

A educação física e a educação infantil: um estudo inicial e primeiras impressões acerca desta atividade na transição de Brasil Monárquico e República.

Trabalho apresentado no V Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física: As Ciências Sociais e a História do Esporte, Lazer e Educação Física – Maceió – 1997.

Profa. Dra. Ana Cristina Arantes
Escola de Educação Física e Esporte - Universidade de São Paulo
Departamento de Pedagogia do Movimento Humano
Av. Mello Moraes, 65 Cep 05508900. Cidade Universitária. São Paulo.

UNITERMOS: história da pré-escolarização. Educação Física pré-escolar, jardim de infância.

Resumo

Esta pesquisa, em fase inicial de elaboração, tem por objetivo conhecer o conteúdo curricular da pré-escola em São Paulo, Brasil no período de transição entre o Brasil Monárquico e Brasil República. Pelas obras bibliográficas consultadas, estudou-se o cotidiano da pré-escola situada na Praça da República, as atividades realizadas pelas crianças e, sobretudo, o conteúdo das aulas de Educação Física ministradas pela professora normalista. Depreendeu-se, a partir dos dados, que as referidas sessões apresentavam caráter militarista, consistindo em exercícios de marcha, ordem unida, e de ginástica analítica. Constatou-se que, comparada ao preceitos atuais, aquelas aulas não respeitavam as características infantis nos domínios motor, cognitivo e afetivo e social, nem tampouco possibilitava a elaboração dos conceitos e do imaginário.

Abstract

The objective of this study was an initial research of the curriculum contents of a kindergarten in São Paulo, Brazil during the contrys transitionar period from Monarchy and Republic. The daily routine of kindergarten at the Praça da República, São Paulo, was evaluated by the descriptive analysis from the literature, in as much as the childrens activities, particularly those performed is the Physical Education classes, under the supervision of the classroom teachers, called “normalista”. What was observed was the militarist aspect of these activities, which consisted of

exercises such as : marching, obeying commands and analyse gymnastics. Comparing to today's recommendations, those activities did not respect their mastering of : motor, cognitive, affective and social domains. In addition , these activities did not favour the elaboration of general concepts and creativity.

Introdução

Introdução

Entendendo a pré-escola denominada educação infantil pela Lei no. 9394/96, como uma instituição de educação sistematizada, podemos perceber que sua presença na cidade de São Paulo, repete, com as devidas adaptações, a história desse ramo de escolaridade em nível mundial.

Ainda que nos dias de hoje a educação infantil receba indicações teóricas, tenha programas, implemente as propostas advindas dos órgãos governamentais e agências de educação informal, atenda orientações diversas tais como as das Organizações não governamentais (ONGs), particularmente na cidade de São Paulo, à luz da legislação, a Educação Física parece não receber suficiente indicação que lhes outorgue caráter imprescindível.

Embora existam Pareceres e Decretos que considerem-na como parte essencial da escolarização, de maneira geral e legal a preferência pelos conteúdos ministrados no ensino fundamental (particularmente nos ciclos finais), é ainda uma realidade inquestionável.

Entretanto, a literatura, e a nossa própria formação tem apontado que a influência que a pré-escola exerce sobre as crianças é decisiva para o desenvolvimento do escolar (NICOLAU, 1980) Os conteúdos e as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física devem merecer especial atenção uma vez que a criança pré-escolar, devido ao período de inteligência em que se encontra, elabora os conceitos do mundo físico e social das vivências e da percepção que o seu corpo lhe oferece.

A educação infantil, apesar de não ter o seu propósito largamente difundido, busca desenvolver, ampliar e adequar os pequenos educandos à sociedade nos diferentes domínios (cognitivo, afetivo, social e motor). Por apresentar contribuições significativas, não deveria ser relegada a um segundo plano.

Observa-se nas entrelinhas dos documentos analisados, que o processo de obtenção da informação era determinado pela classe dominante para toda e qualquer classe social, desde a escolaridade inicial.

O cotidiano das instituições, ao que tudo indica, orientava-se por fazer cumprir a ordem estabelecida, ou seja, o programa das escolas fundamentava-se nas diferentes concepções do Homem decorrentes ou atribuídas às diferentes camadas sociais.

A vida de Froebel

Frederico Guilherme Augusto Froebel nasceu na aldeia de Thuringia, na Alemanha em 21 de abril de 1792. A partir de um ano de idade, quando ficou órfão, foi criado ora pelos empregados da casa ora pelos seus irmãos mais velhos pois seu pai, pastor da igreja Luterana, era responsável por uma grande paróquia cuja população era vivida em diferentes locais não lhe restando tempo para dedicar-se a seu filho.

Esse distanciamento entre pai e filho fez com que Froebel reconhecesse posteriormente que eles se tornaram quase estranhos e isso de certa maneira, inviabilizou seu desenvolvimento.

Quando Froebel tinha quatro anos seu pai casou-se novamente e sua madrasta tratou o pequeno Frederico com ternura e cuidado até que nascesse o seu primeiro filho.

Sentindo-se novamente órfão, tornou-se uma criança insubordinada e maliciosa. Muitas vezes, vagava sozinho ou com os meninos da aldeia refugiando-se na floresta da colina de Kirchberguer que ficava em frente à sua casa - os pássaros e as flores transformaram-se em seus educadores e companheiros. Segundo a obra “Jardim de Infância” (1837), Froebel cresceu por entre o *“rumor do vento entre os ramos, espreitando os animaes silvestres e, às vezes trabalhando no cultivo das plantas do jardim de seu pae”*(p.24).

O processo de “escolarização” de Froebel foi bastante penoso tanto para ele quanto para o seu pai que tentou em vão, alfabetizá-lo. Aos dez anos o superintendente Hoffmam seu tio materno, levou-o consigo para a pequena e próxima cidade de Stadt-lm e por quatro anos ele teve uma adolescência feliz cercado de carinho e de seus companheiros embora não partilhasse das brincadeiras do grupo.

O processo de escolarização de Froebel

A escola que Froebel frequentou era composta de atividades de leitura, de escrita, de aritmética e de religião que, aos olhos de Froebel, em suas recordações, eram muito bem ensinadas. O mesmo não aconteceu com relação às lições de latim e de geografia cujos conteúdos eram repetidos pelos alunos à semelhança de papagaios além disso, apresentavam-se geralmente sem “a mínima relação com a vida real “ (p. 25). Além destas lições, o futuro educador recebeu aulas de piano e de canto sem que o aluno apresentasse muito entusiasmo.

Por ter tido uma escolarização sem princípios norteadores, e isso transparecia através do comportamento docente, Froebel voltou para a casa de seu pai sem ter aprendido o esperado.

Ainda que fosse uma criança (e adolescente) displicente, turbulenta com as coisas e com os assuntos escolares, desenvolveu o gosto pela observação das plantas e dos animais tornando-se por essa razão, aprendiz de agrimensura e de cálculo com o guarda da Floresta da aldeia em que nasceu. O seu tutor entretanto, era uma pessoa muito ocupada e pouco ensinou-lhe. Froebel valia-se apenas e tão somente de seus conhecimentos empíricos para uma suposta prática. Os dois anos passados na floresta desenvolveram uma vida doméstica mais prática, a ampliação do contato com a natureza, a vida intelectual dedicada aos estudos de matemática e de botânica que tornaram-se gradativamente uma grande paixão. Através da reflexão sistemática Froebel pode perceber que alguns métodos empregados na sua infância só tinham sentido quando estavam ao alcance da sua percepção. (E isto de certa forma favoreceu quando pensou nas atividades a serem desenvolvidas pelas crianças do seu Jardim de Infância).

Em 1799, voltou para a sua casa partindo pouco depois para a Universidade de Jena. Ali, estudou matemática aplicada, aritmética, álgebra, geometria, mineralogia, botânica, história natural, física, química, cálculo, cultura das árvores e administração das florestas, arquitetura, construção e agrimensura além de desenho topográfico.

Naturalmente propenso à análise, percebeu tal como tinha feito com o currículo da escola que anteriormente cursou, que a relação entre os programas deixava a desejar e essa observação posteriormente estendeu a outras universidades européias.

A passagem pela escola foi também muito problemática. Retornando pela segunda vez à sua casa dedicou-se aos estudos de literatura alemã - Goethe, Wieland, e os trabalhos de Shiller. Estudou agricultura com

familiares, ocupou-se com cargos de escrivão secretário no Departamento Florestal, migrou para a Bavária, trabalhou como contador de duas propriedades no interior da Alemanha. Quando recebeu uma herança de um tio, tentou dedicar-se a Arquitetura em Frankfourth oportunidade em que foi apresentado ao Dr. Gruner, diretor da Escola Modelo daquela cidade.

O Dr. Gruner discípulo de Pestalozzi, percebendo que Froebel havia nascido para ser professor, fez-lhe o convite para ser docente de uma das classes da escola. Após hesitar um pouco, Froebel aceitou o cargo passando a dedicar-se a ensino de aritmética, desenho, geografia, física e alemão. para uma classe composta de crianças com idade entre nove e onze anos de idade.

Totalmente identificado com a nova profissão, logo percebeu que não possuía os conhecimentos requeridos entretanto, observou que o **método de ensino deveria (a) respeitar as leis de desenvolvimento humano (b) graduar os assuntos a serem ensinados (c) que a essência do método é a arte de adaptar ao grau de desenvolvimento do aluno o grau de complexidade do assunto a ser ensinado.**

Tomando conhecimento da obra de Pestalozzi, dirigiu-se ao seu Instituto. Ainda que não aprovasse totalmente a condução do trabalho ali realizado, o estágio servi-lhe para que se orientasse tecnicamente. A partir daquele momento, os seus pensamentos dirigiram-se ao ensino e à educação do homem

De volta à Frankfourth, onde permaneceu por dois anos, viu os seus alunos saírem-se muito bem nos exames públicos. Deixando a Instituição, em 1807, tornou-se tutor de três seus ex-alunos que moraram com ele no campo - condição sine qua non imposta por ele aos pais das crianças. Froebel inspirou-se nos preceitos de Rousseau para fazer essa imposição. Embora as atividades planejadas aos alunos (cultivo das plantas e das flores) tivesse auxiliado no desenvolvimento moral e intelectual de seus alunos, não tardou muito tempo para perceber o seu que o isolamento era um erro e que a vida social e a instrução representava algo muito significativo tanto para ele quanto para as crianças sob a sua responsabilidade. Voltaram para Iverdun e ali permaneceram por dois anos onde estabeleceram estreita relação com o Instituto ali existente.

Como pessoa interessada nos processos de aprendizagem formal, não deixou de perceber que ali assim como nas outras escolas lugares havia certa falta de unidade, ausência de um claro e profundo conhecimento da natureza, dos meios e dos métodos empregados.

Sobre atividades de cunho (tal como os passeios que Pestalozzi implementava), “prático” que talvez pudéssemos entender como algo semelhante a aulas de “Educação Física”, o criador do Jardim de Infância afirma:

“eu estudei os brinquedos dos meninos, a série inteira dos jogos ao ar livre, e aprendi a reconhecer o seu enorme valor como meio de despertar e fortalecer tanto a inteligência como a alma e o corpo” (p. 35).

Entre 1810 e 1812, Froebel foi à Frankfurt com o objetivo de estudar línguas, ciências naturais, especialmente física e química e a Berlim onde estudou mineralogia, estava resolvido a abraçar definitivamente a causa da educação escolar obra a qual dedicou-se por toda sua vida. Paralelamente continuou a estudar sobre a educação infantil podendo ter a oportunidade de refletir sobre o sentido de uma aprendizagem ligada a natureza, e ao processo de desenvolvimento infantil.

Em fevereiro de 1813, a Prússia e outros Estados alemães entraram em guerra contra as fileiras de Napoleão. Nessa oportunidade, no regimento Froebel conheceu dois rapazes que posteriormente viriam a ser seus colaboradores **W. Middendorff** e **H. Langenthal** que interessaram-se pelos seus projetos e opiniões. Terminada a guerra Froebel volta a trabalhar no Museu de Mineralogia em Berlim exonerando-se em 1816 para criar um Instituto alemão de educação universal com cinco alunos dentre eles, seus dois sobrinhos, Fernando e Guilherme.

O nascimento do sistema Froebeliano

A partir de 3 de novembro de 1816, data do início do funcionamento do seu Instituto. Ali Froebel se dedicaria aos estudos sobre a natureza infantil, e a estruturação de métodos racionais que constituiriam o sistema Froebeliano. Como muitos estudiosos, o criador do Jardim de Infância encontrou inúmeros opositores a suas idéias e obra entretanto, a sua persistência levou a sobrevivência das suas convicções.

Um ano mais tarde, com o objetivo de somar esforços chegou Middendorf, Langenthal, antigos companheiros de regimento, que trouxe seu irmão com onze anos de idade. Por algum tempo, o Instituto de Froebel ocupava um casebre destituído de porta, assoalho e fogão. Essa situação somente foi alterada quando ganhou uma herdade. - a escola de então, já contava com doze alunos.

Froebel casou-se com Guilhermina Hoffmeister, que possuía o mesmo amor pelas crianças e interessava-se pela educação tanto quanto Froebel. Seu irmão Christiano também juntou-se ao grupo e, com a herança recebida por Middendorf, a escola pode viver dias melhores contando em 1826, com cinquenta e seis alunos.

Naquela época, foram publicados muitos panfletos para divulgar a escola e sua filosofia. Entretanto, nem essa estratégia, nem o livro que publicou, despertou muito entusiasmo junto a população.

A situação política do país estava ainda muito convulsionada e havia muitas perseguições especialmente nas escolas. Muitos professores foram demitidos; estudantes foram presos. A escola de Froebel também foi inspecionada pelo superintendente Zeh a mando do príncipe de Schwarz-Rudolstadt. O relatório feito por ele apresentou muitos pontos positivos e as críticas não foram severas. Apesar de falta de recursos, encontrou ordem, harmonia, pessoas unidas, amorosas e dedicadas a causa da educação escolar.

Relatou também que no currículo escolar, havia situações teóricas e atividades ao ar livre que consistiam em jogos e brinquedos organizados pelo professor. Sempre ministradas de maneira estimuladora, as diversas atividades segundo o relator, todos participavam sem distinção de idade, vestuário ou classe social.

Somado a essas observações, o superintendente, percebeu que naquela escola além do ambiente fraternal, havia asseio muito grande, uma bem ordenada vida exterior que correspondia perfeitamente a vida íntima do educando e possivelmente aos preceitos da época.

Quanto ao possível programa ali desenvolvido, encontramos “**o conhecimento do próprio eu,**” (pelo uso dos sentidos) a diferenciação do meio externo, “o conhecimento claro do que se vê mais perto de si a designação pela palavra exata” (RODRIGUES, 1897:44) que serviria, como nos sugere a articulista, para a formação de elementos do domínio cognitivo.

Embora Froebel tenha tido a preocupação em implementar um ensino significativo e de certa forma “articular” a teoria a prática, os pioneiros na criação do Jardim de Infância paulistana ao que parece, nem sempre seguiram as recomendações ditadas pelo seu Mestre.

Nas aulas de Educação Física, não encontramos nenhuma explicação que apontasse para a realização de um ensino vinculado as narrações, contos ou conteúdos (no caso) de Língua Pátria.

Ainda apresentando a vida e obra de Froebel, a autora citada nos ensina que, ao contrário das escolas da época, o Instituto dirigido por Froebel

“ministra um ensino que respeita o nível de desenvolvimento global da criança, e isso pode ser inferido através dos termos a instrução do espírito infantil um cofre (como na pedagogia tradicional), ao contrário, a aprendizagem se dará de forma lenta, gradual, fundamentada na natureza do espírito humano, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, adaptada a idade e às necessidades daqueles alunos” (p.44).

O nascimento do Jardim de Infância propriamente dito

Mesmo com um relatório tão favorável ao Instituto, as dificuldades e a situação do financeira do país de uma forma geral, somadas aos opositores as idéias de Froebel, fizeram com que a escola se reduzisse a cinco alunos em 1829.

As dificuldades eram de tal ordem que levaram-no a criar na cidade de Helba, junto ao Instituto de Educação do povo, uma instituição para crianças de ambos os sexos com idade entre 3 a 7 anos ; a “Escola de crianças”. O objetivo da obra era fundamentalmente social de acordo com a obra estudada. Ali, expressava o criador, que as crianças seriam livremente educadas e não ensinadas. Pode-se observar certa similitude com o conceito atual de escolarização infantil particularmente no que tange a crianças com idade entre 0 a 3 anos (LBD. 9394/96).

Naquele momento, o conceito de Kindergarten ou Kindergarden - Jardim de Infância estava sendo esboçado. entretanto, como toda a trajetória pessoal e profissional de Froebel, teve que muda-se de cidade, e, mesmo contando com o apoio governamental e de pessoas influentes, o clero da cidade de Lucerna fez-lhe tanta oposição que ao iniciar o “ano letivo” no castelo Wartensee nenhuma criança se apresentou.

(Semelhante situação encontramos quando da implementação das pré-escolas no Brasil quando pessoas influentes no governo e parte da população não recomendavam-na entendendo que a instituição não passava de uma instituição “de luxo” destinada ao “desmame de bebês”- tirando da mãe a responsabilidade de criá-las (KISHIMOTO, 1988).

Frente a essa situação constrangedora, Froebel voltou o seu interesse à educação das crianças camponesas da circunvizinhança. Novamente viu-se com dificuldades; dessa vez, de ordem física - a escola era muito afastada, fizeram com que Froebel e sua esposa, mais uma vez deslocasse para Willisau (em 1833). No Instituto daquela cidade encontrou 36 alunos matriculados; todas as dificuldades foram superadas e ali obtiveram o necessário apoio governamental para implementar e dar continuidade a sua obra. Isso pode ser comprovado pois cinco jovens foram enviados para lá para aprenderem sobre o sistema e sobre os novos métodos.

Somando-se a direção do Instituto, em 1834, Froebel foi convidado para proferir palestras aos docentes de Burgdorf - Ali foi criado um orfanato cuja direção aceita por ele tinha uma única condição - deveria ser freqüentada apenas não somente por órfãos mas, por toda criança cujo pai consentisse na sua educação.

Pronunciando-se sobre a importância da educação Barop, antigo colaborador de Froebel, afirmou que nenhuma escola tinha base inicial própria, e que enquanto não fosse reformada a educação das mães, nada de sólido e proveitoso se poderia conseguir.

Observamos já naquela tempo, a valorização explícita sobre o papel feminino na educação dos filhos e também talvez, com essas palavras, Barop preconizava a necessária participação a ser dividida entre pais e mestres no processo de educar e de escolarizar crianças tal como concebemos atualmente .

No final de 1839, já viúvo, Froebel vê funcionar duas escolas em Frankfort dirigidas por professores por ele preparados. Aquelas instituições destinadas à educação da infância receberam formalmente o nome de Jardim de Infância. As dificuldades novamente inviabilizaram a permanência de Froebel que também publicou um livro dedicado às mães contendo canções e pinturas. Em 1844, continuou sua peregrinação por várias cidades da Alemanha acompanhado por Middendorf, obteve relativo sucesso.

Durante a maturidade, Froebel ministrou palestras, aulas para senhoras, visitou escolas entretanto, embora o seu trabalho fosse reconhecidamente meritório, a sociedade realmente não favorecia a implementação de seus cursos. Somado a essa situação, quando tinha setenta anos foi apontado como um educador que não disseminava os

princípios da Igreja cristã e isso gerou dificuldades ainda maiores para o pai do Jardim de Infância.

Mesmo profundamente magoado, ainda participou de um grande congresso e como convidado recebeu pública aprovação. Foi respeitosamente ouvido e aclamado entretanto, poucos dias lhe restavam. Froebel faleceu poucos dias depois e sua obra teve continuidade através da colaboração de Middendorf e de sua segunda esposa.

A pré-escola na cidade de São Paulo. Considerações atuais para um programa destinado à elite paulistana

Entendendo a pré-escola denominada educação infantil pela Lei no. 9394/96, como uma instituição de educação sistematizada, podemos perceber que sua presença na cidade de São Paulo, repete, com as devidas adaptações, a história desse ramo de escolaridade em nível mundial.

Ainda que nos dias de hoje a educação infantil receba indicações teóricas, tenha programas, implemente as propostas advindas dos órgãos governamentais e agências de educação informal, atenda orientações diversas tais como as das Organizações não governamentais (ONGs), particularmente na cidade de São Paulo, à luz da legislação, a Educação Física parece não receber suficiente indicação que lhes outorgue caráter imprescindível.

Embora existam Pareceres e Decretos que considerem-na como parte essencial da escolarização, de maneira geral e legal a preferência pelos conteúdos ministrados no ensino fundamental (particularmente nos ciclos finais), é ainda uma realidade inquestionável.

Entretanto, a literatura, e a nossa própria formação tem apontado que a influência que a pré-escola exerce sobre as crianças é decisiva para o desenvolvimento do escolar (NICOLAU, 1980) Os conteúdos e as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física devem merecer especial atenção uma vez que a criança pré-escolar, devido ao período de inteligência em que se encontra, elabora os conceitos do mundo físico e social das vivências e da percepção que o seu corpo lhe oferece.

A educação infantil, apesar de não ter o seu propósito largamente difundido, busca desenvolver, ampliar e adequar os pequenos educandos à sociedade nos diferentes domínios (cognitivo, afetivo, social e motor). Por apresentar contribuições significativas, não deveria ser relegada a um segundo plano.

Um pouco de história

Com relação à sua importância, sabe-se que no Brasil, desde a instalação do primeiro Jardim de Infância no final do século passado, a educação infantil gerou muita controvérsia dividindo a opinião pública. Uns posicionavam-se contrários à sua existência, afirmando que ela era um “objeto de luxo” ou um local favorável ao “desmame de bebês” (KISHIMOTO, 1988). Outros defendiam-na e viam nessa instituição um caminho para a aprendizagem e um valioso recurso para as mães que, por força das circunstâncias precisavam trabalhar fora de casa.

Atendendo a população socialmente desfavorecida, uma concepção de “pré-escola” (asilos ou depósito de crianças), serviu como um ambiente propício ao desenvolvimento de ações de cunho religioso e humanitário. De acordo com a elite proponente, a sua existência deveria estar calcada na assistência aos menos favorecidos, conforme descrito nos trabalhos de DIEUZEIDE (s/d), CHABOREDON;PRÉVOT (1986) e VIEIRA (1988).

Paulatinamente, mais precisamente a partir de 1879, percebeu-se que esta ação, particularmente para os filhos da elite paulistana, deveria apresentar uma outra conformação curricular ou seja deveria possuir um programa que oferecesse atividades educativas/escolarizantes. Assim entendendo, tínhamos duas visões para o mesmo segmento: a visão eminentemente assistencialista e aquela que apresentava um conhecimento elaborado e sistematizado composto de várias atividades que tinham por objetivo a transmissão do saber.

Concebida como uma importante agência de difusão de conteúdos, se comparada à educação infantil dos dias atuais, salvo melhor juízo, o Jardim da Infância no início da República transformou-se em um local rígido que nem sempre considerou as necessidades básicas da criança.

Para os filhos de classe abastada, os objetivos dessa instituição eram portanto, desde o seu início, diferentes dos asilos infantis.

Na cidade de São Paulo, o currículo do jardim de Infância assentava-se sobre princípios froebelianos. Calcados nas prescrições do estudioso alemão, os conteúdos implementados na escola da Praça da República eram formados por atividades que envolviam a formação religiosa (KISHIMOTO, 1988), ou de cunho moral, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o contato com atividades de expressão oral, tais como declamações de poesias traduzidas, exercícios com utilização de figuras geométricas, desenvolvimento das habilidades manuais (recorte, perfuração

ou picote, pintura, observação da natureza e exercícios ginásticos com acompanhamento de canto e/ou música. (PRESTES, 1896).

Observa-se nas entrelinhas dos documentos analisados, que o processo de obtenção da informação era determinado pela classe dominante para toda e qualquer classe social desde a escolaridade inicial.

O cotidiano das instituições ao que tudo indica, orientava-se por fazer cumprir a ordem estabelecida, ou seja, os programas da diferentes “escolas” fundamentava-se nas diferentes concepções do Homem decorrentes ou atribuídas às diferentes camadas sociais.

Na tentativa de encontrar na teoria (e na prática) de orientação froebeliana do século passado, pontos que hoje entendemos ser primordiais no que se refere ao ensino da criança e à Educação Infantil, (LDB. 9394/96), encontramos na obra consultada a seguinte afirmação

“O fim da instrução não é de modo algum o saber e a sciencia exclusivamente, mas o livre e automono desenvolvimento interior do espírito, e por conseqüência, nada é dado á creança que não ilumine o próprio espírito, fortaleça as faculdades, e argamente sua alegria, dando-lhe consciência do seu progresso” (p. 45).

e, mais adiante à mesma página: ***“o fim é desenvolver integralmente”*** .(...) ***“O que as crianças sabem, não é uma massa informe, mas tem forma e vida, e é tanto quanto possível imediatamente aplicado a vida”***.

entretanto, sabemos que esta meta não era necessariamente a mesma para todas as camadas sociais.

Quanto as aulas de “Educação Física”, podemos observar que eram ministradas pela normalista apenas na instituição destinada a elite.

O currículo do Jardim de Infância de Froebel e a pré-escola paulistana

De acordo com artigo sobre a vida e obra de Froebel contido na Revista do Jardim da Infância de 1897, o idealizador do Jardim de Infância (também conhecido como pré-escola), estruturou as atividades a serem realizadas pelas crianças tomando por base

- a) o método de ensino que deveria respeitar as leis de desenvolvimento humano,
- b) a graduação (e significância) dos assuntos a serem ensinados,

c) a adaptação do grau de desenvolvimento do aluno com o grau de complexidade do assunto a ser ensinado e,

d) as *ocupações* do cotidiano feminino que Froebel pode observar no período entre 1846-1848, quando esteve em contato direto com senhoras em Keilhau.

Fundamentados na literatura estudada, inferimos que a concepção educação formal que Froebel estabeleceu, foi muito influenciada pela sua infância- a observação e o contato com a natureza, por exemplo.

A preocupação com um ambiente harmônico, a alegria e a “liberdade” para aprender, a implementação de atividades que despertassem interesse e que estivessem de acordo com o nível desenvolvimento infantil, provavelmente foram idealizadas a partir do seu próprio processo de escolarização pois quando criança sempre de belou contra o ensino mnemônico e desvinculado de significância.

A pré-escola paulistana inspirada na vida, obra e sistema que Froebel criou, apresentava desde o seu início, uma grande preocupação em estar pari passo com o que havia de mais atual e “científico” em termos de educação formal. As pessoas que se responsabilizaram pela sua implementação em São Paulo valiam-se da literatura americana, e alemã como aponta o artigo “Programa de um Jardim de Infância” (Prestes, 1897), contido na Revista com o mesmo nome. De acordo com o autor, ***“o leitor conhecerá as bases da organização de outros Jardins de Infância dando assim uma notícia sugestiva sobre as mais notáveis instituições froebelianas em diferentes países”***(s.p).

Divisões de classe ou Períodos. A adequação paulistana

Segundo o livro “ Frederico Froebel ed il suo sistema di educazione “ transcrito pela Sra. Amália de Rosa, a escola froebeliana apresentava três sub divisões segundo a idade cronológica das crianças e essa divisão foi respeitada pelos especialistas paulistanos .

O Jardim de Infância da Praça da República em São Paulo dividia a sua clientela em três classes denominadas Períodos.

Respeitando a idade cronológica, o desenvolvimento físico e intelectual, o primeiro Período era constituído por crianças com idade entre 3-4 anos, o segundo 4-5 e o terceiro de 5-6 anos. Essa divisão no entanto, não era uma

regra que deveria ser rigorosamente cumprida. Representava um alerta para que não se promovesse crianças que não apresentassem o devido grau de maturidade exigido pelas atividades assim expresso:

“ Uma força, qualquer que seja alimentada gradativamente aumenta de vigor, mas estimulada em excesso se estanca e declina. Não são raros os casos de crianças de tres ou quatro anos, cheias de vida e inteligência tornarem-se doentias e cretinas aos dez. É que as faculdades dessas infelizes em vez de cultivadas, foram exauridas” (PRESTES, 1987:12).

O documento, entretanto, não define como se dava essa avaliação inicial nem tampouco, como se observava o desenvolvimento cognitivo para inserir ou promover as crianças nos Períodos. As atividades ou as aulas de Educação Física, pelo que os dados indicam, parecem não apresentar constância quando a obediência ao critério recomendado para as atividades “de sala de aula” pois encontramos no diferentes artigos posições contraditórias.

A duração das lições e o cotidiano escolar

A duração das atividades deveria respeitar o Período em que a criança se encontrasse. Para os dois primeiros Períodos destinado a crianças com idade entre 3-4 anos, para a “ocupação “, o jogo, o tempo destinado seria no máximo de trinta minutos; vinte minutos para conversação, narração ou construção. Nos dez restantes, o tempo destinava-se à criação, à invenção no qual a criança demonstraria a sua individualidade (por certo, o professor teria possibilidade de observar o grau de maturidade nas atividades não dirigidas).

Após essa *ocupações* se o tempo permitisse, e é improvável que isso ocorra, segundo a obra, as crianças se dirigiam para o jardim para jogar (?), passear, ou tratar das flores cultivadas. Se não houvesse jardim, iriam para a sala destinada aos “**Jogos de Movimento**” O jogo o deveria estar sempre relacionado aquilo que fora desenvolvido em sala de aula.

A partir das afirmações do texto, podemos inferir que há pontos positivos que apresentam certa coerência ente a teoria e a prática - mas, o curso como um todo, parece carecer de situações mais dinâmicas tanto em sala de aula quanto nas outras situações. Precisava-se ter uma sala para Jogos de Movimento como se ele, o movimento, não estivesse presente na ocupações infantis. Os jogos a que se refere o autor, também se articulam de

maneira “repetitiva ou “reforçando o conhecimento “passado” em sala de aula. Os jogos, ao contrário do que se possa pensar, nem sempre eram conteúdos pertinentes as aulas de Educação Física e por exigirem certa disciplina imposta pela normalista, (historicamente justificável), de certa maneira, vão ao encontro do preconizado pelo criador da Jardim de Infância.

A divisão das atividades

Além dos jogos, as ocupações e atividades a serem cumpridas pelas crianças constam-se

(a) pequenas narrativas: fundamentadas nos fatos que se referiam as outras crianças, aos animais domésticos e outros assuntos que **“tenham impressionado o espírito infantil”**,

A narração segundo explicita o artigo escrito por ROLIM (1897), representa o eixo da aprendizagem nesse nível de educação. Os conhecimentos a serem aprendidos pelas crianças deveriam sempre “girar” em torno dos assuntos desenvolvidos por ela.

Assim entendendo, quanto a distribuição semanal dos conteúdos observamos que *“a narração deve constituir o primeiro exercício de segunda-feira e oferecer assumptos para a conversação e ocupações de toda a semana”* (ROLIM, 1897:95),

(b) Breves conversações sobre objetos que serviram de assunto para os contos : recomenda-se que as crianças não devem ficar inativas durante a narração sendo indicada a utilização de material pertencente aos “dons” para que representem as formas com que o conto se refere à realidade quotidiana. Portanto, o material narrativo deverá ser fundamentado na realidade infantil, derivado e adaptado à “índole” e à maturidade infantil, Por recomendação, deveriam tratar de temas tais como animais domésticos, estações, produtos da natureza, dos diversos países, uso da vida humana. Os contos deveriam corresponder à realidade dos homens e animais, montanhas e colinas, bosques e prados, mares e rios... *“Não se fale de colheita de inverno, de flores e de fructos quando a terra está (sic) coberta de neve (!) ou de neve quando a natureza se reveste com o seu novo manto a transbordar de verdura das flores”* (ROLIM,1897: 88).

Na tentativa de se fazer cumprir um currículo à semelhança da escola européia, na transcrição das ocupações, ou na eleição das atividades a serem aqui implementadas, os especialistas parecem ter se esquecido que aqui não há neve por exemplo. Assim sendo, salvo melhor juízo, cometeu-se uma certa inadequação curricular por ausência de critério e de crítica e isso por certo, contraria o que fora preconizado por Froebel quando criou o seu sistema.

(c) utilização dos “Dons” 1o., 2o. 3o. Presume-se que estavam ligados a conteúdos de aritmética e de geometria; implementados por meio de “jogos”. Há citações sobre o uso dos sólidos: esfera, cubo e cilindro para serem observados, construídos e comparados aos objetos do cotidiano das crianças (cadeiras, piano (?), caixas de relógio, caneta, por exemplo).

(d) Superfície: construções com tabuinhas quadrangulares (figuras derivadas do cubo), _

(e) Dobradura : primeira série de dobradura qual seja aquelas derivadas do primeiro quadrado fundamental a face do cubo,

(f) Corte e tecelagem: diferentes formas de dobrar e de colar um quadrado, corte vertical, horizontal e oblíquo (não há especificação quanto ao material empregado),

(g) Tecelagem: série composta por vinte exercícios aproximadamente ; utilização de exercícios com o número 1, com cores diferentes e diversas dimensões na trama,

(h) Pauzinhos: formas reais (?), utilização de 2,3,4 e 5 pauzinhos,

(i) Desenho com fio molhado : diversas formas de objetos do cotidiano (?),

(j) Desenho : *“no primeiro semestre visto que as crianças não tem as mãos bastante exercitadas, os desenhos serão feitos em papel reticulado, ou em areia. No segundo semestre, inicie-se o desenho a lapis em cadernos quadriculados, traçando-se linhas verticaes e horizontaes e a sua combinação. Invenção“* (PRESTES, 1897: 7).

(k) Contas : enfiar contas “fazendo exercícios e trabalhos relativos ao conhecimento dos números 1 -5 das cores fundamentais” Prevê-se a união harmoniosa das cores,

(l) Picagem e alinhavo : deveriam ser realizadas conjunta e paralelamente ao desenho, utilização das formas simétricas e dos objetos conhecidos. Deveriam estar de acordo com o nível de maturidade e se relacionarem com as narrativas e as conversações. Por ser aplicada ao primeiro período, ou seja atividade desenvolvida com as crianças menores, o texto ainda recomenda a utilização de cartões quadriculados, botões ou discos de diferentes cores ao invés de feltro e agulha.

(m) Modelagem : da esfera e de objetos usuais cuja forma seja decorrente dessa figura geométrica,

(n) Jardinagem : cuidar das flores do jardim auxiliados pelas crianças do Período superior,

(o) Jogos ginásticos : “ *acompanhados de canto. Os movimentos do corpo imitam sempre um acto da vida real* “ (PRESTES, 1897).

As aulas de Educação Física propriamente ditas

Ainda que a prática da atividade física seja milenar, a Educação Física tal como é vista atualmente foi sistematizada na Europa a partir do século IX. Portanto, as aulas ou os conteúdos de Educação Física a serem desenvolvidos pelas normalistas, nem sempre apresentavam coerência e objetividade servindo muito mais como uma prática que reforçava as atividades de sala de aula ou então era entendida como momentos destinados à retirada de tensão provocada pelo trabalho intelectual. Esta utilização (hoje tida como inadequada), dos exercícios físicos pode ser perfeitamente entendida pois historicamente justificada.

Às vezes observamos que as aulas de ginástica ministradas pela professora da sala apresentam certa “articulação” com as atividades ligadas aos jogos (geométricos (?)) assim descritos .

“ *Um brinquedo com a esfera e a bola, que muito apreciam as crianças é o seguinte:*

As creanças, de mãos dadas, formam um círculo e a professora, vendalhes os olhos com um lenço devendo ellas ficar também com os braços extendidos para a frente.

A professora vai collocando na mão de cada um, ora a bola, ora a esphera dizendo o seguinte:

- Diga-me o que eu te colloquei na mão ?

É para que immediatamente a creança reconheça pelo tacto o objecto apresentado e faça com elle alguma cousa. Não sendo reconhecido immediatamente pela creança, esta sairá do brinquedo.” (VARELLA,1897:131).

Observamos que a atividade “vinculada” entre os conteúdos de geometria e as atividades que na década de 1970 denominávamos jogos de interior, jogos sensoriais, (BOLANGER, 1972), ou ainda conhecida como “volta à calma”, amplamente utilizadas pelos professores de Educação Física, faziam parte do cotidiano escolar no final do século passado, tinham o mesmo objetivo atual qual seja aumentar o grau sensoriedade da criança no caso o tato.

Quanto a última frase “*Não sendo reconhecido imediatamente pela creança, esta sairá do brinquedo.*”, parece estar muito mais vinculada a uma prática ligada ao mecanicismo ou a linha behaviorista destoando portanto, do processo de educação (escolarização) concebida pelo pai do Jardim de Infância.

Outras vezes, nos ensina o artigo da Professora Varella, (p. 131), os conteúdos de Educação Física - ginástica (analítica), praticados em conjunto com o canto, desenvolviam a dominância lateral (sic) e de certa maneira, a noção espaço temporal:

(Música 106)

*“O pé direito á frente,
O esquerdo para traz,
E á frente e para traz,
E á frente e para traz.*

*O pé esquerdo á frente,
O direito para traz,
E á frente e para traz,*

E á frente e para traz”

e, prosseguindo a explicação afirma quanto à metodologia empregada ***“depois de bem exercitadas as creanças nos movimentos de gymnastica feitos com os pés, pôde-se fazer o brinquedo seguinte... (p. 131). Retomava-se as atividades de análise dos sólidos tais como esperas e cubos.***

Quanto ao conhecimento relativo ao próprio corpo, (não somente utilizando os órgãos dos sentidos como recomendado por Froebel), a normalista poderia lançar mão dos elementos oferecidos pela literatura tal como encontramos nos versos da Professora Zalina Rolim :

“O meu corpo

*“O meu corpinho
leve e gentil,*

*Olhem-no um pouco:
Tem graças mil.*

*Cabeça e tronco
Bem fortes são
E, aqui no peito,
É o coração.*

*Dois olhos tenho
Que sabem ver
E as cousas vistas
Não esquecer.*

*Uma boquinha
Risonha e san
Lábios vermelhos
Como a roman*

*Os meus ouvidos
São dois também
Como elles finos,*

Não há ninguém.

Tenho duas mãosinhas

E tenho dois pés;

Dedinhos cinco,

mais cinco - dez

E agora digam:

Não sou gentil ?

Não tenho encantos

E graças mil ?”

Mas, como anteriormente explicitado, nem sempre os especialistas dedicavam aos conteúdos da Educação Física a mesma seriedade conferida às outras atividades. Lemos que, para os outros dois Períodos, a obra recomenda a mesma prática assim descrita “*Como no primeiro Período. Se o espaço permitir, podem reuni-se os tres períodos*” (p.10) ou ainda à página subsequente, “*como nos Períodos anteriores*”.

Podemos inferir a partir dos elementos que a literatura nos oferece, que os profissionais ligados a educação infantil, de certa maneira, conheciam alguns princípios que regiam o processo de desenvolvimento das crianças fato é que distribuíam-nas respeitando a idade cronológica. Um outro dado concluído a partir da referência, é por certo a preocupação com a quantidade e limitação de informação a ser transmitida ao “aluno” o Princípio da graduação de informação parece apresentar coerência. A explícita recomendação quanto ao manuseio do material e a segurança, é um terceiro ponto a ser cumprido por alunos e professora. Observa-se ainda preocupação com a implementação das tarefas que utilizem a coordenação viso motora imprescindível para o futuro processo de ortografização.

Entretanto, no que se refere às aulas “práticas” ou o que podemos chamar de aulas de Educação Física, quando ao princípio da adequação, parece desconhecer as diferenças infantis pois recomenda-se os mesmos exercício para todos os três Períodos e se houver espaço físico, deverão ser realizados agrupando as classes.

Acompanhados de canto, (seria uma influência do Método de Amorós (?) - da Ginástica Francesa para soldados (?) os movimentos deveriam

imitar a vida (sem destaque que vida é essa, e, por certo, acompanhava o da classe social que ocupava a escola).

O conteúdo por certo se assemelhava a uma prática com exercícios de imitativos entretanto, o cotidiano infantil não foi considerado. Observaremos que os exercícios particularmente os de Educação Física eram analíticos e extremamente disciplinados.

Para o *movimento* (imitativo) ou uma prática “motivante”, vinculada a teoria, observamos que havia algumas atividades realizadas em situações muito formais tais como

“durante o conto, para não conservar em contínua tensão o espírito das crianças é bom fazel-as moverem-se de accordo, ou também, leval-as a imitarem a vóz dos animaes de que se falla e os seus movimentos. Assim, falando de um pássaro que vôa, as crianças podem imitar com os braços os movimentos do vôo; falando de um passarinho que incuba, podem formar com as mãos o delicado ninho e metterem-lhe dentro os polegares, que então se agitam” Quando se falla de chuva, pode-se imitar o seu rumor batendo ligeiramente e alternadamente com os dedos sobre o banco. E assim por diversos meios se poderá imitar o cacarejar da gallinha o canto do gallo, etc.” (ROLIM, 1897:91).

Esta prática, por certo, não correspondia ao preconizado por Froebel nem tampouco, aquilo que entendemos como algo que seja significativo para o aluno ainda que tarefas de imitação ou os jogos simbólicos (FREIRE, 1989, KISHIMOTO, 1994), Portanto, as atividades ou os conteúdos ministrados pela normalista no século passado, podem ter a mesma intenção mas, não se assemelham aquelas escolhidas pelo docente dos dias atuais.

O brinquedo na concepção froebeliana

“O brinquedo será em todos os tempos a primeira e única ocupação da infância, bem como a mais prazenteira, nos outros períodos da vida”.

e mais adiante o artigo na “Revista Jardim de Infância” em 1897 nos ensina que, sobre o trabalho, destino comum da humanidade, desde que o mesmo satisfaça as propulsoras necessidades da vida tudo o mais é brinquedo - ou (apenas) recreio corporal e espiritual.

O brinquedo infantil é considerado como uma ocupação séria significa a exteriorização necessária e natural das forças. Suprimir a criança (pensante) dos brinquedos e dos jogos adaptados e supervisionados, (ou não), é desconsiderar suas necessidades motoras, psíquicas e intelectuais.

Por intermédio do brinquedo, a criança utiliza os “seus olhos e membros tornando-os obedientes”(p. 207).

O brinquedo, (ou a atividade de brincar), deve ter por meta o **“desenvolvimento da força física, concorrer para o aperfeiçoamento dos instrumentos da alma humana - os sentidos, e desenvolver os sentimentos dando-lhes uma direção”** (p. 208). Guardadas as proporções, esse objetivos se assemelham aqueles que a Educação infantil (LDB. 9394/96), preconiza para todos os brasileiros.

No princípio do século XIX os brinquedos segundo Froebel dividiam-se em

a) os que exercitam o corpo. **“Os jogos do corpo, os brinquedos de movimento, exercitam a força física, e a habilidade do corpo; são a veedadeira expressão de alegria e gozo”**.

b) os que exercitam os sentidos. Os brinquedos que miram a educação dos sentidos são os que exercitam a vista (sic), o ouvido, o tacto, o gosto e o olfacto.

c) os que exercitam o espírito. **“Os brinquedos espirituais, (segundo o texto), são ocupações que multiplicam as intuições, desenvolvem a inteligência, a atenção, a observação e fortificam (sic) a memória”**(p. 209).

Froebel acreditava que os brinquedos acalmavam as más tendências e favoreciam o desenvolvimento das boas. Assim descrito

“a criança tende para a luz ... os jogos são, na maior parte, executados em um ambiente onde a luz domina soberana , vivificando com seus brilhantes raios.

“Os jogos acompanhados pelo canto, favorecem e desenvolvem essa tendência gentil. que tanto poder educativo tem sobre a alma humana”
(p. 210)

mais adiante, na página seguinte, comentando sobre a tendência gregária que a criança apresenta o autor explicita que ***“os jogos em sociedade contentam-n’a quanto a sua disposição”***

Segundo o texto estudado, os jogos pela sua característica e essência, atendem as demandas do aluno inicialmente são atividades realizadas de forma individual. Posteriormente, virão as regras. Os jogos brincados pelas crianças, sem destruir a sua individualidade, criarão gradativamente hábitos necessários á sua vida futura Essa atividade cumpria um dos objetivos da escola froebeliana qual seja a socialização das crianças.

Observa-se também nesse parágrafo, o importante princípio de intensidade e de adequação e a teoria parece haver respeito ao processo de desenvolvimento infantil - tão intensamente preconizado por Froebel quando concebeu o seu Jardim de Infância.

Os jogos de *movimento* (ou seriam as atividades de Educação Física ?)

Os jogos que tem por objetivo o desenvolvimento da força, devem ser exercitados pelas crianças desde a mais tenra idade. O movimento é, de acordo com os estudiosos de então, *“a primeira condição para o desenvolvimento intelectual”* (p. 215). O movimento ou como hoje podemos denominar de jogo de exercício (FREIRE, 1989), é uma atividade atraente que oferece ao praticante o entendimento do mundo físico.

Correspondendo ao que atualmente denominamos “jogo simbólico ou a atividade de “faz de conta” (KISHIMOTO, 1994), encontramos a citação textual

“os brinquedos de movimento nos Jardins da Infância têm um aspecto mais complexo quanto ao desenvolvimento da criança e a implementação dos jogos movimen, quasi que se transformam em pequenas representações dramáticas” (p. 219).

Valorizando a prática supervisionada do brinquedo explicita que ele representa a vida, os costumes infantis transmitidos por tradição e repetição através dos séculos, além disso representam um meio que influencia a educação moral e social.

Os jogos de movimento realizados nos asilos de criança, ao contrário daqueles implementados no Jardim de Infância, são realizados em ambientes inadequados e limitam-se ao desenvolvimento da força física.

Admoestando o leitor desavisado ainda escreve “Enganam-se os que acreditam serem taes jogos apenas exercícos gymnasticos” (p. 223).

Quanto ao preparo da professora normalista e a implementação de tão valiosas atividades o estudioso escreve que os jogos brinquedos devem ser planejados e supervisionados evitando assim que a alegria dê origem “a barulho ou indisciplina”. O castigo mais adequado para aquele que demonstrasse má vontade ou que rebelasse contra deveria ser afastado do brinquedo. Essa sistemática que priva criança da prática é ainda muito utilizada por docentes que põem crianças para “pensar”.

A gymnastica

O compêndio de artigos apresenta um texto que trata exclusivamente dessa atividade.

A prática da Educação Física no Brasil a partir de 1822

Sabemos que a implementação da prática da Educação Física no Brasil está intimamente ligada aos preceitos médicos e a formação dos professores dessa área está ligada às instituições militares.

A prática extra-escolar no Brasil Império consistia em atividades lúdicas e desportivas, tais como o jogo da pelota, da peteca, o ciclismo, a natação e a regata.

Quanto à Educação Física formal, desde a Independência do Brasil, foi amparada pela legislação que assegurava a sua presença (nas academias militares), nas escolas secundárias e nos cursos Normais (ARANTES, 1990 e 1996).

Tida como atividade de cunho formativo, esteve ligada às noções de alimentação, higiene e saúde, lactação, disciplina e moralidade. Esta forma de pensar sobre a prática da Educação Física serviu particularmente às academias militares e dado o seu caráter unificador, também serviu à população em geral (SOARES, 1994).

No tocante à implementação nas escolas brasileiras, a ginástica com a orientação sueca parece ter sido mais apropriada, uma vez que ela possuía a fundamentação fisiológica e a requerida argumentação pedagógica.

Em uma continuidade temporal, o Método de Amorós implementado posteriormente, foi aquele mais praticado na esfera escolar, desde o nível elementar até os cursos Normais.

A aula de *gymnastica* ministrada à normalista por militares, além das marchas e perfilamentos, consistia em “*exercícios elementares ritmados e sustentados por cantos, com o objetivo de desenvolver a voz e ativar os movimentos respiratórios*” (SOARES, 1994:77).

Por suposição, assentada na literatura, podemos inferir que o conteúdo das aulas de Educação Física ministradas pelas professoras oriundas do Curso Normal era uma extensão do seu próprio curso e que, por certo, nem sempre respeitava o nível de maturidade dos seus alunos

Referências Bibliográficas

- ARANTES, A.C. *A educação física e o processo de alfabetização nas primeiras séries do primeiro grau*. São Paulo. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação USP. 1996. 344p.
- _____. *Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2o. grau para o magistério em São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo. 1990. 302p.
- SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e bases da educação nacional: Lei no. 9394/97*. São Paulo. SE/CENP. 1996. 123p.
- CANTARINO FILHO, M. R. *A educação física no Estado Novo: história e doutrina*. Brasília. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília. 1982. 217p.
- CHAMBOREDOM, J.C. e PRÉVOT, J., O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. (59):32-56, nov. 1986.
- DIEUZEIDE, H. *Antes dos seis anos* (s.c.p.s.d.).
- KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da república. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. 64: 54-60, fev. 1988.
- MEDALHA, J. et al. (Org.) *Educação física no currículo da escola de 1o. grau*. São Paulo. 1985. 75p. (trabalho não publicado).

- MELLO, G.N. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. In Patto M.H.S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. 2a. ed., T.A. Queiroz. São Paulo: 1991. p. 361-377.
- NICOLAU, M.L.M. (Org.) *Antecipação da escolaridade*; modelo pedagógico para o nível da 1a. série do ensino de 1o. grau. São Paulo: SE/CENP. 1980. 268p.
- PRESTES, G. *Revista do jardim da infância*. Espindola, Siqueira e Comp. São Paulo: 1896. V. I .
- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP. Autores Associados, 1994. 166p.
- VIEIRA, L.M.F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 67: 03-16. nov. 1988.