pretende centrar a actividade do aluno. Será desenvolvida através da exercitação individual, em pares ou em grupos, finalizando com uma actividade em forma jogada onde sejam aplicadas as habilidades desenvolvidas anteriormente;

- Uma parte final (5 a 10 Min) – de repouso, reflexão e relaxamento. Pode ser realizada através de diversas actividades (contar uma história, deitados ouvindo uma música ou ainda através de pequenos jogos que se caracterizem por um esforço físico bastante reduzido).

3.3.1.1. Articulação horizontal e vertical

A educação de infância deve ser desenvolvida de uma forma globalizante, pois a criança é um todo e, por isso, a educação nas primeiras idades deve ter como objectivo o seu desenvolvimento integral.

Deste modo, o educador não deve limitar a educação motora dos seus alunos apenas à sessão de expressão motora, podendo prolongá-la noutros momentos ao longo do dia, na escola. Assim, a educação motora, pode oferecer numerosas oportunidades, noutras áreas da educação infantil.

Com efeito, segundo Moral et al. (1990) as relações entre as diversas áreas devem se desenvolver, assim a aprendizagem das noções básicas da matemática, natureza e estrutura da linguagem são favorecidas por experiências quando se manipula objectos, ou quando se relaciona com os outros. Através de diferentes movimentos no ginásio ou no recreio, dá-se a possibilidade de experimentar e assimilar o mundo que o rodeia. O movimento nas situações educativas desenvolve-se numa dinâmica de grupo e ao mesmo tempo serve como instrumento de comunicação com os outros, assim como, de intercomunicação com o mundo que está à sua volta.

De acordo com Arribas (2000), cresce a necessidade de uma educação global na infância, evidentemente, respeitando a especificidade da expressão motora, analisando os pontos de relação que a actividade motora apresenta, com os outros âmbitos educativos.

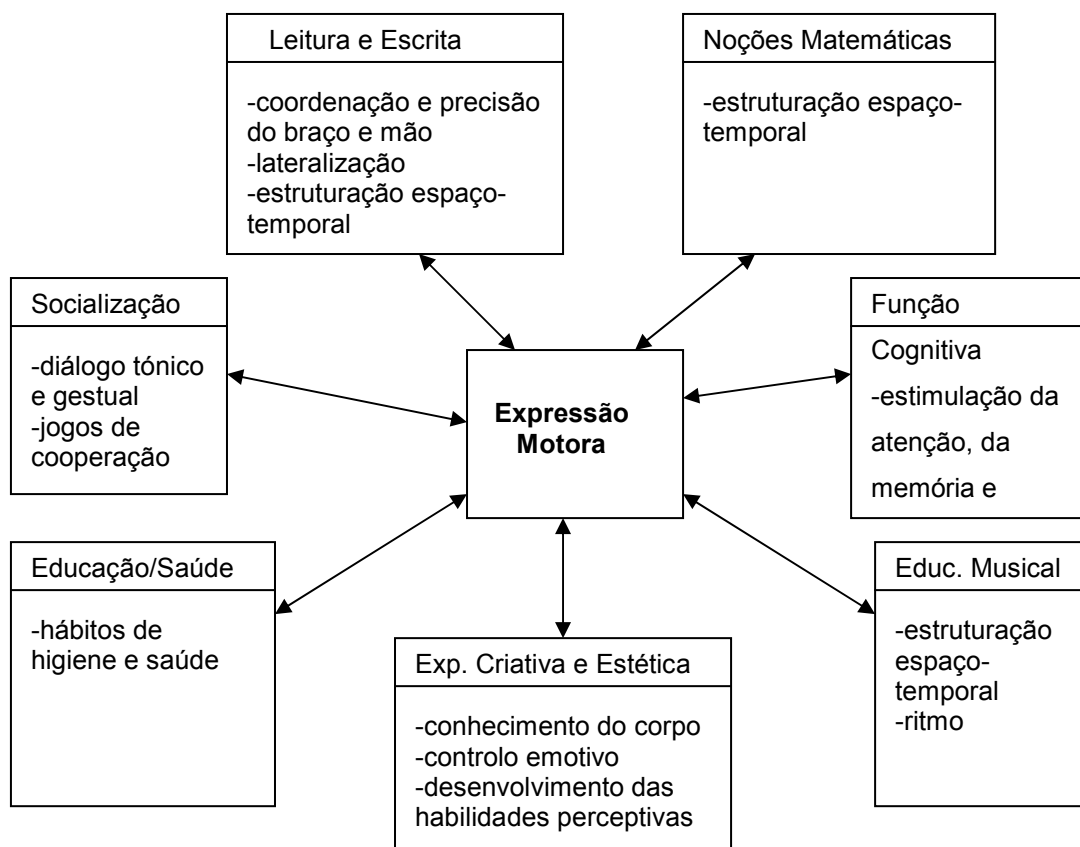


Figura 4: Relação entre a expressão motora e as outras áreas educativas (Arribas, 2000).

Ao nível da articulação vertical, entre o ensino pré-escolar e básico, deverá ser realizada num processo contínuo, de modo a conseguir o desenvolvimento integral e continuado da criança.

Assim, no pré-escolar a aprendizagem deve ser dirigida para o enriquecimento das habilidades perceptivo-motoras e habilidades motoras básicas fundamentais, de modo a que, o ensino básico possa orientar o seu processo no sentido de um refinamento do gesto, proporcionando a aquisição de aprendizagens mais elaboradas e uma melhoria da capacidades motoras (Arribas, 2000).

De acordo com Gallahue (2002), será necessário no pré-escolar desenvolver uma gama de competências motoras fundamentais, para nos níveis de ensino seguintes, se poder realizar o desenvolvimento de competências motoras especializadas, susceptíveis de mais tarde serem adaptadas às actividades lúdicas ou mesmo desportivas.

Em conclusão Neto (1984) sublinha que a articulação vertical entre os dois níveis de ensino, devem ser uma realidade, pois só desta forma é que a criança poderá concretizar um desenvolvimento harmonioso e equilibrado em todos os domínios do comportamento. Salienta ainda que o desenvolvimento da criança deve passar de uma educação pelo movimento para uma educação do movimento, como nos mostra a figura seguinte.

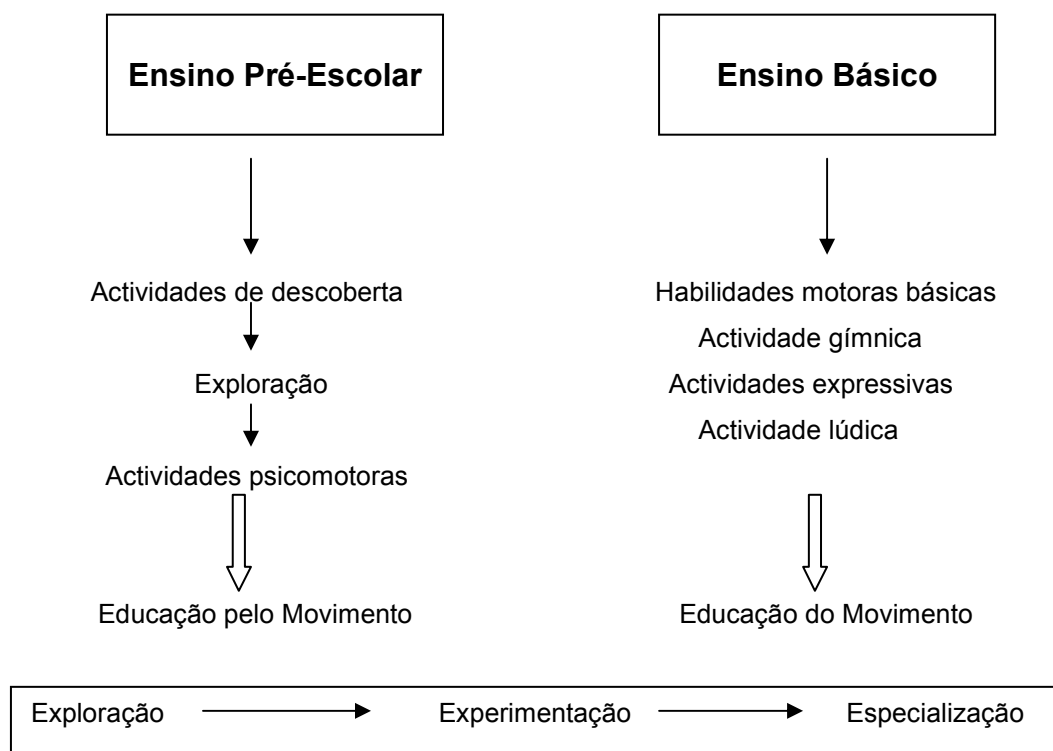


Figura 5: Processo de articulação vertical ao nível do desenvolvimento motor (adaptado de Neto, 1984).

3.3.1.2. Tipos de intervenção pedagógica

Toda a acção pedagógica, segundo Neto (1987; 1995) deverá ter em consideração o desenvolvimento da criança nos vários domínios do comportamento (motor, cognitivo e afectivo-emocional), desenvolvidos através de múltiplas situações de movimento.

Para o efeito, considera-se que deverão ser mobilizados os mecanismos de análise prévia (aluno) e terminal ou feedback (professor), no entanto, estes mecanismos deverão ser solicitados de acordo com dois tipos de referências:

(i) a descoberta progressiva das informações provenientes do próprio corpo; (ii) a tomada de consciência do nível de comportamento motor alcançado, de acordo com a finalidade das acções propostas (Neto, 1987; 1995).

Assim, estes dois tipos de referências, embora devam estar sempre presentes, deverão ser solicitadas com incidência variada segundo a situação ou actividade proposta e, o grau de evolução da criança. Deste modo, considera-se que o tipo de intervenção do professor deverá evoluir de uma forma progressiva, partindo de uma intervenção dispersa para uma intervenção integradora, fazendo assim, apelo à função de representação mental por parte da criança (Neto, 1987; 1995).

Como concluímos no ponto anterior, diversos factores têm influência no sucesso do ensino, como: as características individuais das crianças, o tempo passado na aprendizagem das tarefas e, a qualidade de intervenção do educador (centrado no professor ou pelo contrário centrado no aluno). Por outro lado, são também conhecidas as influências no comportamento das crianças, das decisões tomadas pelo educador, quanto à condução do processo de ensino. Por outras palavras, a definição de contextos de aprendizagem diferenciados e com mais ou menos controlo por parte do professor, poderão ter relação directa com o progresso alcançado pelos alunos na aprendizagem (Neto, 1987; 1995).

Assim, de acordo com diversos autores (Neto, 1987, 1995; Moral et al., 1990; Gallahue, 1996) o educador pode utilizar três formas de intervenção pedagógica: (i) situação de ensino dirigido (centrado e conduzido pelo professor); (ii) situação de ensino através da actividade livre (centrado no aluno); e, (iii) situação de ensino através da exploração do meio (de interacção ou semiconduzido).

Estes tipos de intervenção apresentam determinadas características, diversas funções que se podem prever, bem com, vantagens e desvantagens, que iremos apresentar em quadro para uma completa e rápida leitura.

Quadro 13: Resumo das características, funções previsíveis, vantagens e desvantagens da situação de ensino dirigido.

Situação de Ensino Dirigido	
Características	Vantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Acção directa do educador • Decisões dos padrões de organização e ensino • Condução da actividade: <ul style="list-style-type: none"> • Explicação verbal e demonstração; • Orientação na tarefa; • Feedback (afectividade); • Organização e gestão da aula. <p>Fornecimento de modelos em função dos objectivos Apresentação das tarefas: -Objectivos; -Operações; -Critérios de êxito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor obrigado a não improvisar; • Tempo para analisar todo o processo da aula, incluindo a previsão das respostas e condutas das crianças; • Se consegue introduzir na classe a tarefa adequada, tem a segurança do cumprimento dos objectivos, forma e tempo estabelecidos.
Funções Previsíveis	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Definir formas de execução das tarefas de acordo com as capacidade dos alunos; • Organizar a classe com padrões bem definidos; • Ensino dirigido às habilidades critério variando e aperfeiçoando os níveis de exigência; • Apreciar a prestação motora – feedbacks; • Criar uma clima positivo – motivação e empenho; • Estimulação fornecida pelo educador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cortada, de certo modo, a iniciativa pessoal do aluno; • Habilidade do professor par motivar os alunos para a realização da tarefa pretendida.
<p>Fontes: Neto (1987; 1995); Moral et al. (1990); Gallahue (1996)</p>	

Quadro 14: Resumo das características, funções previsíveis, vantagens e desvantagens da situação de ensino através da actividade livre.

Situação de Ensino através da Actividade Livre	
Características	Vantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Professor define os meios: físico e material. • Não intervém, apenas supervisiona o trabalho da classe. • A criança tem liberdade sobre as decisões: actividade e orientação do comportamento. • Variação do meio apenas por acção da criança. • Não existe informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ O objectivo (resultado a atingir) ▪ Operações a realizar (meios de acção) ▪ Critérios de êxito (níveis de prestação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Máximo nível de motivação; • Ótimo aproveitamento do tempo por parte do aluno; • Desenvolvimento da personalidade da criança; • Realizações motoras adequadas às características e necessidades da criança.
Funções Previsíveis	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Não intervém, responde apenas às solicitações; • Assegura a estabilidade afectivo-emocional da classe; • Controla as situações de risco ou conflito; • Atitude de escuta e observação; • Controla a interferência de factores externos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor perde o papel de orientador imprescindível; • Ausência prévia de estruturação da aula; • Necessidade em ter muito claros os objectivos.
<p>Fontes: Neto (1987; 1995); Moral et al. (1990); Gallahue (1996)</p>	

Quadro 15: Resumo das características, funções previsíveis, vantagens e desvantagens da situação de ensino através da exploração do meio.

Situação de Ensino através da Exploração do Meio	
Características	Vantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Importância da organização do envolvimento; • Professor modifica e varia as situações de ensino; • Ajustamento do material adequado que facilite a compreensão e realização das tarefas; • Indução de comportamentos que se considerem desejáveis no êxito da acção; • Encorajar as estratégias pessoais da criança perante a situação criada: não são fornecidos modelos na execução da tarefas; • Objectivo da acção é definido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento espontâneo da dinâmica de grupo; • Livre expressão da personalidade infantil; • Tarefas adequadas às características da criança; • Motivações sugeridas pelo aluno.
Funções Previsíveis	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Percorrer com frequência a sala incentivando os alunos na actividade; • Sugerir formas diferentes da acção – materiais – novas tarefas – níveis de dificuldade; • Alterar a disposição dos materiais – situação problema; • Reconduzir a situação criada – exigências da tarefa; • Fornecer indicações sobre a prestação motora ou outro comportamento; • Estimulação é mediada pelo educador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Boa capacidade de observação e imaginação do educador; • Se perde o sentido da estrutura da aula, dificulta a organização metodológica por parte do educador
Fontes: Neto (1987; 1995); Moral et al. (1990); Gallahue (1996)	

Na perspectiva de Neto (1995), estes três procedimentos habituais neste nível de escolaridade, têm efeitos diferenciados no tipo de participação das crianças em situação real de ensino, e conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem alcançados. Assim, os diversos modelos de intervenção pedagógica em motricidade infantil, vão originar três tipos de situações educativas diferentes, como referência essencial do acto educativo:

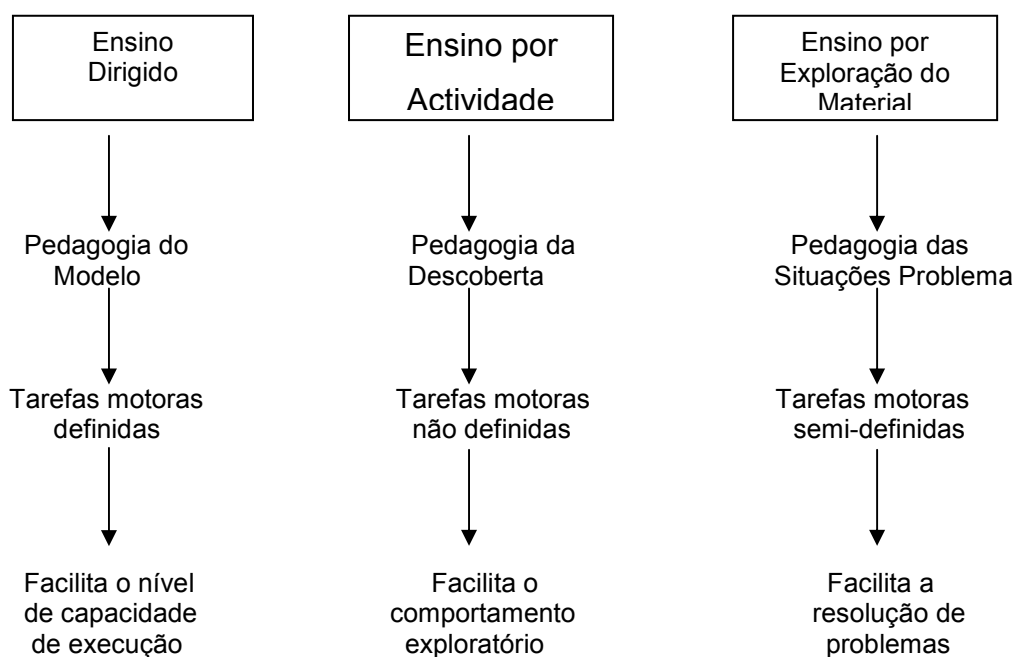


Figura 6: Modelo simplificado de situações pedagógicas em motricidade infantil (Neto, 1995).

Em síntese, existem técnicas e métodos de ensino que serão adequados a este nível de ensino, mas sem no entanto, segundo Neto (1987), assumir as proporções de uma escolarização dogmática. Por este motivo, o educador ao planear estas situações de ensino, deverá respeitar os grandes princípios da pedagogia infantil e, orientar a sua acção em função da dinâmica própria destas idades.

3.3.1.3. A Organização e segurança nas actividades

Um dos aspectos fundamentais na planificação do plano de aula é a definição por parte do professor das situações de aprendizagem, ou seja, das estratégias de organização dos alunos no espaço para realizarem determinada tarefa motora. De acordo com Neto (1995) e Cruz et al. (1998), para que os alunos passem mais tempo em actividade motora, importa que o educador defina diversas formas de organizar os alunos no espaço.

Assim, a escolha destas estratégias de organização estão dependentes de determinados factores: das características das habilidades motoras a desenvolver; das condições materiais; da parte da aula considerada; das

opções pedagógicas do educador; das características dos alunos e do número de alunos na classe (Neto, 1995 e Cruz et al., 1998).

Segundo estes mesmos autores, existem algumas formas de organização disponíveis para o educador:

- Distribuição dos alunos de forma equilibrada no espaço, quando se pretende que todos os alunos façam a mesma tarefa ao mesmo tempo;
- Organização de um percurso, quando se pretende que todos os alunos realizem a mesmas habilidades em tempos diferentes;
- Organização da classe em grupos, quando se pretende que os alunos trabalhem as mesmas habilidades (ou jogos) ao mesmo tempo ou em sequência (situação de pares, trios, estafetas ou vagas);
- Organização da classe em circuito, quando se pretende que os grupos façam as mesmas habilidades (ou jogos) em momentos diferentes. Neste tipo de organização, os alunos rodam após algum tempo de prática e segundo as regras previamente estabelecidas pelo educador.

Deste modo, a organização da aula em termos de escolha de actividades, de regras de funcionamento (organização dos alunos, formação de grupos, transporte e arrumação do material) são considerados aspectos essenciais par o sucesso pedagógico (Neto, 1995).

Mas quando o educador se dirige aos alunos para explicar a forma de realização das tarefas, ou para corrigir a sua execução na actividade motora, deve encontrar formas de todos os alunos estarem em condições de prestarem atenção. Assim, de acordo com Neto (1995) e Cruz et al. (1998), algumas soluções podem ser tomadas para que essa informação seja recebida com atenção e significado:

- Combinar regras e sinais de modo a que todos compreendam o objectivo do trabalho a realizar. Alguns jogos podem ajudar os alunos a compreender melhor estas regras ou sinais;
- Aguardar por um ambiente calmo e sereno para que todos os alunos estejam atentos à informação do educador, quando é dirigida para todo o grupo ou em pequenos grupos;

- Colocar os alunos de uma forma a poder ser visualizado e ouvido em boas condições. Existem diversas formas que podem ser possíveis: sentados à volta do professor; em semicírculo (de pé, de joelhos, sentados); dispersos individualmente; e, em quadrado aberto. Nestas idades, é fundamental que o professor escolha uma destas maneiras e, a utilize de uma forma contínua, pois é necessário neste nível etário manter uma certa rotina nas actividades.

Na apresentação das actividades ou explicação das situações motoras que se pretende que os alunos realizem, algumas preocupações devem acompanhar o professor. Assim, deve-se evitar descrições longas e pormenorizadas, evidenciando apenas os principais aspectos da actividade a realizar, pois os alunos nestas idades, não têm grande capacidade de reter muita informação simultânea. O professor deve acompanhar a explicação com a demonstração ou recomendar a um aluno a situação proposta, aproveitando assim, para reforçar os aspectos essenciais do exercício, usando para isso palavras-chave e frases curtas. Por último, certificar-se que os alunos perceberam bem o que têm a fazer, para onde se devem dirigir, que espaço e materiais devem usar e que organização devem manter na actividade proposta (Neto, 1995; Cruz et al., 1998).

Em relação aos espaços e materiais, o programa de motricidade infantil deverá ser desenvolvido em espaços diferenciados conforme as condições da escola. Deste modo, muitas actividades podem ser realizadas na própria sala, outras no espaço coberto existente (ginásio), outras no terreno ao ar livre (recreios) e por último utilizando espaços naturais. Cada um destes espaços servirão para desenvolver actividades diferentes e, que estejam de acordo com a planificação do educador.

Em termos de segurança, os materiais e equipamentos a utilizar nas aulas devem permanecer em lugar seguro, ou quando usados nas aulas, os alunos devem conhecer as regras de utilização prática e normas de arrumação. Muitos desses espaços, materiais e situações de aprendizagem, apresentam por vezes, perigos na sua utilização. Assim, cabe aos educadores ensinarem regras de segurança na utilização dos materiais.

Nas situações de actividade, os critérios de segurança devem estar sempre presentes e, o educador deverá regularmente, dar indicações quanto aos perigos existentes.

3.3.1.4. Factores do ensino eficaz e tarefas de gestão

De acordo com Piéron (1992), a melhor das programações fica sem efeito na prática pedagógica, se a passagem à acção na aula não se efectuar de maneira satisfatória. Todos os requisitos que foram tomados antes da acção, têm por princípio facilitar tanto quanto possível a apresentação da tarefa a realizar, aumentar o tempo potencial de aprendizagem por parte da criança, bem como, informar o aluno sobre a realização da tarefa. Também um bom conhecimento prévio do nível de desenvolvimento motor, assim como as suas características e comportamentos habituais em situação, contribui para favorecer a intervenção do professor.

Por outro lado, Carreiro da Costa (1984), salienta que o êxito nas aprendizagens motoras depende, em grande medida, da qualidade de ensino, ou seja, da competência do educador em criar as condições necessárias para o sucesso nas aprendizagens. Assim, também Siedentop (1983, cit. Carreiro da Costa, 1984: 23), refere que o professor eficaz é aquele que, “encontra os caminhos susceptíveis de manter os alunos empenhados nas tarefas de aprendizagem em percentagens elevadas de tempo e de uma forma adequada”.

De acordo, com Carreiro da Costa (1984) e Piéron (1992; 1996), existem dois factores que parecem desempenhar um papel fundamental na aprendizagem motora: o tempo de empenhamento motor (tempo na tarefa) e o feedback pedagógico.

Com efeito, o tempo de empenhamento motor ou tempo na tarefa, pode ser definido como tempo que o aluno efectivamente passa em actividade motora (Carreiro da Costa, 1984; Piéron, 1992). Mas, segundo estes autores, não se pode analisar o tempo na tarefa, sem considerar os outros tempos que fazem parte da aula.

De facto, o tempo da aula exerce grande influência no sucesso do ensino de aprendizagens motoras, pois “é de esperar que a maximização de oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos esteja dependente, em larga medida, da forma como o professor reparte o tempo de aula” (Carreiro da Costa, 1995: 24). Assim, o educador deve tentar gerir o tempo de aula de modo a responder não só aos seus interesses em rentabilizar a aula, como também ter em consideração as necessidades e interesses do aluno. Por isso é fundamental que conheça os conceitos inerentes ao tempo de aula, de forma a os poder manipular de modo a concretizar os seus objectivos.

O conceito de tempo da aula comporta, segundo Piéron (1992), várias dimensões: o tempo programa (não está definido para o nível pré-escolar) e o tempo útil, do qual fazem parte o tempo de informação, de transição e o tempo disponível para a prática. Deste modo, o tempo útil será o tempo que os alunos passam efectivamente no ginásio. Por outro lado, o tempo disponível para a prática consistirá no que resta depois de se subtrair ao tempo útil, o tempo de informação (tempo dispendido a apresentar as actividades) e o tempo de transição (tempo gasto na colocação do material ou tempo que medeia entre o final de uma actividade e o início de outra).

Em conclusão e de acordo com Piéron (1992), para o educador aumentar o tempo disponível para a prática, é necessário que o tempo de informação e o de transição sejam limitados. Contudo, a redução do tempo de informação não deverá provocar uma diminuição da qualidade da informação fornecida. Por isso torna-se imprescindível que o educador realize uma preparação cuidada, com o objectivo de: organizar as melhores condições práticas da apresentação, determinar os meios de captar a atenção, de a manter e de motivar os alunos; apresentar informação adequada, ou seja, tendo em conta os níveis de conhecimento, de compreensão e de experiência motora anterior dos alunos; e determinar o que é necessário apresentar e como o fazer (Piéron, 1992; 1996).

Em relação ao tempo de transição, o educador deverá tentar diminuir os tempos de espera, quer para iniciar uma actividade, quer para a colocação do material, porque propiciam comportamentos contrários às normas

estabelecidas para a aula, os chamados comportamentos desvio (Carreiro da Costa, 1984; 1995).

Com efeito, este autor considera como indicadores de qualidade de organização de uma aula, os seguintes elementos: o tempo de espera dos alunos; número de alunos inactivos na aula; e a relação entre o tempo disponível para a prática e o tempo na tarefa por parte dos alunos.

A importância do feedback em aprendizagem motora é um dado adquirido por numerosos autores (Schmidt, 1982; Piéron e Delmelhe, 1983; Piéron, Cloes e Dewuart, 1995; Correia, 1985; Piéron, 1986, cit. Mota, 1989) e que foi realçado por nós, no ponto anterior deste capítulo. Desta forma, no ensino das actividades físicas, o feedback pedagógico é definido de diversas formas, mas todas nos reportam para o mesmo significado.

De acordo com Correia (1986: 11), “o feedback é uma forma de o professor veicular informações aos seus alunos e de influenciar a sua aprendizagem, o que o define como um acto de comunicação e de ensino”.

Na perspectiva de Piéron (1996: 31), feedback é “uma informação frequente e de qualidade sobre o estado das prestações dos alunos”.

Ainda, segundo Piéron (1996) o feedback pode ser apresentado de uma forma verbal ou não verbal e, pode exercer duas funções essenciais. Em primeiro lugar a função de informar sobre os erros que foram cometidos e sobre os meios de os corrigir. Poderá referir-se também, à identificação dos elementos correctos da prestação, à explicação das causas dos erros, à descrição dos meios necessários para efectuar as correcções ou, ainda, a um desenvolvimento das razões da mudança. A segunda função será a de reforço a uma resposta motora, que está directamente relacionada com a motivação do aluno.

De acordo com Piéron (1992; 1996) o feedback pedagógico pode ser apresentado segundo várias dimensões (objectivo, forma, direcção e afectividade), encontrando-se ainda em cada uma destas dimensões, diversas categorias.

Por último, Carreiro da Costa (1984) salienta que nem todas as formas e tipos de feedbacks se revelam importantes, referindo que as reacções à

prestação dos alunos sob a forma audiovisual e com objectivo prescritivo são os mais eficazes.

Por outro lado, Piéron (1992) sugere que os níveis de escolaridade mais baixos, mostram uma progressão mais rápida na aprendizagem das habilidades, aumentando o número de situações em que o educador pode manifestar a sua satisfação. Este autor salienta também, que a quantidade de interacções de afectividade devem aumentar quando o ensino é ministrado em idades baixas.

3.3.2. Observação e avaliação em educação física infantil

De acordo com Brull et al. (1989), a avaliação faz parte integrante de todo o processo educativo e, portanto, também deverá ocupar um lugar de relevo na educação de infância.

Segundo o mesmo autor, em educação, a avaliação deve ser concebida como um processo mediante o qual o professor obtém a informação necessária para o planeamento, o prosseguimento e a comprovação das decisões, que aquele deve tomar, para realizar com êxito um determinado currículo.

Deste modo, a avaliação na educação de infância deverá ter as mesmas características e funções que tem em qualquer etapa escolar, contudo, tem algumas particularidades que o educador deverá conhecer.

Para além da sua função em todo o processo educativo, a avaliação servirá também, para avaliar o aluno. Evidentemente que no pré-escolar não se recorre a exames ou provas, para classificar ou sancionar o aluno, mas sim, para o conhecer e ajudar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, detectando dificuldades que encontra, procurando analisar as suas causas e adaptando o processo educativo às suas características (Brull et al., 1989; Carretero, et al., 1989).

Também as Orientações curriculares (1997) indicam que avaliar o processo e os seus efeitos, implica para o educador o tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades e à evolução das crianças e do grupo. Acrescentam ainda, que a avaliação realizada com as

crianças é uma actividade educativa, constituindo igualmente uma base de avaliação para o educador, e em consequência servirá de suporte ao planeamento.

Evidentemente que estas idades tem características próprias e a tarefa de avaliar é consideravelmente mais complexa, pois as mudanças de comportamento não são lineares, nem sequenciais e muitas vezes realizam-se com grande velocidade.

Carretero et al. (1989) sublinha que a avaliação no pré-escolar não deve corresponder à categorização ou classificação, mas sim à necessidade de conhecer o estado evolutivo de cada criança em todas as suas dimensões, como resultado da integração das intervenções do meio no processo educativo.

Assim, exige-se à avaliação que seja multidimensional, e sequencial, obrigando o educador a realizá-la com frequência através da observação das condutas e dos processos, pelos quais os diferentes agentes intervêm no processo educativo (Brull et al., 1989; Carretero et al., 1989).

Deste modo, o objectivo final da avaliação justifica-se pela necessidade de elaborar estratégias de intervenção educativa, adequadas tanto ao padrão educativo como às características da criança, no seu processo de desenvolvimento. (Carretero et al., 1989; Spodeck e Saracho, 1998).

Mas ao longo do processo avaliativo, pode-se adoptar diversas modalidades, de acordo com as funções específicas que se pretende observar. Contudo, Brull et al. (1989) salienta que, a avaliação diagnóstica ou inicial se adapta perfeitamente aos objectivos da avaliação, neste nível de ensino.

Segundo este autor, antes da elaboração do plano de ensino, o educador tem que avaliar todos os elementos que intervêm na acção educativa: tipo de alunos, recursos, espaço disponível, ambiente sociocultural e familiar, os programas e outros. Deste modo, a avaliação inicial constitui, pois, uma fase prévia da planificação dentro da actividade educativa.

Todavia, esta avaliação deverá repetir-se de cada vez que se inicia um novo período de programação, quando se introduz um novo núcleo temático ou conteúdos em princípio desconhecidos para os alunos. Nestes casos, trata-se

de obter informação sobre o estado dos alunos, em relação a esses conteúdos, o que vulgarmente se designa por avaliação diagnóstica.

Contudo, ao falar-se de avaliação surge a necessidade de contar com instrumentos fiáveis e válidos que, permitam avaliar o comportamento infantil e o nível de progresso alcançado em cada área.

Assim, dentro dos vários instrumentos de avaliação, Brull et al. (1989) destaca as diferentes técnicas de observação, que segundo ele, constituem os recursos mais adequados para a avaliação ao nível da educação infantil. Por isso, permite seguir todo o processo evolutivo na vida diária, obter informação sobre os elementos que participam no processo educativo e sobre os efeitos que produz no sujeito.

Com efeito, Vasconcelos (2001: 88) define a observação como a "acção de considerar e de registar os comportamentos de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos sem alterar a sua espontaneidade". Para Paula Brito (1998) é o estudo do comportamento humano em situações naturais, ou seja, e igualmente habituais e sem interferência dos observadores.

Mas de acordo com Brull et al. (1989), a observação ao nível do pré-escolar tem basicamente dois objectivos:

- Identificar o problema, avaliando a presença ou a ausência de um comportamento em situações diversas, seus antecedentes e as consequências posteriores, para que com estes dados recomendar a intervenção adequada;
- Controlar os resultados das intervenções educativas, ou seja, avaliar-se de maneira indirecta a estratégia educativa empregada através dos efeitos nas crianças. A partir dos resultados modifica-se ou não a intervenção, estabelecendo-se um feedback entre a avaliação e a intervenção.

Contudo, para atingir estes objectivos, é necessário cumprir determinados momentos no processo de observação, que Vasconcelos (2001) salienta como fundamentais: (i) pré-observação (análise prévia); (ii) observação propriamente dita (registo); e (iii) a pós-observação ou avaliação.

No entanto, perante a existência de várias modalidades de observação, diversos autores apontam para a observação directa e sistemática, como as mais utilizadas para observar o comportamento da criança (Brull et al., 1989; Paula Brito, 1998; Spodeck e Saracho, 1998; Vasconcelos, 2001).

Segundo Paula Brito (1998), a observação directa é realizada no momento em que a acção decorre e na presença dos intervenientes, enquanto que, a observação sistemática usa métodos e técnicas rigorosas para obviar as limitações e a subjectividade dos observadores.

Mas, em educação de infância, Brull et al. (1989) salienta que as duas modalidades se completam, dadas as características da criança, uma poderá responder de forma imediata à avaliação da actividade diária, enquanto outra, permitirá controlar o nível de desenvolvimento alcançado nas distintas áreas, que compreendem o programa educativo.

Porém, para observar os comportamentos motores da criança na sua actividade espontânea, será necessário construir um sistema de categorias comportando a lista de todos os comportamentos susceptíveis de serem observados (Vasconcelos, 2001). Segundo esta autora, a lista com os elementos de comportamento mais utilizado para observação da criança é de McGrew, na qual toda a actividade motora da criança pode ser resumida em sessenta categorias.

Em síntese, os comportamentos observados ao nível da criança no pré.-escolar devem essencialmente servir para propor as actividades de aprendizagem mais oportunas em cada momento e para um reajuste da acção educativa, em função da situação de cada aluno.

Capítulo III
Objetivos e hipóteses

1. Objectivos e hipóteses

Para uma melhor compreensão da problemática, efectuamos a revisão da literatura, permitindo assim, um aprofundamento, nos aspectos directamente relacionados com o tema em questão.

Deste modo, este capítulo terá como função a apresentação das hipóteses, tendo como base a pergunta de partida e os objectivos anteriormente delineados.

Mas para uma melhor compreensão das hipóteses que iremos formular, apresentamos novamente os objectivos que serviram de fio condutor deste estudo.

Objectivos:

- Verificar quais os conteúdos idênticos patentes no programa das disciplinas de Expressão Motora em todas as Instituições do Ensino Superior.
- Identificar correntes ou linhas orientadoras a partir das características desta formação inicial, analisando os conteúdos programáticos das disciplinas de Expressão Motora, dos diversos planos de estudo.
- Certificar se existem diferenças na carga horária, atribuída à disciplina de Expressão Motora nos vários planos de estudo, e a sua importância relativa, no contexto das outras expressões, integradas na área de expressão e comunicação.
- Verificar se existem diferenças nos ECTS, dados às disciplinas de Expressão Motora nos diversos planos de estudo, e a sua importância relativa, no contexto das outras expressões, integradas na área de expressão e comunicação.
- Verificar se existe entendimento na designação dada às disciplinas de Expressão Motora, presentes nos diversos planos de estudo.

Hipóteses:

- 1- Existe um entendimento divergente na disciplina de Expressão Motora nos programas de formação inicial do Educador de Infância.
- 2- Os diferentes entendimentos evidenciam diferentes correntes orientadoras, na formação inicial do educador.
- 3- A não existência de um currículo oficial obrigatório para este nível de ensino, favorece a falta de uniformidade conceptual, em relação a aspectos nucleares dos programas.

Capítulo IV
Material e métodos

1. Material e métodos

1.1. Opções metodológicas

Em investigação educacional existem diversas possibilidades e opções metodológicas que poderão ser utilizadas.

Mas, enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal que decorrem de um processo experimental, hipotético – dedutivo e que podem ser comprovados estatisticamente, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos, que por seu lado, tenta compreender a dinâmica do fenómeno educativo a partir dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade (Pacheco, 1995).

Assim, tal como refere este autor, a escolha da metodologia deverá ser feita em função da natureza do problema a estudar, consideramos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois pensamos ser a mais adequada para compreender a problemática desta dissertação – perceber como é realizada a formação inicial do educador de infância ao nível da expressão motora em todas as escolas (públicas e privadas) do nosso país – a partir do conhecimento intrínseco dos próprios acontecimentos, possibilitando uma melhor compreensão da realidade actual.

Ainda, nesta dissertação, optamos por seguir uma posição epistemológica de cariz qualitativo porque não existe nenhuma investigação empírica, pelo menos do nosso conhecimento, sobre a problemática em causa, quisemos efectuar o seu estudo de uma forma heurística e exploratória. Esta dimensão de pesquisa enquadra-se, naturalmente, numa abordagem de carácter qualitativo.

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986), preocupando-se mais com a compreensão e a interpretação de como os factos e os fenómenos se manifestam, do que em determinar causas para os mesmos.

Assim, as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste caso, Bogdan e Biklen (1994) consideram que este tipo de abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, através da apreensão de significados e dos estados subjectivos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Neste contexto, não nos interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais (pressupostos de uma perspectiva de investigação positivista), mas possibilitar a transferibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Como salientam Bogdan e Biklen “ a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994: 66).

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados emergem” (Lefébvre, 1990 cit. Pacheco, 1995: 16) ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos.

Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser e Strass (1967 cit. Bogdan e Biklen, 1994) designam de “teoria fundamnetada” porque:

“..as abstracções são constituídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (cit. Bogdan e Biklen, 1994: 50).

Então, o processo de produção de conhecimentos, nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan e Biklen, 1994). Utilizando a imagem difundida por estes autores, podemos dizer que o desenvolvimento da investigação se parece a um funil porque:

“..no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve..” (Ludke e André, 1986: 13)

Deste modo, o investigador qualitativo utiliza parte do estudo para perceber quais são as questões fundamentais. Não supõe que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Por outro lado, os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan e Biklen, 1994: 49), como tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Lucke e André, 1986). Sendo assim, os dados colectados neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

Como já foi referido, o objectivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das acções e das percepções dos sujeitos através do seu esclarecimento e descrição (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste modo é fundamental realizar outra reflexão que importa explicitar. Quando afirmamos que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõem-se, que é possível, que eles reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Assim, Bogdan e Biklen (1994: 67) referem que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Neste caso, foi através do rigor e da abrangência de recolha e análise dos dados, com uma contextualização teórica e de postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan e Biklen, 1994), não deixando ir longe demais a subjectividade desse envolvimento, para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade, que se procurou levar a cabo o processo de produção de conhecimentos, nesta dissertação.

Em síntese, a investigação qualitativa proporciona ao investigador em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos,

possibilitando-lhe uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na escolha, análise e interpretação dos dados (Pacheco, 1995).

Após breve reflexão sobre a investigação qualitativa, torna-se fundamental, neste ponto do trabalho indicarmos qual a técnica utilizada. Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de análise de conteúdo é uma das que melhor dá resposta às características deste tipo de investigação – análise de documentos.

Assim, o nosso estudo irá centrar-se sobre a análise dos programas da disciplina de Expressão Motora, referentes a todas as instituições do nosso país que, promovem a formação inicial do educador de infância.

Bardin (1977: 38) definiu a análise de conteúdo como “..um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, assim parece-nos ser esta a técnica mais adequada ao estudo em questão e, que aprofundaremos noutra parte deste trabalho.

Com base em todos estes pressupostos iremos, nos pontos seguintes, deste capítulo, descrever os passos metodológicos que foram dados ao longo do percurso desta investigação.

1.2. Campo de estudo e justificação do sistema de categorias

Em investigação qualitativa os planos evoluem à medida que os investigadores vão caminhando na execução do trabalho de pesquisa. Por isso, recordemos que segundo Bogdan e Biklen “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (1994: 83) que conduz à investigação.

Assim, colocamo-nos na perspectiva de que seria a experiência e os factos encontrados durante o percurso de execução do trabalho que nos indicariam como proceder e que decisões tomar, relativamente às etapas e à orientação da investigação.

Deste modo, partimos para a constituição da amostra com a intenção que ao definir um plano de investigação, deverão ser criadas as condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema em questão. Tal significância passa indubitavelmente pela qualidade das amostras tomadas, ou seja, junto de quem foi realizada a investigação (Almeida e Freire, 2000).

Assim, quando iniciamos a investigação, sabíamos que um dos aspectos mais importantes, é sem dúvida, a definição da amostra ou dos grupos de sujeitos a considerar.

Embora em investigação qualitativa se trabalhe com amostras pequenas, Almeida e Freire (2000) salientam que, se por um lado, há impossibilidade em serem considerados todos os indivíduos, por outro, a necessidade de, não sendo considerados todos os indivíduos, mesmo assim os resultados poderem ser generalizados.

Sem dúvida, partimos para o terreno com a intenção de considerar todas as instituições do nosso país, que formam educadores de infância, como o nosso universo de sujeitos a investigar.

Mas partindo dos objectivos que pretendíamos alcançar e, pelos cuidados metodológicos e de selecção que são fundamentais em qualquer investigação (Vala, 1986), consideramos importante delinear mais do que um critério prévio, com a função de reduzir as possibilidades de enfiamento dos dados.

Assim, as instituições deveriam:

- Possuir a licenciatura como formação inicial do educador de infância;
- Estar integradas em Universidades ou Institutos Politécnicos (Escolas Superiores de Educação);
- Fazer parte do Ensino Superior Público ou Privado;
- No seu plano de estudos figurar a disciplina de Expressão Motora (ou com outra designação) que, mesmo integrada noutras disciplinas mais abrangentes (por ex: Comunicações e Linguagens não verbais) tivessem programa detalhado e individualizado.

Deste modo, não serão seleccionados programas das instituições em que:

- Constem disciplinas que tenham a designação de Seminário de Expressões, Oficina de Expressões, Globalização das Expressões ou ainda Projecto Educacional em Expressões, porque o seus programas têm como objectivo o desenvolvimento da globalidade de expressões e não uma delas em particular, isto é, não existe programa individualizado;
- cujas disciplinas relacionadas com a expressão motora façam parte do plano de estudos, mas integradas apenas em seminários ou opções.

Tendo em consideração estes critérios de selecção, partimos para a constituição da nossa população-alvo, significando esta “o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno (Almeida e Freire, 2000: 100).

Ainda, segundo estes autores haverá vantagens, o facto de assegurar amostras representativas e, também, estatisticamente significativas, isto é, dependendo do número utilizado, “este método evita qualquer tendenciosidade”, apresentando-se ao investigador como o único e o mais eficaz, principalmente em “amostras grandes e representando populações homogéneas” (Almeida e Freire, 2000: 103).

Deste modo, para tentarmos constituir o nosso universo de pesquisa, ou seja, tomar conhecimento de “todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidos, obedecendo a determinada característica” (Almeida e Freire, 2000: 100), foram pesquisados os registos do Ministério da Educação, mais especificamente o Ministério da Ciência e do Ensino Superior (Anexo 1).

Com base nestes registos e, tendo em consideração os critérios por nós seleccionados, obtivemos a constituição da nossa amostra:

Quadro 16: Instituições do ensino superior que foram seleccionadas

Universidades	E.S.E. Públicas	E.S.E. Privadas
Algarve – E.S.E. Faro	Beja	João de Deus
Açores	Bragança	M ^a Ulrich
Aveiro	Castelo Branco	Paula Frassinetti
Évora	Coimbra	Santa Maria
Madeira	Fafe	I.S.C.E. - Odivelas
Minho	Guarda	
Trás-os-Montes – Vila Real	Leiria	
Trás-os-Montes - Chaves	Lisboa	
	Portalegre	
	Porto	
	Santarém	
	Setúbal	
	Torres Novas	
	Viana do Castelo	
	Viseu	
	Viseu - Lamego	
Total de Universidades - 8	Total E.S.E. Públicas – 16	Total E.S.E. Privadas - 5
Total de Instituições - 29		

Importa salientar que, desta amostra iriam constar todos os planos de estudo e programas da disciplina de Expressão Motora, referentes ao ano lectivo 2001/2002, pois o nosso trabalho de recolha de dados foi iniciado em Dezembro de 2003. Depois de muitas dificuldades em recolher os dados necessários à investigação, (dificuldades estas que serão enunciadas noutro ponto do trabalho), esta recolha de dados foi realizada com base nos registos do INAFOP, que dizem respeito à candidatura à acreditação de cursos de formação inicial de professores referente ao ano lectivo 2001/2002 (ver anexo XXX e XXXI).

Assim, com base nos critérios referidos, podemos indicar que não foram seleccionados, as seguintes instituições: o Instituto Jean Piaget com os seus pólos em Almada, Arcozelo, Nordeste e Viseu, porque nos seus planos de estudos a disciplina de expressão motora não apresentava programa detalhado e individualizado; o Instituto Superior de Educação e Ciências

porque exibia no seu plano de estudos, uma única disciplina referente à expressão motora mas integrada como Seminário; a Escola Superior de Educação Almeida Garrett não se encontra nos arquivos do INAFOP, bem como os pólos das seguintes Instituições: polo de Angra do Heroísmo e de Vila Real de Sto. António (ver anexo XXXI).

Tínhamos assim, constituído o nosso conjunto de documentos sobre os programas da disciplina de expressão motora, obtido a partir do método de colecta de dados, a análise documental que segundo Lucke e André, constitui “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986: 38).

Guba e Lincoln (1981 cit Lucke e André, 1986) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou avaliação educacional. Destacam, por um lado, o facto de que os “documentos constituem uma fonte estável e rica”, persistindo ao longo do tempo, podendo ser consultados diversas vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (1986: 39). Por outro lado, os documentos podem constituir também “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, como podem representar ainda “uma fonte ”natural” de informação”, já que não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, surge num determinado contexto, fornecendo informações sobre esse mesmo contexto (1986: 39).

Ainda Guba e Lincoln (1981 cit Lucke e André, 1986) resumem as vantagens do uso de documentos, salientando que estes podem constituir uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto e que nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos escolhidos. Das três situações básicas em que é apropriado o uso de análise documental segundo Holsti (1969 cit Lucke e André, 1986), e de acordo com os objectivos da pesquisa, será “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação (1986: 39).

Estando assim, o universo demarcado, isto é, seleccionado o género de documentos sobre os quais se pode efectuar a análise, será necessário como passo seguinte, proceder-se à constituição de um corpus (Vala, 1986 e Bardin, 1977).

Ao tomar estas decisões metodológicas apoiamo-nos nas palavras de Vala, acerca da constituição do corpus de análise, quando refere: “o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos, terá ainda muitas vezes que proceder a alguma selecção, com base em critérios que explicitará” (1986: 109).

Foi a partir deste pressuposto que seleccionamos e reduzimos o número de documentos e, com este material constituímos aquilo a que Bardin, (1977) e Vala (1986) designam de corpus de análise.

1.3. Material e métodos

Os dados provenientes dos documentos necessitam, no passo seguinte, de serem organizados e sistematizados, como referem Bogdan e Biklen (1994), com o objectivo de aumentar a sua compreensão e interpretação. A descrição deste processo é o que apresentaremos neste ponto do trabalho.

Assim, o conjunto de dados, designado por Vala (1986) de corpus de análise, e que descrevemos no ponto anterior, a sua composição foi sujeito à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução (através do sistema de categorização e codificação dos dados) com a finalidade de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação (Vala, 1986).

Neste caso, importa referir que, a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que, segundo Vala, “exige a maior explicação de todos os procedimentos utilizados” (1986: 103). É essa explicitação dos procedimentos que procuraremos mostrar, neste ponto do trabalho, pois este processo é um dos passos mais importantes para a validação e a fidedignidade das informações que se apresentam numa investigação.

Efectivamente, na nossa pesquisa o processo de organização e sistematização dos dados teve duas etapas distintas:

Numa primeira etapa e na primeira abordagem ao corpus de análise (início de Agosto de 2003) foi realizada uma primeira categorização a partir da leitura dos documentos. Esta etapa visou encontrar categorias emergentes que se relacionassem com a problemática em causa.

Importa salientar que, de acordo com Vala, uma categoria é, “habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (1986: 111).

Ainda, para o mesmo autor, a inclusão de “um segmento do texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria” (1986: 111).

A natureza das unidades ou dos segmentos de texto que se devem utilizar dependem da problemática em estudo. Deste modo, optamos pelas unidades de registo que são constituídas, de acordo com Vala, por “palavra , a frase (...) ou ainda um item” ou por “tema ou unidade de informação” (1986:114). No nosso caso, escolhemos o tema como unidade de registo e, que segundo Berelson (1971 cit. Bardin, 1977: 105) definia o tema como “uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada..”.

Na verdade, designamos a categorização efectuada de emergente porque com refere Vala, “a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou à posteriori ou ainda através da combinação destes processos” (1986: 111).

Neste caso, e naquele momento da pesquisa, não foram os pressupostos teóricos que orientaram a construção das categorias. Quando isto acontece, Vala (1986) designa as categorias de categorias à posteriori pois, nesse procedimento, não existe “qualquer pressuposto teórico” que “orienta a sua elaboração”, podendo-se afirmar que “são as técnicas de análise de conteúdo utilizadas que são auto-geradoras dos resultados” (Ghiglione e Matalon, 1980 cit. Vala, 1986: 113), e daí auto-geradoras de categorias ou emergentes porque surgem a partir dos dados obtidos.

Assim, leram-se e releeram-se os documentos cuidadosamente tendo em vista encontrar as categorias (que incluem informações mais abrangentes) e as respectivas subcategorias de codificação (que incluem informações mais específicas).

Uma vez encontradas, as categorias, Vala aconselha a que elas sejam “sujeitas a um teste de validade interna”, ou seja, “o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade” (1986: 113).

Este autor refere-se à importância dos critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias no sentido de:

“garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (1986: 113)

Este processo constitui “um teste de validade interna das categorias” (1986:113).

Guba e Lincoln (cit. Ludke e André, 1986) referem-se ainda a outros critérios como a homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. De acordo com Ludke e André, estes critérios significam que:

“se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também (...) que grande parte dos dados seja incluído em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é deve se validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias é a sua credibilidade face aos informantes” (1986: 43).

Nesta etapa trabalhosa e demorada de categorização efectuada com rigor, procurou-se seguir todos estes critérios de validade. Sendo o último aspecto validado por outro investigador que verificou a categorização efectuada.

Importa ainda referir que, as categorias são muito úteis porque visam “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986:

110), de uma realidade. É que, em investigação, no processo de categorização dos dados procura-se agrupar todos os segmentos de texto que se relacionam com um dado conceito ou tema. Isto permite ao investigador analisar rapidamente os indicadores que descrevem esse conceito (Vala, 1986).

Em seguida apresenta-se o quadro com a codificação geral efectuada, sendo composta pelas categorias e subcategorias referentes aos conteúdos dos programas da disciplina de expressão motora (ver quadro mais completo no anexo III).

Quadro 17: Quadro geral de codificação da componente teórica (categorias e subcategorias e designação dada a estas últimas)

Categorias	Subcategorias	Terminologia
Educação Física	Perspectiva histórica Identidade actual Benefícios da actividade física Adaptação fisiológica ao exercício físico	PerspHist IdentActual BenFisiog AdaptFisiol
Desenvolvimento Motor Humano	Perspectivas históricas Considerações básicas Conceitos e terminologia Teorias e modelos explicativos Razões do estudo Domínios comportamento humano Leis do desenvolvimento motor Estádios do desenvolvimento motor Crescimento, maturação e aprendizagem Evolução dos movimentos na criança Desenvolvimento perceptivo-motor Habilidades perceptivo-motoras Desenvolvimento capacidades motoras Aprendizagem motora Controlo motor	PerspHist ConBá ConTerm TeModExp RazEst DomComM LeisDM EstáDM CrMatApren EvolMovCria DPerceM HabPercepMot CapacMot AprenMot ContMot
Actividade Lúdica da Criança	Teorias explicativas do jogo Jogo e desenvolvimento motor Valor do jogo Tipos de jogos e danças infantis Adequação ao desenvolvimento infantil Influência dos espaços no desenvolvimento Segurança dos espaços e materiais	Teorias JogoDM ValorJogo TipoJogos AdeqDInf InfEspMat SegEspMat
Didáctica da Motricidade Infantil	Orientações curriculares Finalidades e objectivos Planeamento em educação física infantil Factores de ensino eficaz Tarefas de gestão Tipos de intervenção pedagógica Factores de segurança Avaliação Técnicas de observação Articulação horizontal e vertical	OrieCur FinObj PlanEFinf FacEfc TarGest TipolInter FactSeg Aval TécObs ArtHoriVert

Quadro 18: Quadro geral de codificação da componente prática (categorias e subcategorias e designação dada a estas últimas)

Categorias	Subcategorias	Terminologia
Motricidade Infantil	Imagem corporal Noções espaciais e temporais Perícia e manipulação Deslocamentos e equilíbrio Actividades rítmicas Actividades aquáticas	ImagCorp NoçEspTemp PerícManip DeslEquil ActRítm ActAquát
Actividades Lúdicas	Jogos infantis Jogos tradicionais Jogos reduzidos Jogos perceptivo-motores Jogos de socialização Jogos de expressão e comunicação	JogoInf JogoTrad JogoReduz JogoPercepMot JogoSocial JogoExpCom
Desportos Individuais	Ginástica Ginástica de aparelhos Atletismo Patinagem	Ginástica GinásApar Atletismo Patinagem
Desportos Colectivos	Basquetebol Voleibol Jogos de raquete	Basquet Voleibol JogoRaqu
Actividade Exploração Natureza	Percurso de orientação Actividades de descoberta Jogos ao ar livre	PercurOrient ActDescob JogoArLivre

Deste modo, seguindo os mesmos procedimentos, foram encontradas as categorias referentes aos planos de estudo, formadas pelas seguintes categorias: carga horária, ECTS (European Credit Transfer System) e pela designação dada à disciplina de expressão motora.

Após completar todo este processo de categorização, passamos à etapa seguinte que, seria composta pela introdução destes dados no computador, no programa de análise qualitativa NUDIST (Richards e Richards, 1993).

Esta fase é iniciada com a introdução de todos os documentos que, constituem o corpus da análise (todos os programas da disciplina de expressão motora), no referido programa com o cuidado prévio de os gravar no sistema RTF, porque este programa assim o exige.

Após esta etapa, que se revelou muito longa e demorada, passamos para a introdução da grelha de categorias e subcategorias no mesmo programa.

1.4. Dificuldades e limites

Neste ponto do trabalho, pretende-se descrever todas as dificuldades e limites que caracterizou a recolha de dados para a realização do presente estudo.

Assim, em Dezembro de 2002, foi iniciada esta etapa com o envio do pedido a todas as Instituições de Ensino Superior do nosso país (Universidades e Escolas Superior de Educação), onde era realizada a formação do educador de infância. Este foi dirigido às coordenadoras do referido curso, pedindo expressamente, o plano de estudos e os programas detalhados da (s) disciplina de expressão motora.

Nos finais de Janeiro, tendo recebido resposta apenas de quatro Instituições, foi renovado o pedido ao Presidente do Conselho Directivo das restantes Instituições.

Passados cinco meses do início da recolha de dados, apenas conseguindo reunir os documentos referentes a sete Instituições, o que se viria a revelar muito desmotivante.

Então, seguindo a sugestão da orientadora, foi redigida uma solicitação ao Ex. Sr. Ministro da Educação (ver anexo iv), de modo a obter permissão para consultar os registos do INAFOP, uma vez que, todas as Instituições tinham realizado a sua acreditação a este organismo no ano lectivo de 2001/2002.

Assim em finais de Maio, era recepcionada a resposta do Ex. Sr. Ministro da Educação com o seu deferimento sobre o pedido efectuado.

Mas esta penosa etapa, ainda não estaria terminada. Porque o Ex. Sr. Ministro não referiu na sua resposta, onde se poderiam consultar os registos do extinto INAFOP.

Iniciou-se novamente outra fase de procura destes documentos, o que só veio a verificar-se, apenas no final do mês de Junho de 2003.

Embora a orientadora e a coorientadora, tenham alertado para as dificuldades que esta recolha, normalmente, suscita, nunca era suposto que documentos que existiam em todas as Instituições, não se tratando de

questionários ou entrevistas, pudesse resultar numa situação morosa e quase inatingível.

Em síntese, queríamos apenas deixar expressa a nossa desilusão, de quanto é difícil realizar qualquer tipo de investigação no nosso país. Embora esta frase, nos pareça vulgar e comum, ela concretiza a realidade actual.

Capítulo V
Apresentação e discussão
dos resultados

1. Apresentação e discussão dos resultados

Baseados nos objectivos e hipóteses enunciados no capítulo anterior, e atendendo à abordagem metodológica e à natureza de conhecimentos, que pretendemos levar a cabo neste estudo, iremos, neste capítulo, apresentar e interpretar os resultados que obtivemos a partir da análise dos planos de estudo e dos programas da disciplina de expressão motora de 29 instituições do ensino superior (ver anexo XXX).

Será nossa intenção, numa fase posterior, confrontar o material analisado, com o que a literatura nos possibilita a respeito do tema de estudo, tentando encontrar pontos comuns ou divergentes, atendendo também ao facto de não encontrarmos nenhum estudo (que seja do nosso conhecimento), que nos pudesse levar a algumas comparações.

Deste modo, apresentamos em primeiro lugar, os dados relativos aos planos de estudo e, em seguida os resultados da análise dos programas.

Para uma melhor compreensão desta análise, recordemos o quadro com todas as categorias e subcategorias, bem como a terminologia usada nos quadros e gráficos (ver anexo I com categorias, subcategorias e sub-subcategorias).

Quadro 17: Quadro geral de codificação da componente teórica (categorias e subcategorias e designação dada a estas últimas)

Categorias	Subcategorias	Terminologia
Educação Física	Perspectiva histórica Identidade actual Benefícios fisiológicos da actividade física Adaptação fisiológica ao exercício físico	PerspHist IdentActual BenFisiog AdaptFisiol
Desenvolvimento Motor Humano	Perspectivas históricas Considerações básicas Conceitos e terminologia Teorias e modelos explicativos Razões do estudo Domínios comportamento humano Leis do desenvolvimento motor Estádios do desenvolvimento motor Crescimento, maturação e aprendizagem Evolução dos movimentos na criança Desenvolvimento perceptivo-motor Habilidades perceptivo-motoras Desenvolvimento capacidades motoras Aprendizagem motora Controlo motor	PersHist ConBá ConTerm TeModExp RazEst DomComM LeisDM EstáDM CrMatApre EvolMovCria DPerceM HabPercepMot CapacMot ApreMot ContMot

Quadro 17: Quadro geral de codificação da componente teórica (categorias e subcategorias e designação dada a estas últimas - continuação)

Categorias	Subcategorias	Terminologia
Actividade Lúdica da Criança	Teorias explicativas do jogo Jogo e desenvolvimento motor Valor do jogo Tipos de jogos e danças infantis Adequação ao desenvolvimento infantil Influência dos espaços no desenvolvimento Segurança dos espaços e materiais	Teorias JogoDM ValorJogo TipoJogos AdeqDInf InfEspMat SegEspMat
Didáctica da Motricidade Infantil	Orientações curriculares Finalidades e objectivos Planeamento em educação física infantil Factores de ensino eficaz Tarefas de gestão Tipos de intervenção pedagógica Factores de segurança Avaliação Técnicas de observação Articulação horizontal e vertical	OrieCur FinObj PlanEFinf FacEfc TarGest TipoInter FactSeg Aval TécObs ArtHoriVert

Quadro 18: Quadro geral de codificação da componente teórica (categorias e subcategorias e designação dada a estas últimas)

Categorias	Subcategorias	Terminologia
Motricidade Infantil	Imagem corporal Noções espaciais e temporais Perícia e manipulação Deslocamentos e equilíbrio Actividades rítmicas Actividades aquáticas	ImagCorp NoçEspTemp PerícManip DesIEquil ActRítm ActAquát
Actividades Lúdicas	Jogos infantis Jogos tradicionais Jogos reduzidos Jogos perceptivo-motores Jogos de socialização Jogos de expressão e comunicação	JogoInf JogoTrad JogoReduz JogoPercepMot JogoSocial JogoExpCom
Desportos Individuais	Ginástica Ginástica de aparelhos Atletismo Patinagem	Ginástica GinásApar Atletismo Patinagem
Desportos Colectivos	Basquetebol Voleibol Jogos de raquete	Basquet Voleibol JogoRaqu
Actividade Exploração Natureza	Percursos de orientação Actividades de descoberta Jogos ao ar livre	PercurOrient ActDescob JogoArLivre

2. Análise dos planos de estudo

Nesta análise dos planos de estudo, importa salientar que, no caso da carga horária, os resultados foram obtidos a partir de 28 instituições, enquanto nos ECTS (European Credit Transfer System), os resultados são analisados a partir de 22 instituições, devido ao facto de, em ambos os casos, os dados não serem mencionados nos registos do INAFOP.

2.1. Carga horária

Neste ponto comparamos a carga horária atribuída nas diversas instituições à “disciplina” de “expressão motora” e verificar também o peso que aquela apresenta em relação ao total da área de “expressão e comunicação” (ver anexo II).

Verificamos assim que:

- Em 3 instituições a carga horária apresentada é de 210 horas, sendo este o valor mais elevado encontrado;
- numa instituição é observado o valor mais baixo de 48 horas
- uma grande diferença entre o valor máximo e o mínimo apresentado pelas instituições (48 – 210);
- a média da carga horária atribuída pela maioria das instituições, situa-se por volta das 120 horas (conforme Gráfico 1 e anexo III) .

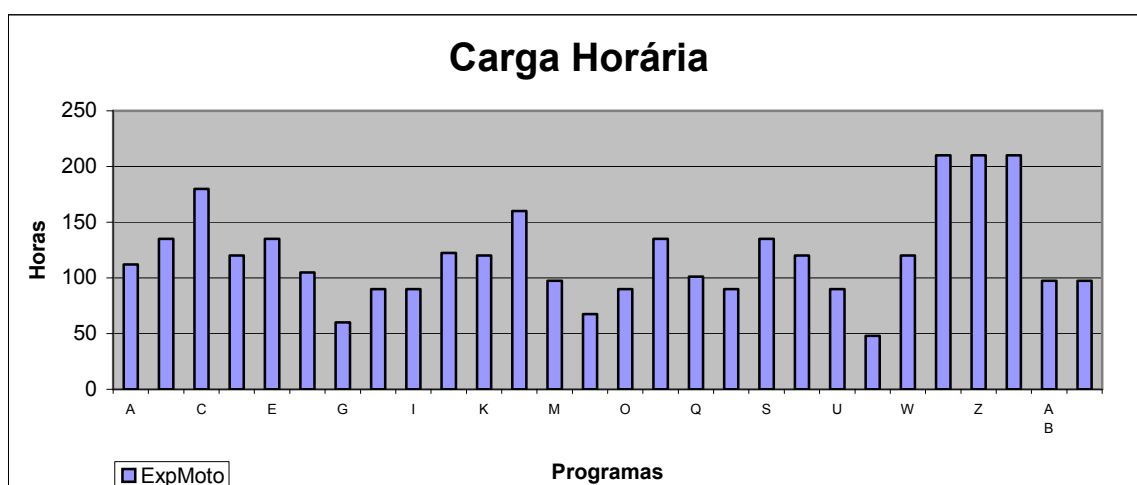


Gráfico 1: Carga horária atribuída à “expressão motora”

Em seguida, (conforme Gráfico 2e anexo IV), relacionamos a carga horária atribuída à “expressão motora” com a carga horária da área de expressão e comunicação”, onde se inclui a “expressão motora”.

Assim, constatamos que:

- A maior percentagem da carga horária da “disciplina” é de 23% e foi encontrado em 2 instituições;
- numa 1 instituição observamos o valor mais baixo de 6,8%;
- uma grande dispersão dos valores apresentados;
- a média ponderada da percentagem situa-se em 16,3% (conforme Gráfico 2 e anexo II).

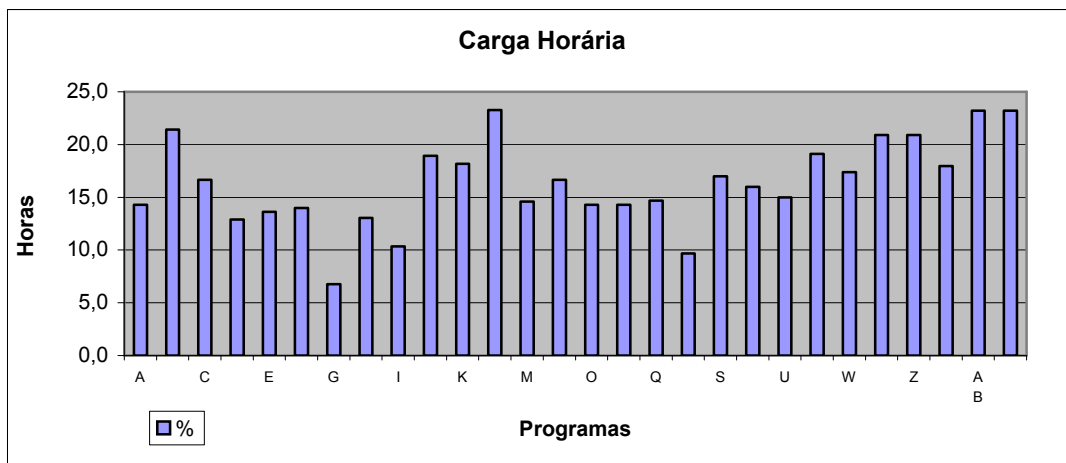


Gráfico 2: Percentagem da carga horária atribuída à “expressão motora” no total da área de “expressão e comunicação”.

2.2. ECTS (European Credit Transfer System)

Pela observação do Gráfico 3, referente ao valor de ECTS atribuídos à disciplina de expressão motora, verifica-se que:

- o valor máximo encontra-se em 2 instituições com 18 ECTS;
- o valor mínimo apresentado numa instituição é de 4;
- a média de ECTS atribuído pelas diversas instituições, situa-se por volta dos 9,7 (ver anexo V e VI).

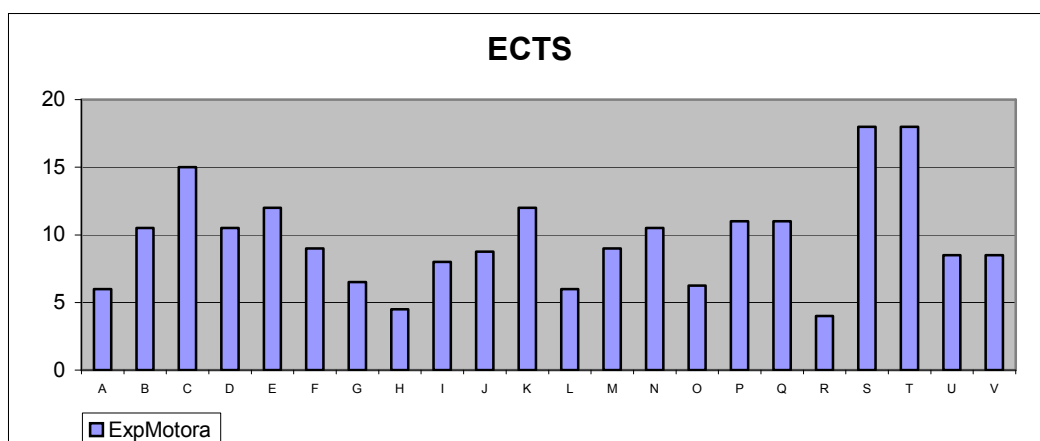


Gráfico 3: ECTS atribuídos à disciplina de “expressão motora”

Os valores em percentagem, dos ECTS da “disciplina” de “expressão motora”, em comparação com os mesmos atribuídos à área de “expressão e comunicação” (ver Gráfico 4 e anexo VI), são as seguintes:

- o valor mais elevado é apresentado por 2 instituições com 23,1%;
- o valor mais baixo encontra-se numa instituição com 8,1%.
- a média ponderada em relação à percentagem situa-se em 15,1%.

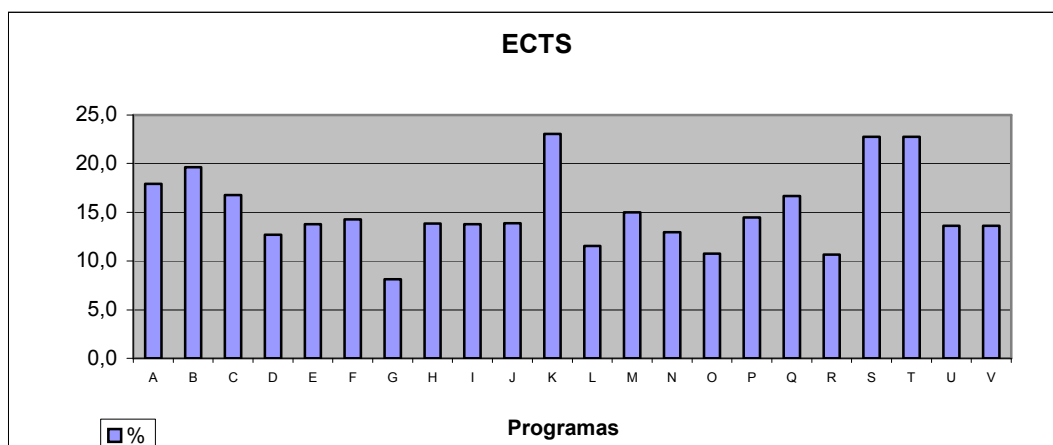


Gráfico 4: Percentagem de ECTS atribuídos à “expressão motora” no total da área de “expressão e comunicação”.

Efectivamente, observamos em relação à carga horária e aos ECTS, uma grande diversidade nos valores atribuídos à disciplina de expressão, motora nos diversos planos de estudo das instituições seleccionadas.

Do mesmo modo, comprovamos a mesma dispersão nos valores em percentagem, quando comparamos a carga horária e os ECTS definidos para a disciplina e para a área de expressão motora.

Pelos valores de comparação entre a disciplina e a área da qual faz parte, podemos concluir que existem algumas instituições em que o peso é maior, ou seja, atribuem desde logo uma importância maior à “disciplina de expressão motora” no âmbito da área de expressão e comunicação, enquanto outras apresentam-na com um papel pouco relevante.

2.3. Designação da “disciplina de expressão motora”

A “expressão motora” assume designações distintas nos vários planos de estudo (conforme Quadro 19).

Quadro19: Designações atribuídas e número de disciplinas que compõem os planos de estudo.

Escolas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Nº Disc.
A		Edu. Física	Projecto Educativo EF	2
B	Conceitos Ed. Física	Didáctica Act.Motoras		2
C	Ed.Física	Desenv.Aprend Motor	Ens Exp e Ed Fís-Mot	3
D		Teoria Prática Ed Fis		1
E	Ed.Física		Didáctica Ed Fís	2
F		Ed.Fís I / Ed.Fís II		2
G		Ed.Exp.Físico-Motora		1
H	CENV - Exp Motora	MetENV - ExpMotora		2
I		Motrici e Aprend.		1
J	Ed. Fís e Desporto	Exp B-Exp. Fís-Motora	MetExp - Bloco Ed.Fís.	3
K	Ed Física I	Ed. Física II		2
L		Educ. pelo Movimento	JogoOcup.Tempos Livres	2
M		Form.Mot I // Form.Mot II		2
N	Ed. Física I	Ed.Fís.Jardim Infância		2
O	Ens/Aprend Exp Mot I	Ens/Aprend Exp Mot II		2
P	Ed. Física I	Ed. Física II	Ed. Física III	3
Q	Cum Lig I -Exp Mot I	Cum Lig II -Exp Mot II	Did Exp Com-Exp Mot	3
R		Exp. Corporal I	Exp. Corporal II	2
S		Exp. Motora	Ed. Lúdico-Motora	2
T		Exp. Ed.Fís-Motora		1
U		Ed. Física		2
V			Ed. Física	1
W		Mot.Inf // Oficina Ed. Mot		2
X		ExpCom III-ExpMov III	ExpCom IV-ExpMov IV	2
Y	Exp. Motora	Des.Motor // Apren Mot	Metod. Act. Motoras	4
Z	Exp. Motora	Des.Motor // Apren Mot	Metod. Act. Motoras	4
AA		Desenv,Cont Apren Mot	Motricidade Infantil	2
AB	Moticidade Infantil	ExpInt-Mód Exp.Mot		2
AC	Moticidade Infantil	ExpInt-Mód Exp.Mot		2
Total	15	28	14	
Total		57		

Fontes: Planos de estudo do registo do INAFOP (2002)

Ainda, neste quadro podemos observar o número de “disciplinas” que estão definidas nos planos de estudo, para desenvolver o domínio da “expressão motora”.

Verificamos assim que, em alguns planos de estudo existe apenas uma “disciplina” com designações distintas, enquanto noutros existem quatro “disciplinas”.

Ao analisarmos o Gráfico 5, verifica-se que:

- 61% das instituições apresentam 2 “disciplinas”;
- 18% têm só 1 disciplina;
- a média ponderada do número de disciplinas, se situa nas 2 disciplinas para o domínio da expressão motora (ver anexo VIII).

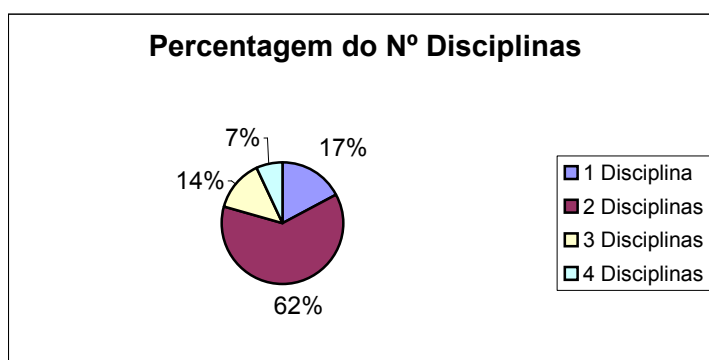


Gráfico 5: Percentagem do número de disciplinas

Assim, podemos concluir, quanto à designação dada à “expressão motora” nos vários planos de estudo, que existe uma enorme diversidade de designações.

Esta constatação além de poder revelar diferentes entendimentos desta área de expressão, assume um interesse particular no contexto deste nosso trabalho, uma vez que as Orientações Curriculares (documento emanado pelo Ministério”, designam dentro da área de expressão e comunicação, a “expressão motora”, designação por nós adoptada.

Esta diversidade de terminologia, acentua-se no conteúdo dos programas que materializam a “expressão motora”, o que acrescentou dificuldades, aquando da realização da codificação de cada um dos conteúdos.

Por último, salientamos igualmente uma grande diversidade em relação ao número de “disciplinas”, para desenvolver o domínio da “expressão motora” na formação inicial do educador.

2.4. Algumas conclusões

Após a análise e interpretação dos planos de estudo das instituições de formação inicial, podemos salientar algumas conclusões:

- Grande dispersão na carga horária e nos ECTS atribuídos nos diversos planos de estudo à “expressão motora”;
- Enorme diversidade nas percentagens, quando comparados os valores definidos para a carga horária e ECTS, entre a “expressão motora” e a área de “expressão e comunicação”;
- Deste modo, a importância dada à “expressão motora”, no âmbito da área de “expressão e comunicação”, é bastante divergente, nas várias instituições de formação;
- Verificou-se uma grande diversidade quanto à designação atribuída à disciplina de expressão motora na totalidade das instituições;
- O número de disciplinas para desenvolver o domínio da expressão motora, também diverge nas várias instituições.

3. Análise global dos programas

Neste ponto, pretendemos efectuar a análise dos programas da “expressão motora” na sua globalidade, quer este domínio seja tratado numa única ou em várias “disciplinas, a partir dos principais conteúdos.

3.1. Discriminação dos conteúdos nos programas (componente teórica)

Através da análise do Gráfico 6, onde estão presentes a totalidade dos conteúdos pertencentes aos programas distribuídos por cada instituição seleccionada (ver anexo IX e X), verificamos:

- A existência de uma grande dispersão nos resultados;
- o valor mais elevado na totalidade de conteúdos apresentados é de 102;
- o valor mais baixo é de 8 conteúdos exibido apenas numa instituição;
- a maioria das instituições (18) apresentam até 40 conteúdos nos seus programas.

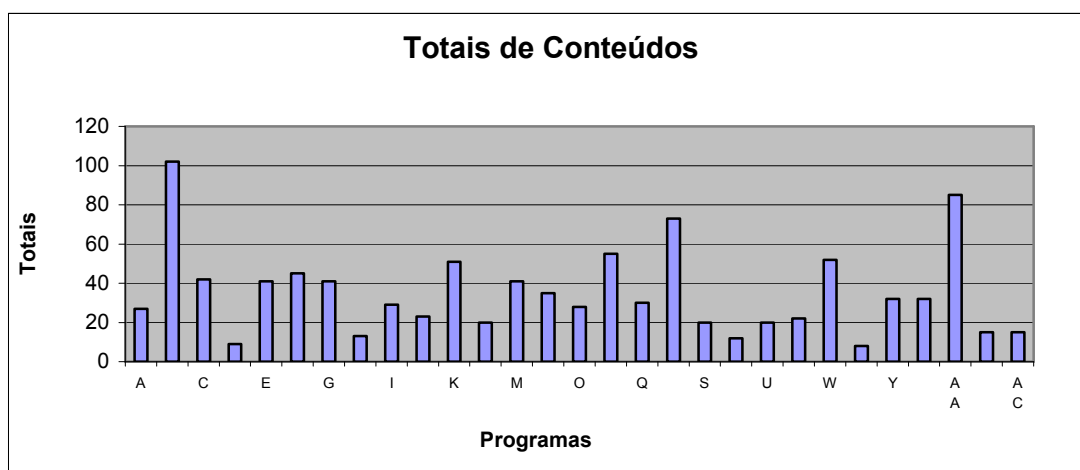


Gráfico 6: Total de conteúdos por programa

Com efeito, podemos constatar, através da análise do gráfico 6, a existência de uma grande dispersão do número de itens por programa, notando-se assim, a presença de programas mais detalhados e completos, do que outros.

Verificamos igualmente, o facto de o número de itens do conteúdo apresentados pelos programas na sua totalidade, exibirem uma grande amplitude (8 – 102).

Podemos assim, constatar que embora todos os programas concorram para a realização do mesmo grau de formação inicial do educador, umas especificam cerca de 100 itens do conteúdo e outras utilizam apenas 10 para essa formação, dentro da mesma área.

Consideramos assim, uma grande e significativa discrepância (ver anexo IX).

3.1.1. Categorização dos itens dos programas

As várias categorias de análise resultaram do processo de categorização dos vários itens dos diferentes programas, por forma a possibilitar a sua interpretação apesar da diversidade terminológica dos conteúdos apresentados nos programas

A categoria “educação física”, encontra-se em 10 dos 29 programas seleccionados (conforme o Gráfico 7).

Relativamente a esta categoria verificamos que:

- 2 instituições apresentam-se como aquelas onde este conteúdo é mais representativo, isto é, com valores entre os 4 e os 6 itens;
- 8 instituições em que apenas exibem 1 ou 2 conteúdos;
- a média apresentada é de 1,4 em relação aos conteúdos presentes nesta categoria (ver anexo IX e XI).

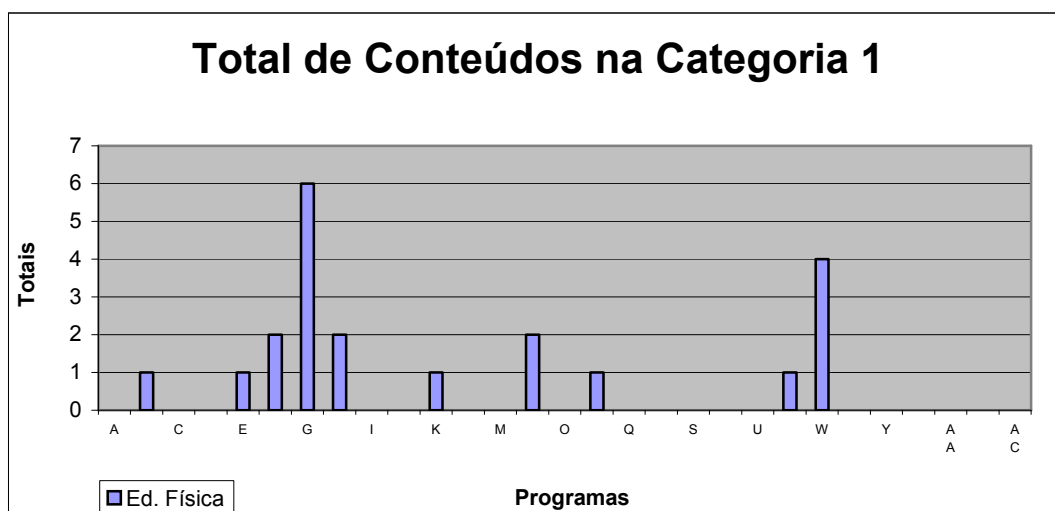


Gráfico 7: Distribuição dos conteúdos pela categoria “educação física”

Deste modo, parecemos que este conteúdo servirá apenas como introdução à disciplina e, nesse âmbito, não terá grande expressividade na globalidade dos programas.

Pelo contrário, a categoria “desenvolvimento motor humano” apresenta-se em todos os programas, contudo com valores muito diversificados (conforme Gráfico 8).

Deste modo, poderemos observar que:

- uma instituição exibe apenas este conteúdo em apenas 1 ítem;
- noutra observa-se o valor mais alto, de 45 conteúdos
- a maioria dos programas apresenta até 20 conteúdos, nesta categoria (ver anexo IX e XII).

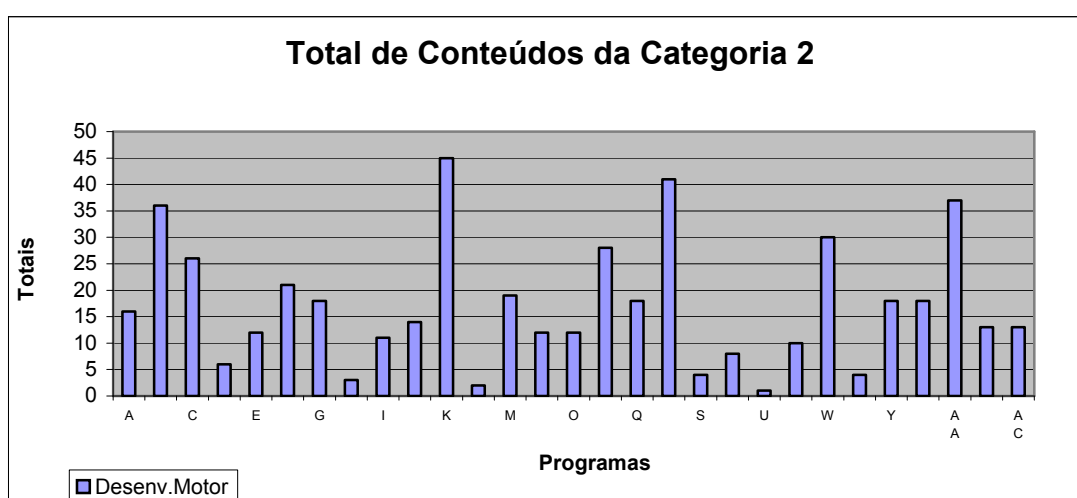


Gráfico 8: Distribuição dos conteúdos pela categoria “desenvolvimento motor”

Em relação à categoria do “desenvolvimento motor humano”, verificamos uma média de 33,1 conteúdos apresentados, existindo assim uma grande dispersão nos resultados, o que mostra claramente a desigualdade entre programas.

Verifica-se que na categoria “atividade lúdica da criança”, a existência de 7 instituições que não definem conteúdos neste âmbito (conforme Gráfico 9 e anexo IX e XIII)

Observa-se assim:

- 3 programas apresentam somente 1 conteúdo;
- apenas num programa se encontram 21 conteúdos;

- mais de metade dos programas (13 em 22) exibem até 6 conteúdos nesta categoria.

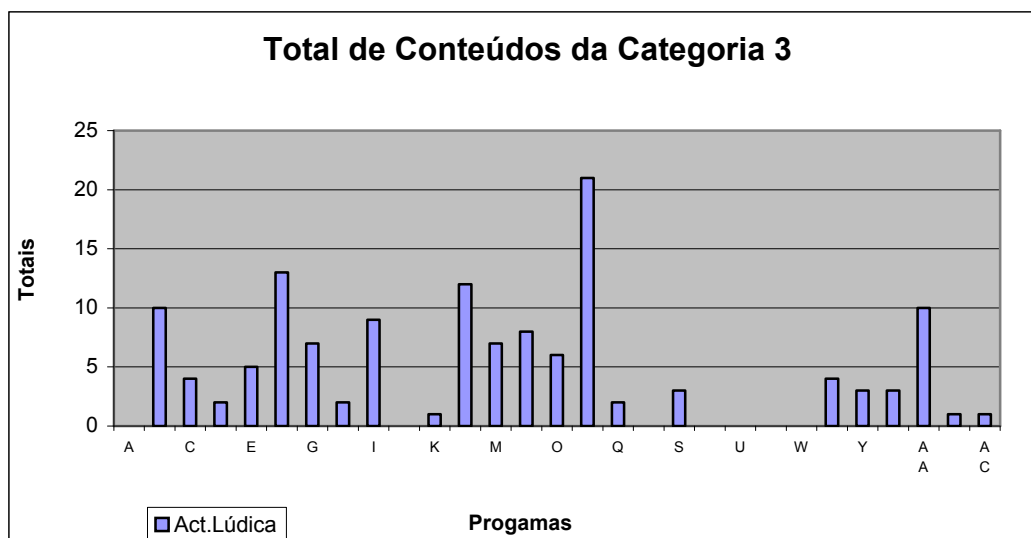


Gráfico 9: Distribuição dos conteúdos pela categoria “atividade lúdica da criança”

No que diz respeito à categoria da “atividade lúdica da criança”, concluímos igualmente uma grande dispersão nos resultados, bem como a ausência desta categoria em 7 programas, o que demonstra que esta categoria não assume a mesma importância em todos os programas.

Deste modo, apresenta uma média muito baixa de conteúdos com o valor de 8,9.

Pela análise do Gráfico 10, observa-se na categoria “didáctica da motricidade infantil” a existência de uma instituição que não define conteúdos (ver anexo IX e XIV).

Verificamos ainda:

- uma maior uniformidade dos valores atribuídos a esta categoria;
- 3 instituições destacam-se com valores mais altos de 55, 38 e 32,
- apenas 3 instituições definem 1 conteúdo.

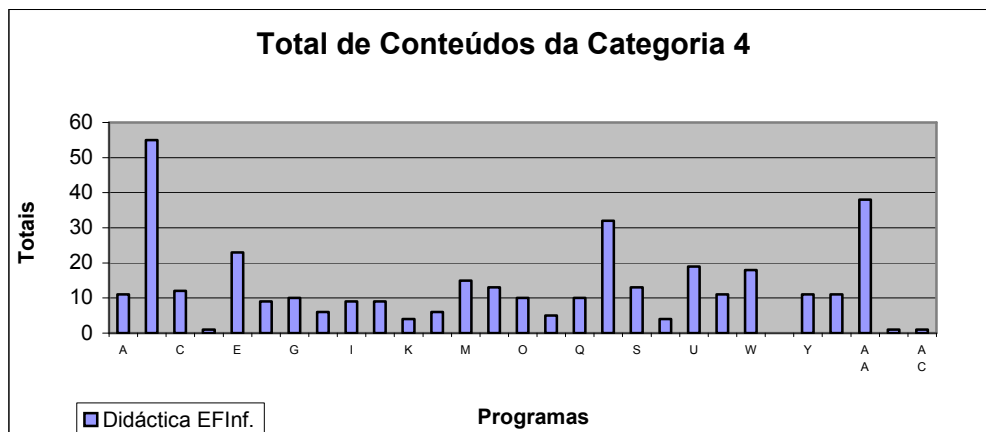


Gráfico 10: Distribuição dos conteúdos pela categoria “didáctica da motricidade infantil”

Embora na categoria da “didáctica da motricidade infantil”, não seja tão evidente uma dispersão nos resultados, apresenta contudo, uma média bastante baixa do número de presenças nos programas, com o valor de 24,4.

Nesta análise e interpretação dos resultados, destaca-se:

- o “desenvolvimento motor humano” apresenta o valor mais alto de 496 presenças nos programas;
- o valor intermédio de 366 presenças, apresenta-se na categoria da “didáctica da motricidade infantil”;
- as categorias de “actividade lúdica” e “educação física” revelam-se como as categorias com menor número de presenças, apenas com 133 e 21 respectivamente (Gráfico 11).

Assim, relativamente à componente teórica dos programas, em termos percentuais, podemos apresentar por ordem decrescente (ver anexo IX), as seguintes categorias:

- O “desenvolvimento motor humano” - 48,8%;
- A “didáctica da motricidade infantil” – 36%;
- A “actividade lúdica da criança” – 13,1%
- A “educação física” – 2,1%

Concluí-se assim, que a formação está muito mais virada para a fundamentação do que para a operacionalização, mais ainda, ao verificarmos que um outro aspecto dessa fundamentação tão importante como a “actividade lúdica” é quase negligenciada, somos assim levados a questionar este sentido

dos programas. Obviamente que importa formar educadores que dominem o “porquê” e não se fiquem no “como” mas então este “porquê” tem de percorrer todas as dimensões que fundamentam e estruturam a necessidade/ possibilidade de formação da criança.

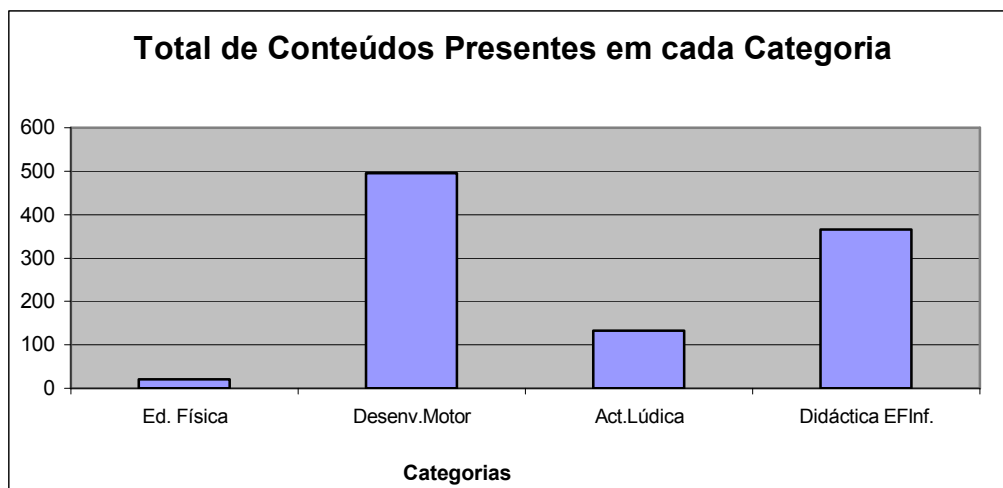


Gráfico 11: Total de conteúdos presentes em cada categoria

3.2. Discriminação dos conteúdos nos programas (componente prática)

Ao analisarmos a componente prática dos programas, constata-se que ela apenas está presente nos programas de 6 instituições, embora nem todas se apresentem nas cinco categorias consideradas (conforme Gráfico 12).

Com efeito, estas categorias da componente prática, revelam uma total ausência em 23 programas (ver anexo XV).

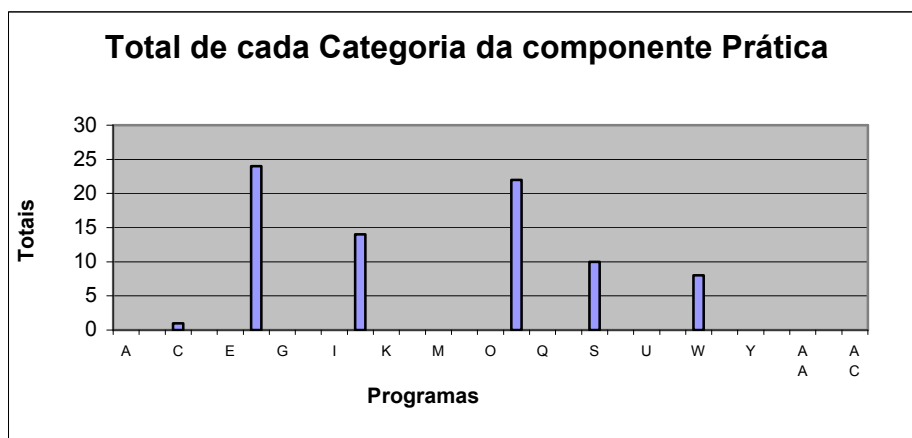


Gráfico 12: Distribuição dos conteúdos pelos diversos programas

Pela análise dos valores atribuídos a cada categoria da componente prática, verifica-se que a “motricidade infantil” apresenta o valor mais elevado com 29, enquanto os “desportos colectivos” exibem o valor mais baixo com 3 presenças (conforme o Gráfico 13 e anexo XV).

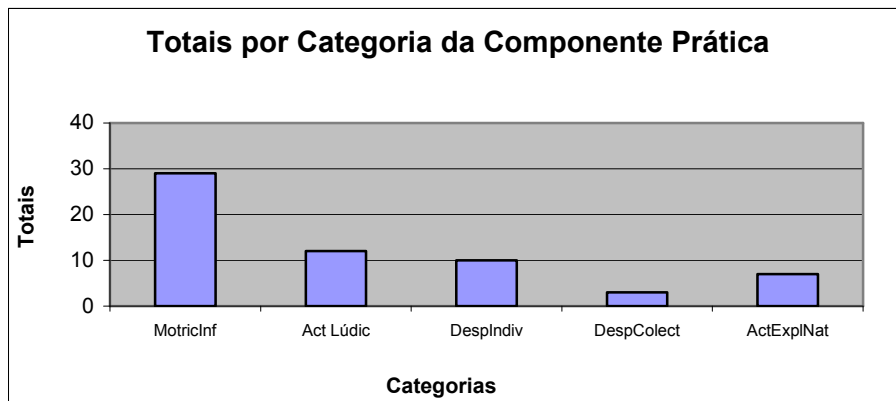


Gráfico 13: Total de cada categoria da componente prática

3.3. Relação entre componente teórica e prática

Verifica-se em relação ao número de conteúdos presentes nos programas, uma grande diferença entre a componente teórica em comparação com a prática (conforme Gráfico 14). Assim, a componente teórica exhibe um total de 1016 e a prática apresenta um valor máximo de 61 conteúdos.

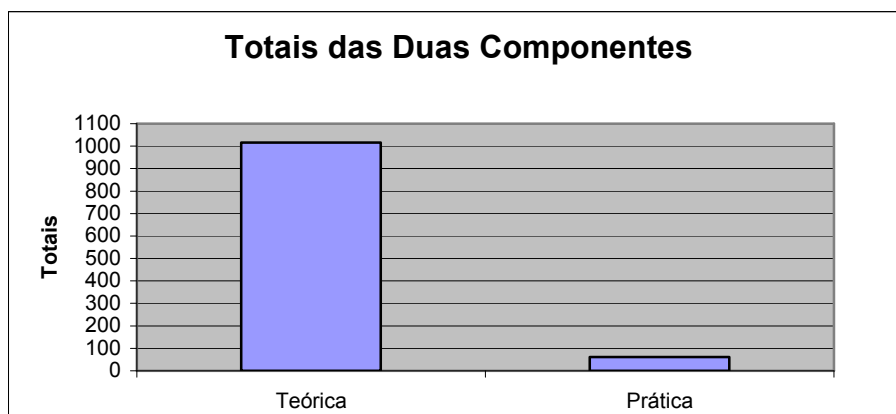


Gráfico 14: Total dos conteúdos presentes na componente teórica e na prática

Consequentemente, em termos de percentagem entre a componente teórica e prática verifica-se uma grande diversidade, o qual se pode observar no Gráfico 15, em que a componente teórica atinge uma percentagem de 94%, enquanto a prática apresenta apenas 6% (ver anexo XVII).

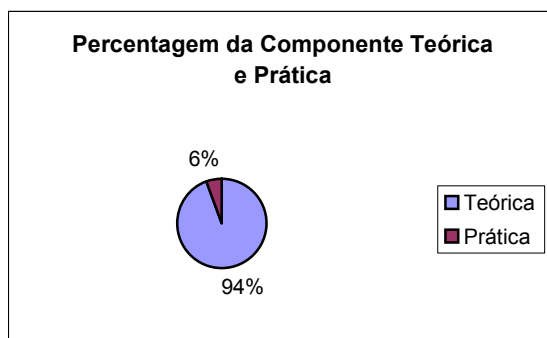


Gráfico 15: Percentagem da componente teórica em relação à prática

Deste modo, podemos concluir que na formação inicial do educador pela análise dos programas das instituições seleccionadas, é dada maior importância ao conhecimento teórico do que ao prático, ou seja, parece-nos existir uma maior valorização do conhecimento teórico em detrimento do conhecimento para a acção.

Segundo Gómez (1997), a prática deve mesmo constituir o eixo da formação do educador, permitindo assim desenvolver capacidades e competências que estão implícitas no conhecimento na acção, próprias da actividade docente. Este autor acrescenta ainda que, “todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real” (Gómez. 1997: 111).

Também Yinger (1986, cit. Gómez, 1997) salienta que a prática deve constituir o ponto de partida, pois a formação de educadores deverá começar pelo estudo e análise do acto de ensinar.

Por outro lado, Formosinho (2002) evidencia que o processo de universitação da formação dos educadores, no seu entender, poderá ter transformado a formação inicial, numa formação teórica e distante das preocupações dos práticos no terreno.

Mas para além deste processo, e de acordo com Campos (2002), também a autonomia das instituições superiores poderá ter conduzido, a que a diversidade de programas de formação seja mais elevada.

Segundo Roldão (2002), os conhecimentos actuais levam a reconhecer que uma sólida formação científica e cultural, bem como um sólido domínio do saber pedagógico, são fundamentais para a profissionalidade docente, em qualquer dos níveis de ensino.

Por último, concordamos ainda com Nóvoa (1989: 438), quando ele refere que a “profissão do educador, deverá reunir ao mesmo tempo a acção, a prática e a racionalidade, conjugando assim, os saberes científicos e técnicos (conhecimento teórico) com os saberes práticos (induzidos na e pela acção)”.

3.4. Algumas conclusões

Assim, após a análise e interpretação dos conteúdos presentes nos programas das 29 instituições de formação, podemos salientar algumas conclusões:

- Não se encontrou nenhum conteúdo comum, a todos os programas analisados;
- A componente teórica apresenta um peso maior, em termos de conteúdos, do que a componente prática;
- A maioria dos programas não apresenta conteúdos referentes á componente prática;
- A componente teórica salienta nalguns conteúdos, como o “desenvolvimento motor humano” que é a categoria que exhibe maior número de presenças nos programas;
- O papel atribuído à “actividade lúdica da criança” e à “didáctica da motricidade infantil” parece ser pouco relevante;
- O “desenvolvimento motor humano” e a “actividade lúdica da criança” apresentam uma grande dispersão dos resultados;
- Constata-se a existência de programas mais detalhados e completos do que outros;

- Parece ser dado um papel mais importante ao conhecimento teórico do que ao prático, na formação do educador.

4. Análise detalhada dos conteúdos

4.1. Categoria 1 – Educação Física

Em relação à primeira categoria “educação física” podemos observar que esta apenas se encontra presente em alguns dos programas analisados, 10 dos 29 programas em estudo.

A sua ausência em 19 programas, poderá sugerir que esta categoria é considerada pouco importante, acresce que naqueles em que está presente, aparece como “introdução” à disciplina de expressão motora (ver anexo XVIII e XIX).

Ao analisarmos o gráfico 16, verificamos que:

- Em apenas 2 programas esta categoria assume alguma importância;
- A maioria apresenta valores de presença muito baixos;

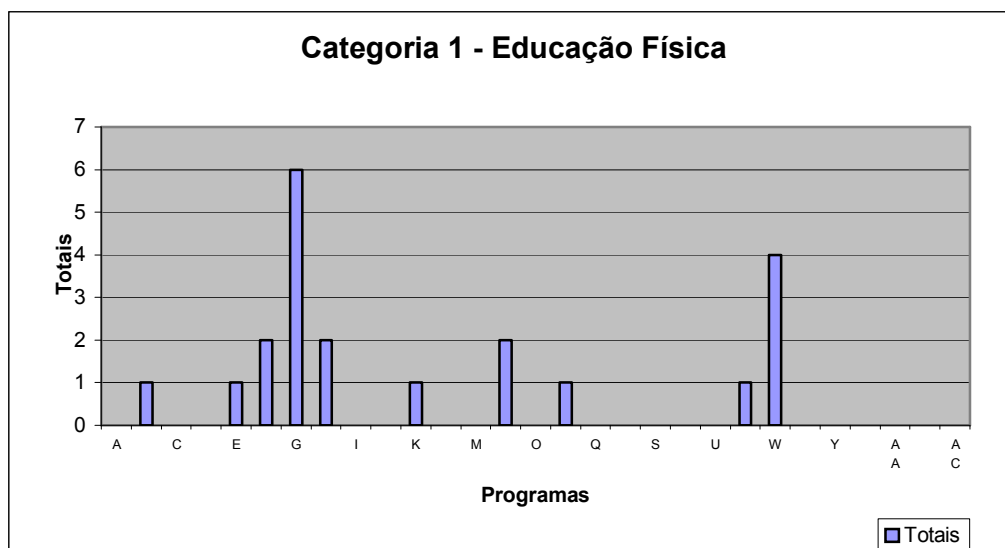


Gráfico 16: Distribuição desta categoria nos diversos programas

No gráfico seguinte, podemos verificar:

- A maioria das subcategorias apresentam apenas valores de 1 e 4 presenças;
- a subcategoria “benefícios fisiológicos da actividade física” registou 11 presenças na totalidade dos programas (conforme Gráfico 17 e anexo XVIII).

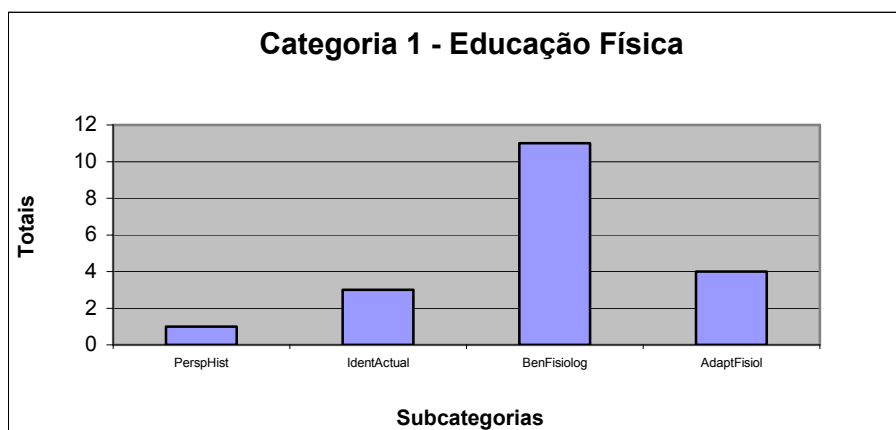


Gráfico 17: Total de presenças das subcategorias

Concluimos então, que a subcategoria “benefícios fisiológicos da actividade física” parece ter alguma importância na formação do educador, pelo número de presenças nos programas em estudo.

Assim, pelos diversos estudos já efectuados, comprova-se que a prática de uma actividade física nas primeiras idades, poderá contribuir para a promoção da saúde e, principalmente, aumentar os hábitos dessa prática na fase adulta.

De acordo com esta opinião, Mota (1997) salienta, que existe actualmente um conjunto de informações suficientemente importantes, para admitir que estilos de vida activos, junto com outros comportamentos positivos podem ser benéficos para a saúde. Deste modo, uma educação da saúde e a adopção de um estilo de vida saudável são tarefas e desafios inadiáveis (Bento e Graça, 1993).

Para além destes, muitos autores confirmam a importância de fomentar a prática de actividades físicas em particular nas crianças, pois como afirma Mota (1997), citando diversos estudos (Simons Morton et col., 1987; Malina,

1992; Pate et col., 1995), é já evidente a interacção entre a saúde e a actividade física.

Em síntese, esperamos que este valor da cultura física seja promovido em todas as instituições, mesmo que não se encontre explícito nos programas.

4.2. Categoria 2 – Desenvolvimento motor humano

Em relação à segunda categoria o “desenvolvimento motor humano”, pode-se destacar, por um lado, na sua composição um número elevado de subcategorias e, por outro, revela-se como a categoria que obteve presença em todos os programas (conforme Gráfico 18 e anexo XX e XXI).

Pela análise do Gráfico 18, podemos constatar que:

- Não existe nenhum conteúdo que esteja presente em todos os programas;
- 8 programas apresentam um número de presenças abaixo das 10, o que demonstra que para alguns, esta categoria tem um valor reduzido;
- acima das 30 presenças, registam-se em 4 programas, que pelo contrário, consideram esta categoria como fundamental;
- grande dispersão entre os valores apresentados, pois estes variam entre 1 a 46 presenças desta categoria nos programas.

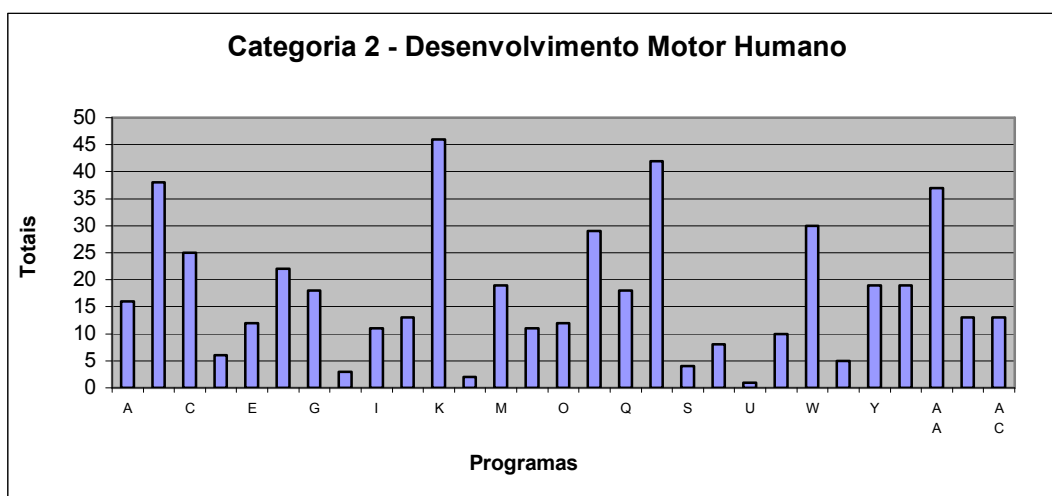


Gráfico 18: Distribuição desta categoria nos diversos programas

No que diz respeito às subcategorias, o Gráfico 19 revela-nos que:

- Não existe nenhuma subcategoria que esteja totalmente ausente dos programas;
- as “considerações básicas” e as “razões do estudo”, as “leis do desenvolvimento motor” e o “controlo motor”, apresentam valores abaixo das 5 presenças;
- existem quatro subcategorias que apresentam valores acima das 60 presenças;
- as subcategorias com maior número de presenças são, as seguintes por ordem decrescente de valorização: “habilidades perceptivo-motora”, “estádios de desenvolvimento motor”, “crescimento, maturação e aprendizagem” e “aprendizagem motora” (ver anexo XX e XXII).

Este facto leva-nos a constatar, que existem alguns conteúdos que são considerados pela maioria das instituições, como fundamentais ou mesmo básicos na formação inicial.

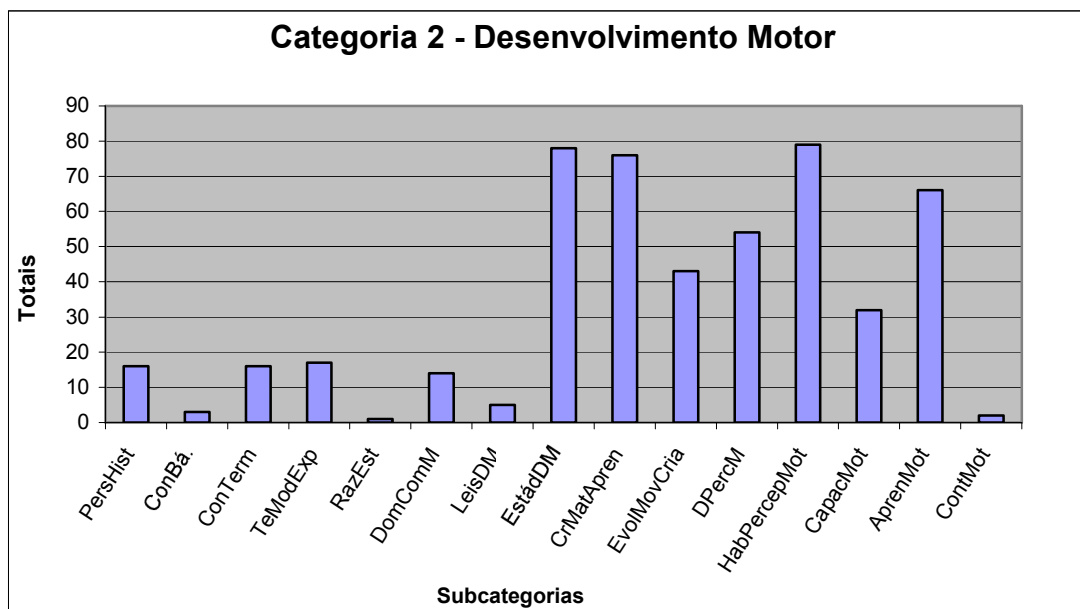


Gráfico 19: Total de presenças de cada subcategoria

Através dos resultados obtidos na categoria 2, “desenvolvimento motor humano”, levam-nos a concluir, com a sua presença constante em todos os programas, que pode ser considerada como fundamental na formação inicial.

Com efeito, somos de opinião que o educador deverá ter um conhecimento bastante aprofundado, sobre estas matérias. Pois saber mais, sobre todo o processo de desenvolvimento, crescimento e maturação, poderá levá-lo a ter uma atitude mais activa no desenvolvimento global da criança. Deste modo, o educador deverá compreender que estes processos dependem de factores biológicos mas também, em grande medida dos factores ambientais, tais como, oportunidades para a prática, estímulos adequados, e ainda, o reforço positivo que irá encorajar a criança.

Estas constatações são partilhadas por Gallahue (2002) ao salientar que o conhecimento deste facto, por parte do educador tem implicações vitais para a educação motora das crianças pequenas. Este mesmo autor realça ainda que, o “saber mais acerca destes processos que estão interrelacionados, permite ao educador desenhar e implementar currículos, não apenas adequados à idade, mas também adequados a cada criança e orientados para o nível de desenvolvimento daqueles a quem se destinam” (Gallahue, 2002: 50).

Lembramos ainda neste estudo, que as categorias com maior representatividade são as seguintes: “habilidades perceptivo-motoras”, “estádios de desenvolvimento”, “crescimento, maturação e aprendizagem” e, “aprendizagem motora”.

Estamos de acordo com esta selecção, em que estes conteúdos são considerados como fundamentais da área do desenvolvimento motor, pois eles estão em ligação estreita com a prática pedagógica, não deixando porém, de atribuir alguma importância aos restantes conteúdos.

Assim, segundo Moral et al. (1990), Neto (1995) e Gallahue (1996), neste nível de escolaridade, devem ser desenvolvidas as habilidades motoras básicas e as habilidades perceptivo-motoras. Com efeito, o desenvolvimento destas competências é básico para o desenvolvimento motor e para a educação motora de crianças pequenas (Gallahue, 2002).

Por outro lado, este desenvolvimento requer, uma percepção visual considerável. Assim, de acordo com DeOreo e Williams (1980), Payne e Isaacs (1999) e Gallahue (2002), é importante que o educador se familiarize com as

capacidades perceptuais e o seu desenvolvimento, pois segundo estes autores, têm uma influência significativa na execução de qualquer movimento.

Com efeito, Gallahue (2002) realça, que o desenvolvimento motor e perceptual da criança não deve ser deixado ao acaso, tendo por isso, o educador um papel preponderante.

Constatamos também nesta análise, que é atribuída uma importância relativa aos seguintes conteúdos: “desenvolvimento perceptivo-motor”, “evolução dos movimentos da criança” e, “desenvolvimento das capacidades motoras”.

Efectivamente, para desenvolver as habilidades perceptivo-motora, exige do educador um conhecimento sólido sobre o processo de desenvolvimento destas habilidades. Segundo Bower (1977, cit. Payne e Isaacs, 1999), o desenvolvimento perceptivo-motor pode ser descrito como o processo através do qual a criança adquire o conhecimento imediato do que acontece fora do seu corpo. Deste modo, o desenvolvimento perceptivo-motor sendo semelhante ao desenvolvimento motor, está dependente tanto da experiência como da maturação. Se bem que esta, desempenha um papel importante no desenvolvimento da crescente precisão da percepção, porém grande parte da melhoria da precisão deve-se à experiência (Gallahue e Ozmun, 2003). Assim, concordamos com estes autores quando eles salientam que, as oportunidades oferecidas pelos educadores, poderão aumentar a sofisticação destas habilidades.

No que diz respeito às capacidades motoras, embora o seu ponto óptimo de desenvolvimento, segundo Hirtz (1986) e Vasconcelos (1991), se situa entre os 7 e os 12 anos, o seu desenvolvimento nas idades mais baixas é assim determinante, para que mais tarde se atinja um grau elevado no seu desenvolvimento (Carvalho, 2000). Concordamos com Weineck (1986, cit. Vasconcelos, 1991) quando ele insiste na necessidade de desenvolver o mais cedo possível estas capacidades, pelo que o educador deverá utilizar métodos que correspondam ao nível de desenvolvimento infantil.

Também será essencial que o educador, conheça o modelo de desenvolvimento motor infantil que Gallahue (2002) e Gallahue e Ozmun

(2003) apresentam, o qual parte da existência de fases, as quais correspondem cronologicamente a movimentos concretos da vida, destacando igualmente a existência de diversos estádios em cada uma das fases. Este conhecimento irá ajudá-lo a desenvolver nas crianças tanto os movimentos rudimentares, como os fundamentais.

4.3. Categoria 3 – actividade lúdica da criança

Podemos constatar que, em 7 programas dos 29 seleccionados, esta categoria não obtém qualquer valor, ou seja, encontram-se totalmente ausentes daqueles programas.

Através do Gráfico 20, tendo em consideração os 22 programas onde esta categoria está presente, verifica-se que:

- Apenas num programa, esta categoria assume realmente importância;
- A maioria dos programas (18) apresentam valores inferiores a 10 presenças (ver anexo XXIII e XXIV);

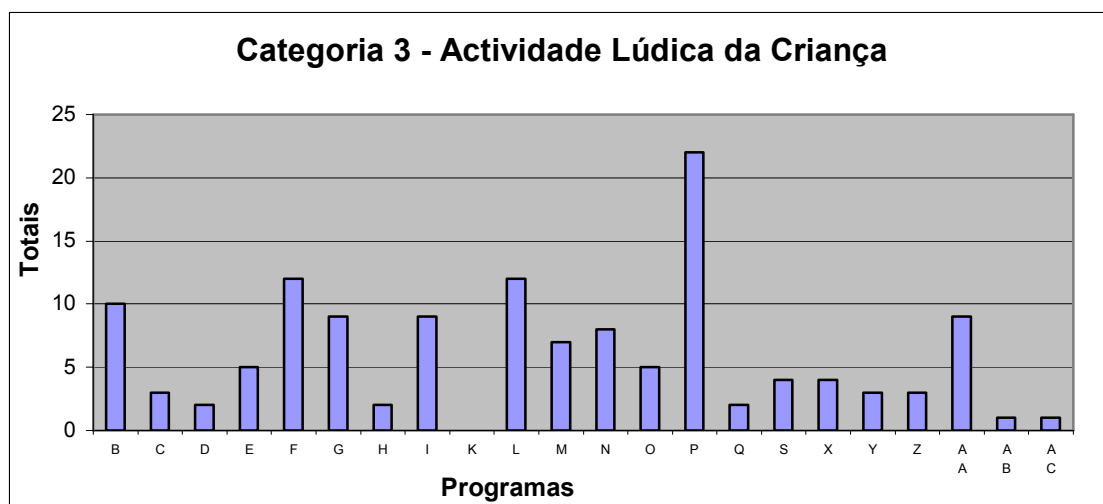


Gráfico 20: Distribuição de cada subcategoria pelos diversos programas

Ao analisarmos as subcategorias da “actividades lúdica da criança”, através do Gráfico 21, observamos que:

- apenas a “adequação ao desenvolvimento infantil”, é que apresenta valores mais baixos, não atingindo as 10 presenças;

- com valores médios, apresentam-se em ordem crescente de importância que lhe é atribuída pelos programas, a “segurança dos espaços e materiais”, o “valor do jogo” e, o “jogo e desenvolvimento motor”;
- foram considerados fulcrais para a formação inicial, os conteúdos “tipos de jogos” e “influência do espaço no desenvolvimento motor”;
- estas últimas subcategorias foram as que registaram um maior número de presenças nos programas (entre 25 e 30) (ver anexo XXIII).

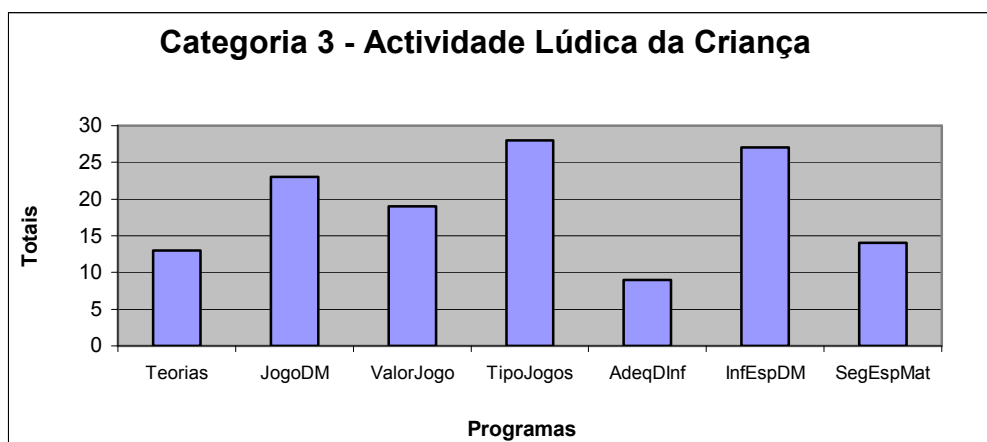


Gráfico 21: Total de presenças de cada subcategoria

Em relação à terceira categoria a “actividade lúdica da criança”, verifica-se que 7 programas não apresentam conteúdos nesta categoria, donde podemos concluir que, não a consideram importante na formação.

Esta constatação poderia ser contrariada por diversos autores que apontam a actividade lúdica como fundamental para a criança (e. g. Garvey, 1977; Chateau, 1975; Guedes, 1994; Neto, 1995), pois se a utilização do jogo é espontânea e natural, comprova-se que este tipo de actividade está na própria natureza da criança (Chateau, 1975).

Por outro lado, em termos pedagógicos o jogo poderá servir para desenvolver todos os domínios do comportamento, cognitivo, motor e afectivo-relacional, na medida em que ele é considerado um meio educativo extremamente rico (Guedes, 1965, 1994).

Destaca-se na análise desta categoria, como conteúdos mais presentes nos programas, o “tipo de jogos” e a “influência do espaço no

desenvolvimento”, quer na totalidade de presenças por subcategorias, quer ao nível dos diversos programas.

Podemos assim concluir, que ainda lhe é atribuída alguma importância na formação, sendo por isso que o educador conheça o tipo de jogos ou danças infantis que pode propor como recurso pedagógico, adequando assim, as actividades lúdicas às características de desenvolvimento das crianças (Neto, 1995).

No que diz respeito à “influência do espaço no desenvolvimento motor”, pode ser considerado como um tema actual e desenvolvido por vários autores. Com efeito, a criança é o reflexo de um verdadeiro drama actual, como é classificado por Neto (1995), visto que, para ela se poder desenvolver de uma forma harmoniosa, necessita de espaço para brincar, para se movimentar, para se relacionar, para descobrir, em suma, para se desenvolver.

Neto (1999: 10) refere que alguns estudos recentes (Kytta, 1995; Serrano e Neto, 1997), confirmam que o “nível de independência de mobilidade no espaço físico por parte das crianças nos percursos casa-escola, conhecimento das características dos espaços próximos e percepção e memória dos locais de jogo, têm vindo a diminuir largamente” quando as actividades lúdicas das crianças são essencialmente consideradas no meio urbano.

Deste modo, o mesmo autor salienta que a progressiva diminuição deste tipo de estimulação das crianças do nosso tempo, coloca um desafio maior quanto à valorização da educação física como disciplina curricular e às condições de jogo livre nos recreios das escolas. Importa assim, que o educador tenha consciência deste fenómeno, de modo a poder consolidar as actividades físicas regulares na escola, valorizar e potenciar os recreios escolares, com o objectivo de melhorar a qualidade das actividades físicas das nossas crianças.

Ainda pela análise desta categoria, verificamos que é atribuída alguma importância ao conteúdo “valor do jogo”. Como já foi referido anteriormente, o jogo e a actividade lúdica têm um grande valor, principalmente em termos pedagógicos, tanto como meio educativo, como para o desenvolvimento da socialização da criança, ou mesmo para a construção da sua personalidade.

Com efeito, Frabloni (1996, cit. Zabalza, 1996) o jogo e a actividade lúdica é um direito da criança, pois este tipo de actividade constitui uma ocasião única para a socialização e para aprendizagem. Deverá ser entendida, segundo este autor como uma dimensão muito importante na educação da criança no pré-escolar.

Por último, também as Orientações Curriculares (ME-DEB, 1997) sublinham o carácter lúdico das aprendizagens com crianças deste nível, favorecendo assim, o prazer de aprender e de dominar determinadas competências.

4.4. categoria 4 – Didáctica da motricidade infantil

Em relação à última categoria da componente teórica, a didáctica da motricidade infantil, constatamos que, todas os programas atribuem algum significado a esta categoria, na medida em que, se observa a sua presença, em praticamente, todas eles, com excepção de um programa (conforme Gráfico 22 e anexo XXV e XXVI).

Ao analisarmos o Gráfico 22, que reflecte a distribuição desta categoria pelos diversos programas, salienta-se que:

- a maioria dos programas apresentam valores relativamente reduzidos, isto é, abaixo das 10 presenças, o que se verifica em quase metade dos programas (14 em 29);
- a partir destes resultados, concluímos que o papel atribuído a esta categoria é pouco relevante;
- 3 programas atribuem um maior valor a esta categoria, e consequentemente, maior importância.

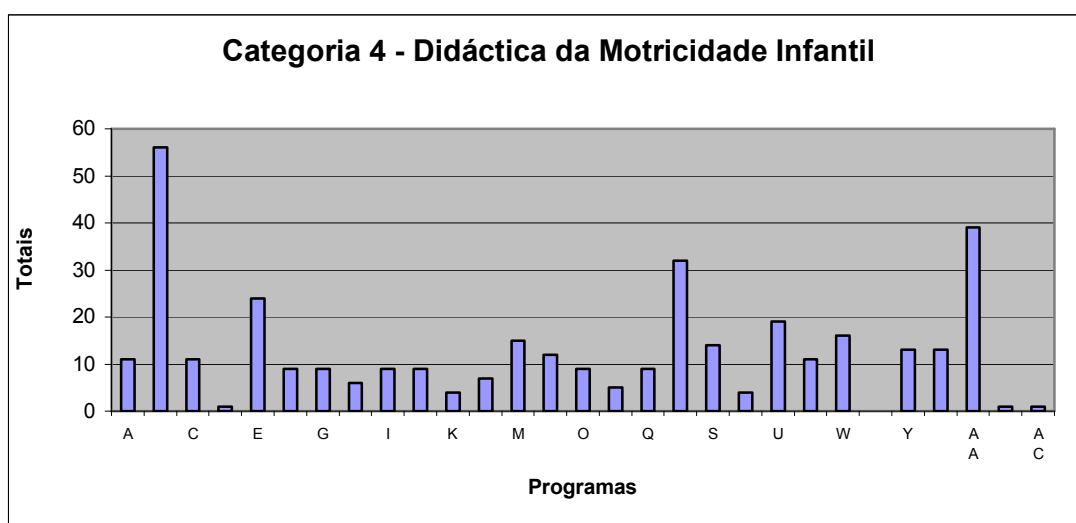


Gráfico 22: Distribuição da cada subcategoria nos diversos programas

Ao observarmos a totalidade de cada subcategoria, constatamos que:

- a grande maioria dos conteúdos apresentam valores mais ou menos uniformes, mas com um número de presenças bastante reduzido;
- os “factores de segurança” e a “articulação horizontal e vertical”, como aqueles que apresentam valores mais baixos;
- destaca-se o conteúdo “planeamento em educação física infantil”, ao qual é atribuído um número de presenças acima das 120;
- muito além dos restantes que não ultrapassam o valor de 40 presenças.
- confirma-se a importância imputada ao planeamento, como um conteúdo indispensável para a formação do educador;
- não existe nenhum conteúdo que se apresente em todos os programas;
- embora o conteúdo “planeamento em educação física infantil”, com 23 presenças, possa ser considerado aquele que mais se aproxima desse facto (conforme Gráfico 23 e anexo XXV).

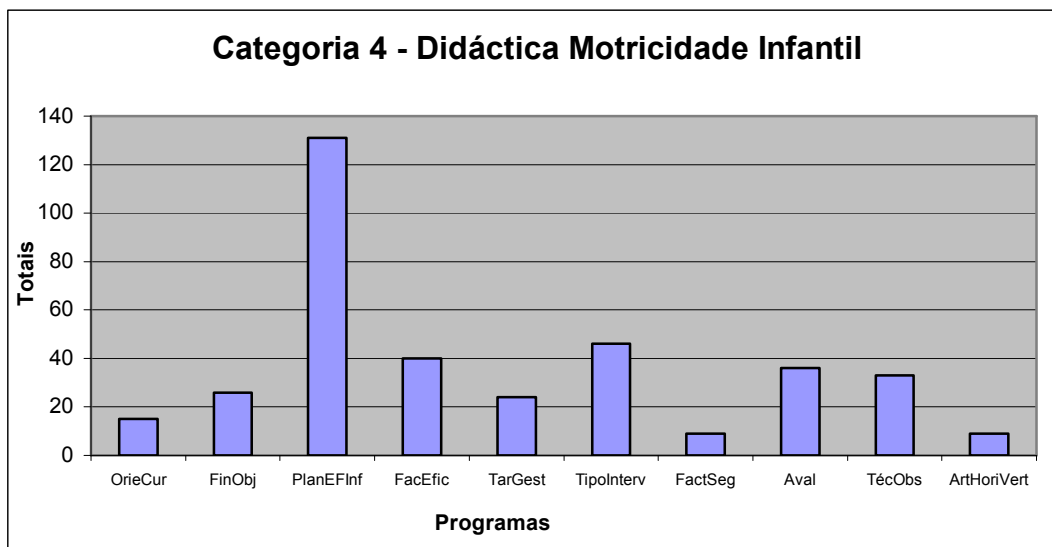


Gráfico 23: Total de presenças de cada subcategoria

Na última categoria da componente teórica, a didáctica da motricidade infantil, salienta-se a sua presença em todas as instituições, com excepção apenas de uma.

Contudo, os valores apresentados na grande maioria dos programas são bastante reduzidos, o que leva a concluir que o papel que lhe é atribuído é pouco relevante.

Para contrariar este facto, as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, apontam para a necessidade de planear o processo educativo, de forma a proporcionar à criança um ambiente estimulante de desenvolvimento e, promover aprendizagens significativas e diversificadas, que possam contribuir para uma maior igualdade de oportunidades. Também estas Orientações indicam no sentido de o educador reflectir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, de modo a proporcionar aprendizagens relevantes e interacções diversificadas (ME-DEB, 1997).

Zabalza (2001) afirma que sem planeamento não se pode fazer uma boa escola. Também, Vasconcelos (2000), valoriza a importância do processo de planeamento, no sentido de permitir uma diferenciação pedagógica e de garantir a adequação do trabalho a realizar ao grupo de crianças envolvidas.

A partir destas referências, podemos considerar a didáctica da motricidade infantil como indispensável e fundamental na formação inicial.

Deste modo, reconhecemos o valor bastante positivo atribuído ao “planeamento em educação física infantil”, pelos diversos programas, nas duas análises efectuadas (valor total da subcategoria e sua distribuição nos programas), o que demonstra a sua importância.

Com valores médios de presença, realçamos as “técnicas de observação” e a “avaliação”, pois representam etapas fundamentais em todo processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à avaliação, concordamos com Carretero et al. (1989) quando ele afirma que a avaliação no pré-escolar não deve responder a uma classificação ou mesmo categorização, mas sim à necessidade de conhecer o desenvolvimento de cada criança em todas as suas dimensões.

Assim, a avaliação como fazendo parte de todo o processo educativo, justifica-se no ensino pré-escolar, pela necessidade de elaborar estratégias de intervenção educativa, adequadas tanto ao desenvolvimento como às características da criança como do grupo.

Dos instrumentos de avaliação, destaca-se as diferentes técnicas de observação, que segundo Brull et al. (1989) constitui um dos recursos mais adequados para a avaliação ao nível do ensino pré-escolar. Pois esta técnica permite seguir o processo de evolução ao longo da vida diária, obter informações sobre os elementos que participam no processo educativo e sobre os efeitos que produz na criança.

Nesta categoria gostaríamos ainda de sublinhar o reduzido valor atribuído às Orientações Curriculares para a educação pré-escolar nos programas seleccionados, consideradas pelo Ministério da Educação como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME-DEB, 1997: 13).

Por último, esta categoria, em comparação com as outras, também não apresenta nenhum conteúdo comum em todos os programas, embora o conteúdo “planeamento em educação física infantil” se aproxime dessa evidência.

4.5. Algumas conclusões

Através da análise detalhada dos conteúdos apresentados em cada categoria da componente teórica, podemos realçar algumas conclusões:

A categoria “educação física” está ausente na grande maioria dos programas (19) e com um papel pouco relevante nos restantes;

- Grande dispersão de valores (1-46) apresentados pela categoria “desenvolvimento motor humano”, embora seja a que se encontra presente na totalidade dos programas;
- Salienta-se a menor importância dada à categoria “actividade lúdica”, quer pela sua ausência em 7 programas, quer pelos valores baixos de presença apresentados pelos restantes;
- A “didáctica da motricidade infantil” um número de presenças relativamente baixo na maioria dos programas, por isso parece que lhe é dado um papel pouco relevante na formação;
- Não existe nenhuma categoria ou subcategoria com uma presença comum à totalidade dos programas;
- Através da análise mais detalhada dos programas, continua a evidenciar-se uma forte valorização do conhecimento teórico na formação do educador.

5. Análise detalhada das categorias da componente prática

Ao analisarmos a componente prática, constata-se que ela apenas está presente nos programas de 5 instituições, em duas das suas categorias. Verifica-se ainda, que nas categorias “desportos individuais”, “desportos colectivos” e “actividades de exploração da natureza, apenas se podem encontrar em 4, 2 e 3 instituições, respectivamente. Com efeito, estes resultados que se podem observar no Gráfico 24, revelam uma total ausência nos restantes programas (ver anexo XV e XXVII).

Devido a este facto, a análise destas categorias não irá ser tão detalhada, pois supõe-se que não se justifica.

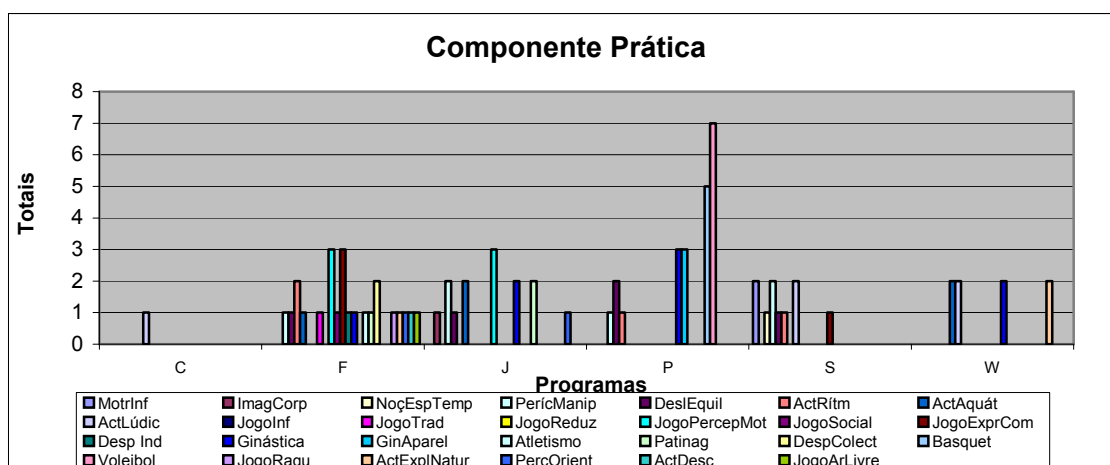


Gráfico 24: distribuição de cada categoria pelos diversos programas

5.1. Categoria 5 – motricidade infantil

Pela análise do Gráfico 25, podemos destacar:

- O nível dos conteúdos “perícias e manipulações” e “deslocamentos e equilíbrios” registam 1 presença em 4 dos 5 programas;
- com valores igualmente altos (2 presenças), destacam-se os conteúdos “perícias e manipulações” e “actividades aquáticas”;
- todos os conteúdos exibem presenças muito baixas (entre 1 a 2), facto que vai de encontro ao número igualmente diminuto de programas, que apresentam esta categoria (ver anexo XXVIII).

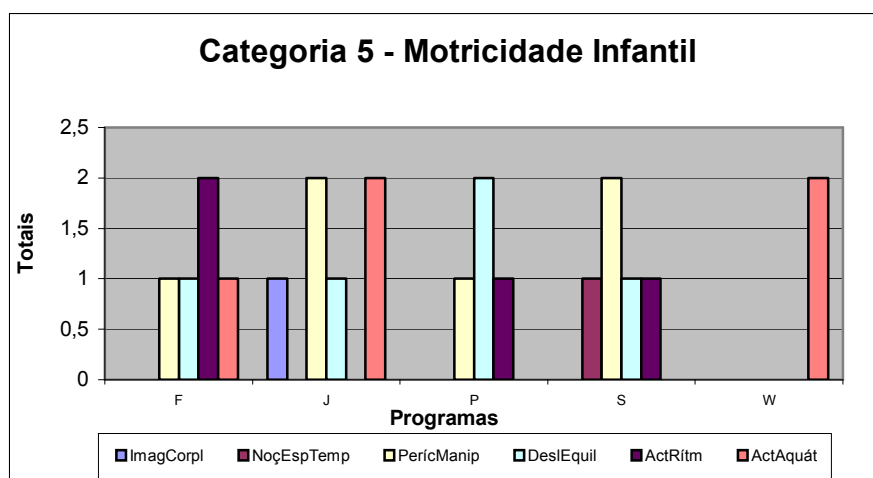


Gráfico 25: Total de presenças de cada subcategoria nos diversos programas

5.2. Categoria 6 – actividade lúdica

Para analisar esta categoria, observamos o Gráfico 26, onde se verifica:

- dois dos conteúdos desta categoria, “jogos perceptivo-motores” e “jogos de expressão e comunicação”, obtiveram um número de presenças mais elevado, ambos com 3;
- das 6 subcategorias que compõem a actividade lúdica, nenhuma delas tem o consenso em todas as instituições (ver anexo XXVIII).

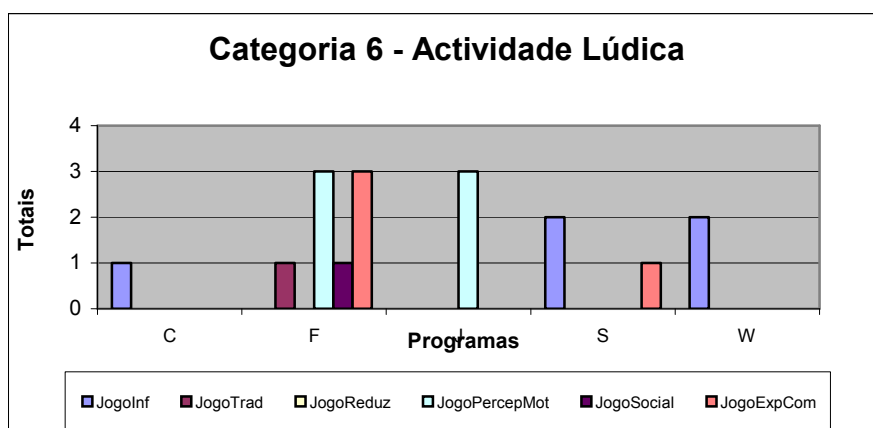


Gráfico 26: Total de presenças de cada subcategoria nos diversos programas

5.3. Categoria 7 – Desportos individuais

Nos desportos individuais, constata-se a partir do gráfico 27, que:

- A “ginástica” apresenta-se nos programas de 4 instituições;
- também a “ginástica” e a “ginástica de aparelhos” atingem o valor 3, isto é, foram os conteúdos que obtiveram maior presença (ver anexo XXVIII).

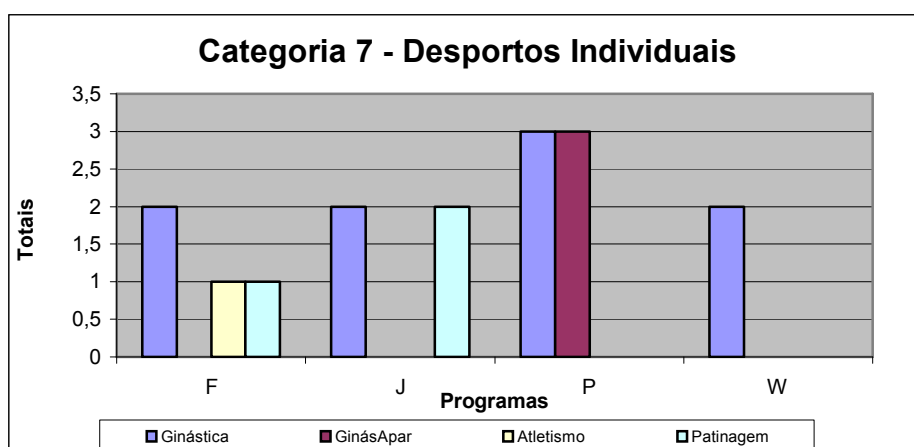


Gráfico 27: Total de presenças de cada subcategoria nos diversos programas

5.4. Categoria 8 – desportos colectivos

Ao nível dos desportos colectivos, através da análise do Gráfico 28, verifica-se:

- o “voleibol” é o conteúdo que obteve maior valor, com 7 presenças;
- este conteúdo está presente nos dois programas onde esta categoria foi codificada (ver anexo XXVIII).

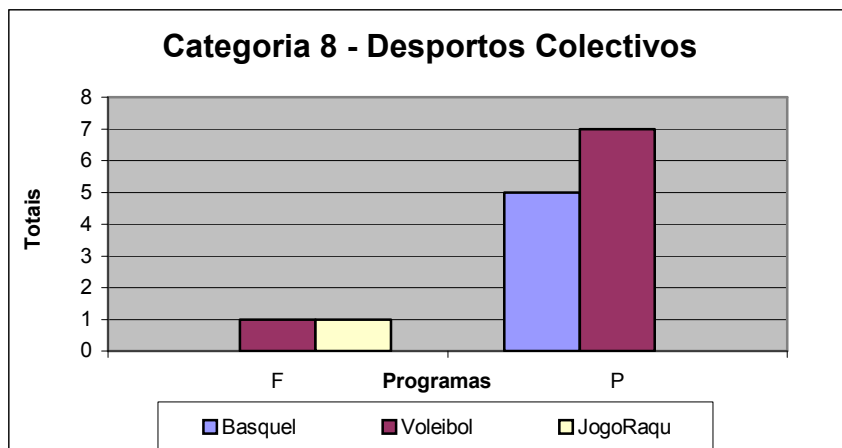


Gráfico 28: Total de presenças de cada subcategoria nos diversos programas

5.5. Categoria 9 – actividade de exploração na natureza

Pela observação do Gráfico 29, destaca-se:

- o conteúdo, “percursos de orientação” obteve o maior valor;
- o mesmo conteúdo encontra-se presente nos restantes programas (ver anexo XXVIII).

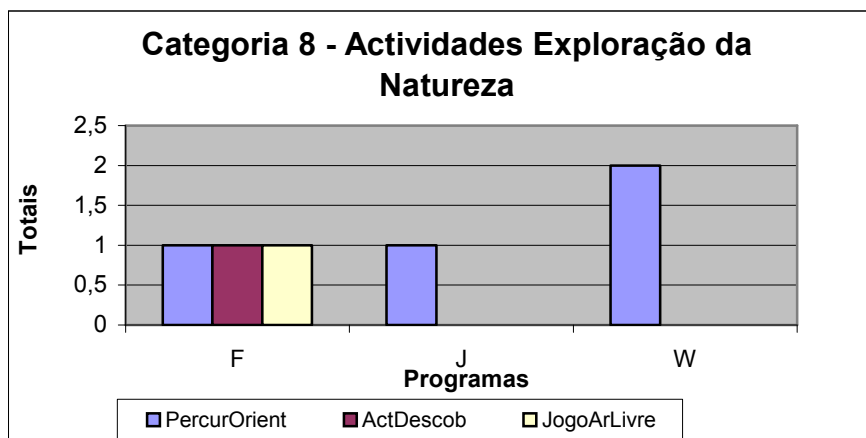


Gráfico 29: Total de presenças de cada subcategoria nos diversos programas

Pela análise da componente prática é evidente a fraca valorização atribuída pela quase totalidade das instituições a esta componente na formação do educador.

Colocamos a hipótese como possível interpretação desta facto, em que esta grande ausência poderá resultar da fraca explicitação dos programas, ou seja, pode esta categoria fazer parte da formação, mas não apontada como conteúdo programático.

Perante esta circunstância é importante reconhecer que, na formação é imprescindível fomentar a vivência de experiências motoras, por parte dos futuros educadores, enquanto sujeitos de aprendizagem, pois só adultos activos desenvolvem na criança o gosto pela prática física.

Por outro lado, experiências no contexto da expressão motora, por parte do educador, irão proporcionar um conhecimento diversificado de actividades a desenvolver com a criança.

5.6. Algumas conclusões

Pela análise detalhada das categorias atribuídas à componente prática, podemos sublinhar algumas conclusões:

- A total ausência da componente prática em 23 programas seleccionados para o estudo;
- Constata-se que para além, da fraca presença, todas as categorias também se apresentam com valores de presença muito baixos;
- Concluí-se assim, neste momento, a pouca relevância atribuída à componente prática na formação inicial do educador.

Capítulo VI
Conclusões

1. Conclusões Finais

Ao iniciarmos esta conclusão, gostaríamos de lembrar que apenas três instituições do ensino superior, não fizeram parte do nosso estudo, e não pretendendo generalizar as conclusões obtidas, pensamos que elas poderão representar uma imagem do modo como se entende a formação inicial do educador, no domínio da expressão motora.

Uma vez que efectuamos a síntese de ideias e conclusões no final de cada ponto do capítulo anterior (“análise e discussão dos resultados”), apresentaremos apenas as conclusões globais.

Desta forma, será através dos objectivos definidos, no início do estudo, que tentaremos percorrer o caminho da reflexão que, vamos efectuar nesta conclusão final.

Assim, começaremos por referir que, em linhas gerais, o presente estudo mostra na sua globalidade, que não existe consenso entre as diversas instituições analisadas, quer ao nível dos programas, quer ao nível dos planos de estudo, que fazem parte da formação do educador, no domínio da expressão motora.

Em relação aos conteúdos dos programas, verificamos que não existe nenhum conteúdo idêntico ou comum entre as 29 instituições seleccionadas.

A categoria o “desenvolvimento motor humano”, é a única comum a todos os programas analisados.

Deste modo, observou-se uma grande valorização na formação do educador das questões relacionadas com o desenvolvimento motor.

Concordamos com Gallahue (2002: 82) quando ele salienta que, “só depois de entendermos os processos de desenvolvimento motor e perceptual, estamos equipados para tomar decisões curriculares que servem os melhores interesses das crianças para quem trabalhamos”.

Também Neto (1995) concorda que será necessário que o educador domine um conjunto de conhecimentos básicos, quanto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, visto que a sua prática quotidiana

de ensino é confrontada com contextos e comportamentos diversificados dos seus alunos.

Assim, consideramos primordial que o educador conheça todos os aspectos fundamentais relacionados com o processo de desenvolvimento motor, quer a nível das fases e estádios de desenvolvimento, quer ao nível do desenvolvimento perceptivo-motor. Incluindo deste modo igualmente no processo evolutivo da criança, os processos de crescimento e maturação, que evidentemente estão relacionados com a aprendizagem.

Partilhando desta ideia, Neto (1995) refere-se à importância do estudo sobre a evolução do comportamento motor, que irá tornar possível situar os factores educáveis da motricidade, e da forma como se realiza a sua evolução ontogenética. Permite ainda, uma visão motora de acordo com as fases de receptividade mais favoráveis, ao desenvolvimento das estruturas e qualidades da motricidade.

O educador deverá antes de tudo saber o “que” deve desenvolver nas crianças, antes de partir para o “como” estimular essa aprendizagem.

Esta conclusão é reforçada ao verificarmos que no “desenvolvimento motor”, os conteúdos “estádios de desenvolvimento”, “habilidades perceptivo-motoras” e, “crescimento, maturação e aprendizagem” obtiveram maior número de presenças nos programas analisados.

Pelo contrário, constatamos parecer ser pouco relevante o papel atribuído aos conteúdos “actividade lúdica da criança” e “didáctica da motricidade infantil”.

Como é óbvio, não partilhamos desta opinião, pois se por um lado, o jogo é um direito da criança, por outro poderá constituir a estratégia mais eficiente para desenvolver não só o domínio motor, como o cognitivo e o afectivo-relacional.

Diversos autores concordam com esta ideia (Chateau, 1975; Garvey, 1985; Cratty, 1990; Neto, 1995) e acrescentam ainda que, a educação motora deverá ser desenvolvida sobretudo através das actividades lúdicas, pois elas

promovem a criatividade psicomotora e sociomotora e, são importantes para o crescimento e desenvolvimento do ser humano.

Assim, Neto (1995) e Guedes (2001) consideram fundamental que, os educadores tenham uma melhor formação sobre o valor do jogo no processo de ensino-aprendizagem e, possam deste modo, fornecer mais tempo de jogo livre aos seus alunos, proporcionando-lhes ainda experiências mais ricas em termos motores.

Por outro lado, para que um sistema de ensino se transforme em processo educativo enriquecedor para a criança, é necessário que o educador domine os conhecimentos básicos da didáctica geral e da didáctica específica da motricidade infantil.

Definitivamente, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem das actividades físicas, assim como a imensa diversidade de situações em que elas se desenrolam, obriga o educador a conhecer algumas linhas mestras de actuação, sobre uma série de factores que intervêm no processo de ensino (Bañuelos, 1986).

Por outras palavras, toda a acção pedagógica do educador, deverá ter em consideração o desenvolvimento da criança nos diversos domínios do comportamento (motor, cognitivo e afectivo-relacional), e também situar as actividades e conteúdos a desenvolver com os alunos. Então, terá que ter conhecimentos básicos, para realizar um ensino organizado, sistemático e intencional (Neto, 1995).

Com efeito, o educador tem que saber adaptar as actividades propostas ao nível do desenvolvimento da criança, permitir a sua individualização, serem significativas, assegurar a máxima participação, e definir condições para as poder diversificar.

Constatamos, deste modo, que existem diversos aspectos fulcrais do processo de ensino que o educador deverá dominar, e por isso, na sua formação inicial, deverá ser dada, uma importância mais relevante a estas questões.

Uma conclusão fundamental deste trabalho é a reduzida presença da componente prática, nos diversos programas.

Se por um lado é atribuída pouca relevância à didáctica da motricidade infantil e, considerando também a quase inexistência da presença da componente prática, podemos concluir que a formação inicial do educador, segue uma linha orientadora mais voltada para o conhecimento teórico, do que para a acção.

Sendo este um dos nossos objectivos iniciais do estudo, verificamos então, nas instituições de formação analisadas, a existência de uma corrente orientadora que está fundamentalmente virada para o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento ligado à acção.

Seguindo esta linha Saracho (2002) salienta, que a formação de profissionais da educação infantil, deveria ser capaz de preparar candidatos a educadores competentes, principalmente para a acção prática. Por consequência, este processo deveria exigir que o conhecimento e a acção estivessem interligados. Assim, os educadores devem desenvolver competências ligadas ao saber, ao saber fazer e ao fazer.

Também Shulman e seus colaboradores (1986, cit. Saracho, 2002) enfatizam a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, para quem está a aprender a ser um educador competente.

Pela análise dos conteúdos de cada programa analisado, pudemos também constatar que existem programas mais detalhados do que outros, bem como a terminologia difere de programa para programa.

É aceite por todos que em questões de ensino, mesmo numa formação inicial, dever-se-á dar maior importância à qualidade do que à quantidade. No entanto, ao longo deste estudo apoiados nos diversos autores da especialidade, ficou evidente que a necessidade de um conjunto de conhecimentos fundamentais, que o educador deve dominar no final da sua formação.

Não pretendendo entrar em questões relacionadas com a qualidade da formação, pois não é do âmbito deste trabalho, contudo, não nos parece, que

programas tão pouco detalhados, possam contribuir de alguma forma, para essa mesma qualidade. Actualmente a característica “qualidade” tem sido considerada muito importante na formação de professores, de tal forma que tem vindo a fazer parte integrante de diversos estudos recentes.

Por outro lado, ao efectuarmos a revisão da literatura ficou patente, o uso de terminologia normalmente usada pelos autores da especialidade, e que em certa medida é característica da área estudada. No entanto, foi constatada por nós, uma grande diversidade em termos de terminologia, que nos criou algumas dificuldades, aquando da realização e codificação dos diversos conteúdos, o que revela pouca clareza na interpretação dos próprios conteúdos ditos “científicos”.

Por último, na análise dos planos de estudo das diversas instituições seleccionadas, pudemos verificar uma grande diversidade, quer na carga horária, quer nos ECTS atribuídos à disciplina de expressão motora.

Também a importância dada à disciplina no âmbito da área de expressão e comunicação, difere entre as várias instituições. Este facto torna-se portanto evidente, ao serem comparados os valores da percentagem atribuída à disciplina e ao total da área de expressão e comunicação, tanto em termos da carga horária, como os ECTS, revelando assim, uma valorização muito diferente desta “área” no conjunto da formação do educador.

De igual modo, o número de disciplinas, diverge de uma instituição para outra, assim, como a sua própria designação.

Após uma reflexão sobre os objectivos que foram definidos, e a sua confrontação com os resultados obtidos, chegou o momento nesta conclusão, de tentar perceber se as hipóteses formuladas, foram ou não confirmadas com a realização deste estudo.

Em relação à primeira hipótese, constata-se ao longo destas conclusões, que é bem patente a grande divergência, nos programas analisados da expressão motora.

Esta divergência é confirmada, por um lado, através da não existência de um conteúdo comum aos diversos programas e, por outro, a importância relativamente baixa que é atribuída a alguns desses conteúdos.

Quando relacionamos os diversos planos de estudo, no que diz respeito à carga horária, aos ECTS, ao número de disciplinas, e ainda à designação da disciplina, essa diferença continua evidente.

Relativamente ao aspecto teórico da formação, que enunciamos como segunda hipótese, confirma-se a existência de diferentes linhas orientadoras, que demonstram uma maior valorização do conhecimento teórico, em relação ao da acção.

Como última hipótese, na qual nos proponhamos pesquisar se, a não existência de um currículo oficial para este nível de ensino, favorecia a falta de uniformidade conceptual em relação a aspectos nucleares dos programas, o que parece não ser confirmada.

Por isso, se a obrigatoriedade do ensino pré-escolar fosse uma realidade, bem como a existência de um currículo oficial, neste momento parece-nos que, favorecia em certa medida, o respeito por aspectos que consideramos como nucleares na formação.

Reconhecemos que estes aspectos podem contribuir, para que a sociedade atribua o real valor à educação da criança, e o papel da expressão motora no seu desenvolvimento integral.

Sem dúvida que, esta mudança de mentalidades tem de começar na formação do educador, para mais tarde se poder reflectir na sua acção pedagógica a todos os níveis, quer directamente com os alunos, quer com os restantes intervenientes na educação da criança.

Deste modo, um currículo oficial para este nível, como foi adoptado por diversos países da Europa, poderia uniformizar tanto a formação inicial, como a acção educativa do educador. Evidentemente que aquele currículo deverá ser flexível, de modo o educador o adaptar às necessidades reais e interesses próprios do grupo de crianças.

Esta nossa opção pelo currículo obrigatório para este nível de ensino, poderá ser justificado pela existência de determinadas competências, (pelo

menos nesta área), que se não forem adquiridas até aos 6 anos, poderão comprometer o desenvolvimento posterior da criança, quer ao nível cognitivo, como motor e afectivo-relacional.

Pensamos também que, a autonomia e a universitação poderão ter dado origem a esta falta de consenso entre as diversas instituições de formação.

Confirmando o que acabamos de dizer, também os autores Formosinho (2002) e Campos (2002), consideram que a autonomia e a universitação, poderão ter contribuído para a realidade actual da formação de professores e educadores.

Deste modo, concluímos que a formação actual do educador nesta área, se encontra numa situação algo preocupante, tal como demostram os dados patentes neste estudo.

Por fim, todos sabemos que a sociedade actual limita a população infantil ao acesso a determinadas experiências corporais, e em consequência disso, a escola tem que assumir um papel fundamental na dinamização da actividade lúdica-motora nas primeiras idades. Deverá pois para isso, definir um modelo que seja convergente, começando por dimensionar a educação física na infância, doutra forma, ou seja, formular conteúdos precisos e coerentes, utilizar técnicas e métodos de ensino adequados às idades em causa, e finalmente, tomar consciência de que o valor formativo da motricidade é tanto maior, quanto mais jovem for a criança.

2. Recomendações

Ao finalizarmos esta conclusão, não podemos de deixar de considerar que este estudo, poderá ter levantado muitas questões, podendo as mesmas serem consideradas oportunas para futuras investigações.

- Estudar de que forma as Orientações Curriculares para o ensino pré-escolar influem e orientam a formação inicial do educador.

- Compreender se um currículo oficial para este nível de ensino, poderia contribuir para uma homogeneidade da formação inicial e mesmo das práticas pedagógicas do educador.
- Estudar a forma de reduzir esta diversidade existente na formação inicial, pois esse facto não favorece em nada a liberdade de circulação destes profissionais no espaço Europeu.
- Investigar o modo de tornar a formação inicial do educador mais orientada para as questões da prática pedagógica.
- Estudar a forma de em conjunto as instituições d ensino superior progrediram para uma uniformidade da formação inicial do educador de infância.

Capítulo VII
Referências bibliográficas

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2002). A Avaliação da Formação de Educadores e Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. In N. Afonso e R. Canário Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores (pp. 9-36). Cadernos da Formação de Professores nº 4. INAFOP. Porto: Porto Editora
- Afonso, N. (2002). A Avaliação da Formação de Educadores e Professores do 1º Ciclo nas Universidades. In Infância e Educação – Investigação e Práticas (pp. 5-17). Revista do GEDEI. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1991). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D.Schon. In Supervisão e Formação de Professores (pp. 5-22). Cadernos CIDInE nº1. Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que Sentido? Que Formação? In B. P. Campos (org.). Formação de Profissional de Professores no Ensino Superior (pp. 21-30). Porto: INAFOP / Porto Editora.
- Albuquerque, A, Graça, A. Januário, C. (2001). As Orientações Conceptuais dos Orientadores de Estágio Pedagógico na Formação de Professores de Educação Física – Um Projecto de Estudo. In P. Gomes e A. Graça, Educação Física e Desporto na Escola. Novos Desafios, Diferentes Soluções (pp. 121-127). Porto: Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física. U. P. Porto.
- Almeida, L. e Freire, T. (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Editora Psiquilíbrios.
- Arribas, T. (2000). La Educación Física de 3 a 8 años (**7rd ed.**). Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Bairrão, J. e Tietze, W. (1995). A Educação Pré-Escolar na União Europeia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Colecção Ciências da Educação.
- Bañuelos, F. S. (1986). Bases para uma Didáctica de la Educación Física y el Deporte (**2rd ed.**). Madrid: Gymnos Editorial.

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barela, J. E Barela, A M. (2001). O Contexto da aprendizagem Motora: Perspectivas Teóricas e Desafios Metodológicos na Abordagem dos Sistemas Dinâmicos. In M. G. Guedes (Eds.), *Aprendizagem Motora : Problemas e Contextos* (pp. 59-70). Lisboa: Edições FMH.
- Barreiros, J. (1985). A Teoria do Esquema e a Hipótese da Variabilidade das Condições de Prática. *Ludens*, 9, 2, 10-14.
- Barreiros, J. M.P. (1992). Desenvolvimento Motor. Síntese Histórica e Tendências Actuais. *Ludens*, 12, 3/4, 23-28. Lisboa.
- Bento, J.; Graça, A (1993). Receios e Convicções de Controlo acerca da Saúde em Crianças e Jovens. In J. Bento; A Marques (edit). *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem* (pp. 599-612). Porto: FCDEF-UP e Câmara Municipal do Porto.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brull, J. L. et al. (1989). *El Currículum en la Escuela Infantil: Diseño, Realización y Control*. Madrid: Santillana.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens: A Máscara e a Vertigem (Ver. Ed.)*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Campos, B. P. (2002). Papel dos Estudos de Pós-graduação e da Investigação em Educação na Formação de Professores em Portugal. *Revista Portuguesa de Formação de Professores, INAFOP*, pp. 1-8.
- Canfield, M. S. (2001). Aprendizagem Motora: do Laboratório às Aulas de Educação Física. In M. G. Guedes (Eds), *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos* (pp. 159-178). Lisboa: Edições FMH.
- Cardona, M.J. (1996). Quem são os Educadores de Infância portugueses – Um estudo sobre as características do grupo profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 38, pp.12-21
- Cardona, M.J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834–1990)*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. J. (1996). Quem são os Educadores de Infância portugueses –Um estudo sobre as características do grupo profissional. Cadernos de Educação de Infância, 38,12-21
- Cardona, M.J. (2002). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional. Um Estudo sobre os Educadores de Infância Portugueses. Infância e Educação – Investigação e Práticas, pp. Revista do GEDEI N°5. Lisboa.
- Cardoso, F. (2000). Flores para Crianças (**32rd ed.**). Lisboa: Editora Portugalmundo.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um Ensino Eficaz das Actividades Físicas no Meio Escolar?. Horizonte, 1 (1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L.M.; Onofre, M.S.; Diniz, J.A e Pestana C. (1996). Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática. Ciências da Educação. Lisboa: Edições FMH.
- Carretero, J. L. et al. (1989). Pedagogía de la Escuela Infantil. Madrid: Santillana.
- Carvalho, A (2000). As Capacidades Coordenativas. O Melhor da Revista Treino Desportivo. Desporto, Centro de Estudos e Formação Desportiva, Ministério da Juventude e do Desporto, 191-200.
- Chateau, J. (1975). A Criança e o Jogo. Coimbra: Atlântica Editora
- CNE (1994). Pareceres e Recomendações – A Educação Pré-escolar em Portugal. I Volume. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, C. (1986). O Feedback Pedagógico. Horizonte, 3 (14),
- Costa, J. (1985). Proprioceptividade e Aprendizagem Motora. Ludens, 10, 1, 47-56.
- Cratty, B. J. (1990). Desarrollo Perceptual y Motor en los Niños (**2rd ed.**). Barcelona: Editorial Paidós.
- Cró, M.L. (1998). Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora
- Cruz, S.; Carvalho, L. D.; Rodrigues, I.; Mira, J.; Fernandes, L.; Brás, J. (1998). Manual de Educação Física: 1º Ciclo do Ensino Básico (**4rd ed.**).

Lisboa: Câmara Municipal de Oeiras, Gabinete Coordenador do Desporto Escolar no Âmbito do PRODEFDE.

Cunha, P. (2000). Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo das Capacidades Motoras (I e II). O Melhor da Revista Treino Desportivo. Desporto, Centro de Estudos e Formação Desportiva, Ministério da Juventude e do Desporto, 151-179

Curado, M. A ; Neto, C.; Kooij, R.Van der (1997). Comportamento Lúdico da Criança Portadora de Trissomia 21. In C. Neto (Eds.), Jogo e Desenvolvimento da Criança (pp. 83-98). Lisboa: Edições FMH.

DeOreo, K., Williams, H. (1980). Characteristics of Kinesthetic Perception. In C. Corbin (Eds.). A Textbook of Motor Development (pp. 174-196).Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers

Estrela, A et Al. (1991). Formação de Professores por Competências – Projecto Foco (Uma Experiência de Formação Contínua). Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estrela, M.T.; Esteves, M.; Rodrigues, A (2002). Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000). Cadernos da Formação de Professores nº 5. INAFOP. Porto: Porto Editora.

Faria Junior, A G. (1972). Introdução à Didáctica de Educação Física. Rio de Janeiro: Forum Editora

Faria Junior, A G. (1981). Didáctica de Educação Física: Formulação de Objectivos. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

Flinchum, B. M. (1986). Desenvolvimento Motor da Criança. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Fonseca, V. (1992). Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Factores Psicomotores. Lisboa: Editorial Notícias.

- Formosinho, J. (2002). A Academização da Formação dos Professores de Crianças. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, pp. 19-35. Revista GEDEI nº 4. Porto: Porto Editora.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children (3rd ed.)*. Boston: McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In B. Spodeck (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D. L. e Ozmun, J.C. (2003). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebés, Crianças, Adolescentes e Adultos (2rd ed.)*. Brasil: Phorte Editora.
- García, C. Marcelo (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora
- García, C. Marcelo (1997). A Formação dos Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A Garvey, C. (1985). *El Juego Infantil (4rd ed.)*. Madrid: Ediciones Morata
- Godinho, M. (1992). Informação de Retorno e Desenvolvimento Motor. *Ludens*, 12, 3/4, 59-62.
- Godinho, M. et al. (1997). *Aprendizagem Motora: Teorias e Modelos*. Lisboa: Edições FMH.
- Godinho, M. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações (2rd ed.)*. Lisboa: Edições FMH.
- Gómez, A P. (1997). O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação (3rd ed.)*. pp. 93-114. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Graça, A (2001). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: O Entendimento entre a Pedagogia e a Matéria. In P. Gomes e A Graça. *Educação Física_e Desporto na Escola. Novos Desafios, Diferentes Soluções*

- (pp. 107-120). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. U. P. Porto.
- Grosser, M. (1983). Capacidades Motoras. *Treino Desportivo*, 23, 23-32.
- Guedes, M. G. (1965). Jogos Tradicionais Portugueses: O seu Interesse Pedagógico em Educação Física. Dissertação Final do Curso. Porto: FCDEF-UP.
- Guedes, M. G. (1994). O Património Lúdico e o Desenvolvimento da Criança: Os Jogos de Ontem no 3º Milénio. 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre. Lisboa.
- Guedes, M. G. (2001). Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos. In G. Guedes (Eds.), *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos* (pp.221-262). Lisboa; Edições FMH.
- Herkowitz, J. (1980). Physical Growth. In Corbin, C. B. (Eds.), *A Textbook of motor Development* (pp. 6-12). Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Hirtz, P. e Schielke, E. (1986). O Desenvolvimento das Capacidades Coordenativas nas Crianças, nos Adolescentes e nos Jovens Adultos. *Horizonte*, 3, 15, 83-88
- Hirtz, P. e Holtz, D. (1987). Como aperfeiçoar as Capacidades Coordenativas. Exemplos Concretos. *Horizonte*, 3, 17, 166-171.
- Hottinger, W. (1980). Importance of Studying Motor Development. In Corbin, C. B. (Eds.), *A Textbook of motor Development* (pp. 14-17). Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Hurlock, E. B. (1982). *Desarrollo del Niño* (2rd ed.). México: McGraw-Hill.
- Knapp, B. (1980). Desporto e Motricidade. Coleção Educação Física e Desporto. Lisboa: Compendium.
- Kooij, R. Van der (1997). O Jogo da Criança. In C. Neto (Eds.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Lisboa: Edições FMH.

- Le Boulch, J. (1983). A Educação pelo Movimento : A Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Le Boulch, J. (1986). O Desenvolvimento Psicomotor – do Nascimento até 6 Anos (**4rd ed.**). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Le Boulch, J. (1990). La Educacion por el Movimiento em la Edad Escolar (**4rd ed.**). Barcelona: Editorial Paidós.
- Leitão, F.R. (1997). Símbolo e Actividade Lúdica. In C. Neto (Eds.), Jogo e Desenvolvimento da Criança (pp. 57-70). Lisboa: Edições FMH.
- Lopes, V. e Maia, J. (2000). Períodos Críticos ou Sensíveis: Revisitar um Tema Polêmico à Luz da Investigação Empírica. Revista Paulista Educação Física, 14, 2, 128-140.
- Ludke, M. e André, M. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magill, R. A (2001). Motor Learning: Concepts and Applications (**6rd ed.**). New York. McGraw-Hill.
- Marques, A. (1988). Metodologia do Desenvolvimento da Força, da Velocidade, da Flexibilidade e da Resistência na Escola. Horizonte, 5, 27, 79-85.
- Marques, A. (1995). O Desenvolvimento das capacidades motoras na escola: Os Métodos de Treino e a Teoria das Fases Sensíveis em Questão... Horizonte, 11, 66, 212-216.
- Matos, Zélia (1989). Para uma Definição do Conceito e dos Pressupostos do Desenvolvimento da Competência Pedagógica. Dissertação apresentada às provas de AP. e C.C. ISEF-UP. Porto.
- Matos, Zélia (1993). Competência Pedagógica do Professor – Conceito e Componentes Fundamentais. In J. Bento; A Marques (edit). A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem (pp. 467-482). Porto: FCDEF-UP e Câmara Municipal do Porto.
- Matos, Zélia (1993). Características Gerais da Formação da Competência Pedagógica. In J. Bento; A Marques (edit). A Ciência do Desporto a

- Cultura e o Homem (pp. 483-492). Porto: FCDEF-UP e Câmara Municipal do Porto.
- ME – DEB (2000). A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Lisboa: Edição do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Meinel, K. e Schnabel, G. (1984_a). Motricidade I: Teoria da Motricidade Esportiva sob o Aspecto Pedagógico. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico.
- Meinel, K. e Schnabel, G. (1984_b). Motricidade II: O Desenvolvimento Motor do Ser Humano. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou Modelos? O que Mostrar na Demonstração. In J. Barreiros et al., Desenvolvimento e Aprendizagem: Perspectivas Cruzadas (pp. 95-118). Lisboa: Edições FMH.
- Menéres, M. A (2003). Imaginação. Porto: Edições ASA.
- Mitra, G. E Mogos, A (1982). O Desenvolvimento das Qualidades Motoras no Jovem Atleta. Lisboa. Livros Horizonte.
- Moral, M. L. ; Ruiz, J. I.; García, P. M. (1990). Educación Infantil por el Movimiento Corporal: Identidad y Autonomía Personal – 2º Ciclo, 3 a 6 Años. Madrid: Gymnos Editorial.
- Moreira, M. A ; Alarcão, I. (1997). A Investigação-Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.). Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional (pp. 119-138). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Mota, J. (1989). As Funções do Feedback Pedagógico. Horizonte, 6 (31), 23-26.
- Mota, J. ; Appell, H. J. (1995). Educação da Saúde : Aulas Suplementares de Educação Física. Horizonte da Cultura Física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mota, J. (1997). A Actividade Física no Lazer : Reflexões sobre a sua Prática. Horizonte da Cultura Física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Neto, C. (1987). Motricidade Infantil. Cadernos de Educação de Infância, 3, 3-8.
- Neto, C. (1995). Motricidade e Jogo na Infância. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

- Neto, C. (1997). Tempo e Espaço de Jogo para Crianças: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto (Eds), Jogo e Desenvolvimento da Criança (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (1999). Desenvolvimento Motor e Constrangimentos Sociais: A Importância da Educação Física no Contexto Escolar. In , A Criança, a Escola e a Educação Física (pp.9-20). Lisboa: Câmara Municipal de Oeiras.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, Desenvolvimento e Jogo de Actividade Física. In M. G. Guedes, Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos (pp.193-220). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2004). A Mudança de Competências motoras na Criança Moderna: A Importância do Jogo de Actividade Física. In J. Barreiros et al., Desenvolvimento e Aprendizagem: Perspectivas Cruzadas (pp.1-27). Lisboa: Edições FMH.
- Nóvoa, A (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Periódica*, 1,2,3, (7) pp.435-456.
- Nóvoa, A (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. In A Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação (3rd ed.)*. (pp.15-34). Porto: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Pacheco, J.A (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Payne, V. G. e Isaacs, L. D. (1999). *Human Motor Development: A Lifespan Approach (4rd ed.)*. California: Mayfield Publishing Company.
- Pellegrini, A. D.; Boyd, B. (2002). O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e Função. In B. Spodeck (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez, L. M. R. (1994). *Desarrollo Motor y Actividades Fisicas (3rd ed.)*. Madrid: Gymnos Editorial.

- Perrenoud, P. (1993). Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Pessanha, A. M. (1997). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Eds.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 151-169). Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des Activités Physiques et du Sport*. Paris : Editions Revue E.P.S.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Ciências do Desporto. Lisboa: Edições FMH.
- Ramalho, M. H. (1997). Análise Multidimensional do Recreio Pré-Escolar. In C. Neto (Eds.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 258-267). Lisboa: Edições FMH.
- Rigal, R. Et al. (1987). *Motricidad: Aproximacion Psicofisiologica (2rd ed.)*. Madrid: Editorial Augusto Pila Teleña
- Rodrigues, P. (2003). *Questões do Género: Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M.C. (2001). A Formação como Projecto. Do Plano-Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação. In B. P. Campos (org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora INAFOP.
- Roldão, M.C. (2002). A Universitarização da Formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo – Uma Leitura de Significados. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, pp. 36-45. Revista GEDEI nº 4. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que Fazer com esta Circunstância? Um Estudo de Caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.107-118). Porto: Porto Editora.

- Samulski, D. (1997). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Eds.), Jogo e Desenvolvimento da Criança (pp. 226-237). Lisboa: Edições FMH.
- Saracho, O.N. (2002). Preparação dos Educadores de Infância para os Modelos de Educação nos Estados Unidos. in B. Spodek (org.) Manual de Investigação em Educação de Infância (pp.921-952). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schon, D.A (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A Nóvoa (org.). Os Professores e a sua Formação (3rd ed.) (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, J.; Neto, C. (1997). As rotinas de Vida Diária das Crianças com Idades Compreendidas entre os 7 e os 10 Anos nos Meios Rural e Urbano. In C. Neto (Eds.), Jogo e Desenvolvimento da Criança (pp. 206-225). Lisboa Edições FMH.
- Simões, C.M. e Simões, H.R. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In I. Sá-Chaves Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional (pp. 37-58). Porto: Porto Editora.
- Spodeck, B. e Saracho, O N. (1998). Ensinando Crianças de Três a Oito Anos. Porto Alegre: ArtMed.
- Tavares, J: (1997). A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In I. Sá-Chaves. Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional (pp. 59-74). Porto: Porto Editora.
- Tietze, W. (1993). A Educação Pré-escolar: uma Perspectiva Europeia. In Encontro sobre Educação Pré-escolar (pp. 9-26). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Colecção Textos de Educação.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto. Metodologia das Ciências Sociais (pp. 100-128). Porto: Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

- Vasconcelos, O. (1991_a). Contributo Metodológico para o Ensino e Exercitação das Capacidades coordenativas em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sugestão de alguns Exercícios. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, U.P. Porto.
- Vasconcelos, O (1991_b). Coordenação Sensório-motora. In Ministério da Educação. Desporto Escolar (pp. 55-69). FACDEX. Lisboa
- Vasconcelos, O. (1994). Avaliação das Capacidades Coordenativas. Porto: Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física, U.P. Porto. FCDEF-UP.
- Vasconcelos, O. (2001_a). Abordagem Histórica da Aprendizagem Motora. In M. G. Guedes (Eds.). Aprendizagem motora: Problemas e Contextos (pp. 3-15), Lisboa: FMH Edições.
- Vasconcelos, O. (2001_b). Aprendizagem Motora. Apontamentos da Disciplina de Aprendizagem Motora do 3º Ano da Licenciatura. Porto. FCDEF-UP
- Vasconcelos, O. (2003). Aprendizagem Motora. Apontamentos da Disciplina de Aprendizagem Motora do 3º Ano da Licenciatura. Porto. FCDEF-UP
- Vieira, F. (1993). Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Porto: Coleção em Foco. Edições Asa.
- Zabalza, M. A ; (2001). Didáctica da Educação Infantil (**3rd ed.**). Porto: Asa Editores.

LEGISLAÇÃO UTILIZADA

- DECRETO - LEI nº de 29/3/1911 (Diário da República nº73) (Ministério do Interior – Direcção – Geral da Instrução Primária)
- DECRETO – LEI nº 108/88 de 24 de Setembro – Art. nº7º -Autonomia Universitária na Elaboração dos Planos de estudo
- DECRETO – LEI nº 147/97 de 11/6/1997 – Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-escolar
- DECRETO – LEI Nº 240/2001 DE 30/8/2001 – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- DECRETO – LEI nº241/2001 de 30/8/2001 – Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico
- DESPACHO nº 5220/97(2ª série) de 4/8/1997 – Orientações Curriculares para A Educação Pré-escolar
- LEI nº 46/86 de 14/10/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo (Diário da República nº237) (Assembleia da República)
- LEI nº5/97 de 10/2/1997 – Lei Quadro da Educação Pré-escolar
- DELIBERAÇÃO nº 1488/2000 (2ª série) (Diário da República) – Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores.
- M.E. / D.E.B. – A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal (2000)
- M.E./D.E.B.- Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar
- M.E./D.E.B.- Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). Legislação