UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

THIAGO CORADO LIMA

O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PIAGETIANO

MARÍLIA
2020

L732c

Lima, Thiago Corado
O conceito de socialização e a Educação Física: um estudo piagetiano / Thiago Corado Lima. -- Marília, 2020
245 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya

1. Educação Física. 2. Socialização. 3. Epistemologia Genética. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

THIAGO CORADO LIMA

O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PIAGETIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientador: Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya

MARÍLIA
2020

THIAGO CORADO LIMA

O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PIAGETIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

Membro Titular: Drª. Patrícia Unger Raphael Bataglia
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

Membro Titular: Drª. Ana Cláudia Saladini
Universidade Estadual de Londrina / UEL

Marília - SP, 05 de outubro de 2020

Dedico este trabalho às memórias de meu pai Dirceu Ferreira Lima, que se ausentou desta vida sem ter a oportunidade de ver meu grande sonho se realizar. E à mulher por quem nutro profunda e intensa admiração, amor e respeito, minha mãe Sônia Maria Corado Lima, que na ausência de meu pai se fez uma fortaleza, exalando assim toda sua grandeza. Sou imensamente grato e espero ser capaz de retribuir tudo que fizeram e fazem por mim.

AGRADECIMENTOS

“Desistir? Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

Cora Coralina

Gostaria de iniciar essa sessão registrando o quanto aprendi com o processo de construção deste estudo. O curso que está em seu término é um divisor de águas em minha vida. Não se trata apenas de cumprir um protocolo ou uma exigência do rigor acadêmico para a obtenção de um importante título, o que apresento nas páginas dessa dissertação é parte do que acredito, trata-se do resultado de um processo pessoal de construção e ressignificação de minhas crenças e convicções, respostas de minhas inquietações e do imenso desejo de pensar a disciplina de Educação Física sob um outro olhar.

Em meio a tantas dificuldades, noites sem dormir, finais de semana e horários de almoço investidos em produzir este conteúdo, tive a oportunidade de vencer meus medos, inseguranças e romper muitas barreiras que me limitavam. Vão junto a essas páginas desejos, frustrações, sorrisos sinceros, lágrimas, abraços, sonhos e a energia de muitas pessoas em forma de incentivo e motivação.

Nas linhas a seguir dedico-me a expressar o imenso sentimento de gratidão e reconhecimento que tenho por todos que, com tamanha paciência, consideração e amor, estiveram ao meu lado durante o percurso do mestrado. Estou convencido de que sozinho, eu não teria conseguido.

À minha espiritualidade, que me ilumina e me orienta, enviando pessoas especiais ao meu encontro para me acolher e me direcionar na caminhada desta vida.

À minha mãe Sônia, por me acolher nos momentos em que mais precisei de auxílio, por contribuir e viabilizar recursos para que eu pudesse prosseguir meu sonho, por sempre me respaldar em todas as minhas escolhas e, principalmente, por priorizar a educação e a formação dos filhos. Sua honestidade e força são meus exemplos. Gratidão por sua vida!

Minha eterna gratidão ao professor Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya, por ter me dado a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação sob sua orientação, por toda a atenção dispensada, pelas indicações e, principalmente, pela paciência investida em meu processo de tomada de consciência ante as etapas deste estudo, contribuindo de maneira singular para meu amadurecimento intelectual, afetivo e moral.

À querida professora Drª Patrícia Unger Raphael Bataglia, por ser um exemplo de coerência, humildade e dedicação, fazendo jus a teoria que estuda e ensina. Agradeço a gentileza de ter aceitado participar das bancas do exame de qualificação e defesa, pelos valorosos apontamentos e contribuições no direcionamento da pesquisa.

À Professora Drª Ana Cláudia Saladini, pela gentileza e prontidão em ter aceitado participar das bancas dos exames de qualificação e defesa e por suas indicações e contribuições para o estudo. Foi uma honra tê-la compondo as bancas, pois além de admirar sua trajetória acadêmica frente à formação de professores, partilhamos dos mesmos ideais ante a área da Educação Física Escolar.

Aos estimados Professores Dr. Raul Aragão Martins e Drª Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, pela gentileza de aceitarem compor a comissão julgadora na condição de suplentes. Me sinto honrado em tê-los nesse processo.

Às grandes amizades que construí na academia no percurso do mestrado, Priscila Caroline Miguel, Juliana Freire Bidóia e Mariana Morais. Minha gratidão por ter em nossa amizade um espaço para partilhar angústias, desejos e sonhos. Para além de tudo isso, agradeço pelos bons e ricos momentos que vivemos juntos na universidade, pelo conhecimento que partilhamos e pela terapia compartilhada que nos sustentou nos momentos adversos. "Ninguém solta a mão de ninguém!"

Aos docentes da Linha de Estudo – Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, que brilhantemente contribuíram em meu percurso de formação acadêmica. Levo comigo o exemplo profissional de cada um, buscando a cada dia parecer (ao menos um pouco) com cada um de vocês!

Aos colegas do GEPEGE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação), que me acolheram na universidade e contribuíram intelectualmente em minha formação, compartilhando experiências e conhecimentos e me auxiliando na compreensão dos pressupostos da Epistemologia Genética. Aprendi e aprendo muito em cada encontro.

À querida Amanda de Mattos Mano, pessoa com quem troquei as primeiras palavras no GEPEGE e com quem compartilhei o desejo de inscrever-me no processo de seleção no Mestrado no ano de 2018, que sem ao menos me conhecer, contribuiu de maneira tão humana e gentil com as correções e indicações no pré-projeto de pesquisa. Gratidão!

À querida Adriane Gallo Alcântara da Silva, que esteve comigo em meus primeiros passos na pós-graduação, tornando viável (sempre que possível!) minha participação em

congressos, disciplinas e atividades referentes ao mestrado. Serei sempre grato por sua contribuição em meu processo de formação continuada!

À querida amiga e companheira de trabalho Gisele Lopes Rodrigues, por ter sido um alívio em meus dias, por me acolher, escutar, encorajar, compreender e viabilizar com tamanha generosidade e humanidade, sempre que possível, minha participação nas atividades referentes ao mestrado. Gratidão por tudo!

E também às poucas, mas verdadeiras amizades que construí, Jucilene Pais, Luciana Alves, Josi Leme, Édi Carlos Pedroso, Juliana Lameu, Gilmara Soares, Ariane Lima, Camila Mendes, Tatiane Silva, Sandra Gregório, Fernanda Gomes, Isabela Donato, Jéssica Milca, por me encorajarem e não permitirem que eu desistisse nos dias mais difíceis que passei, por terem sempre à disposição o ombro amigo, conselhos na medida e tempos exatos. A presença de cada um foi essencial nesse processo.

À querida Muryel da Silva Papeschi, pelo trabalho de revisão do texto.

Ao amigo Lucas Guiotti pela colaboração na tradução do resumo.

Aos professores, que de maneira tão gentil aceitaram participar da pesquisa, contribuindo com uma parte significativa do estudo. Também às escolas que me permitiram realizar a pesquisa de campo junto a seus professores. Gratidão!

E também àqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização deste sonho. Mesmo que os nomes não estejam citados nestas páginas, guardo e estimo cada um em meu coração.

Por fim, seguirei defendendo o ensino público de qualidade, pois me trouxe até aqui.

Muito obrigado!

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."

(PIAGET, 1982, p. 246).

RESUMO

Propõe-se neste estudo, com base na perspectiva piagetiana, investigar, analisar e refletir a respeito da compreensão dos professores de Educação Física sobre o conceito de socialização. Embora trate-se de um conceito muito utilizado pela área, vemos alguns equívocos em relação a compreensão de sua epistemologia por parte dos professores, refletidos no trabalho junto aos alunos. A análise histórica da Educação Física evidencia que as tendências de ensino e metodologias por ela incorporadas refletem em suas práticas uma estrutura de sujeição e passividade do aluno em relação à construção dos conhecimentos e no desenvolvimento de sua motricidade, o que compromete a construção de sua autonomia. Essa maneira de compreender a aquisição do conhecimento tem suas bases no empirismo e/ou apriorismo, além das influências do paradigma cartesiano (dualista) do homem incorporadas pelo percurso histórico da Educação Física que, em linhas gerais, reduzem as relações do sujeito com o conhecimento a um processo de mera transmissão. Nessa conjectura, equivocadamente, cristalizou-se a ideia de que os conteúdos da Educação Física, como os jogos, as lutas, a ginástica, os esportes, quando praticados nas aulas pelas crianças, como tal qual um passe de mágica, "imprimiriam" valores e conhecimentos e garantiriam alunos socializados. A Epistemologia Genética amplia nosso olhar sobre a maneira de compreender o processo de socialização uma vez que melhor explica a construção das estruturas cognitivas que possibilitam ao sujeito a capacidade de descentrar-se e cooperar reciprocamente, sendo capaz portanto, de emancipar-se tanto no campo social como no desenvolvimento intelectual. Esse processo evidencia um sujeito ativo na construção e recriação do conhecimento e dos sentimentos morais, essenciais para sua aprendizagem. Nesse sentido, para atingir o objetivo do estudo, realizamos uma pesquisa empírica, tendo como delineamento o estudo de casos múltiplos. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Física que lecionam nas séries iniciais da Educação Básica em escolas com modelos educacionais contrastantes, sendo eles a Educação Tradicional (convencional) e a Educação Democrática. Todos os sujeitos foram submetidos a dois momentos distintos: no primeiro, observamos o trabalho dos professores junto às crianças e no segundo, realizamos uma entrevista clínica "semiestruturada". Os resultados permitiram observar que o conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética não é compreendido em sua totalidade pelos sujeitos observados, sobretudo por aqueles que atuam em escolas com modelo Tradicional. Percebemos que a ausência de tomada de consciência destes entre o conceito e a prática interfere em sua ação pedagógica e dificulta a justificativa de suas práticas com os alunos. Em contrapartida, verificamos que o educador do modelo de Educação Democrática caminha ao encontro dos pressupostos teóricos piagetianos, embora sua compreensão do conceito de socialização ainda seja inconsistente do ponto de vista teórico. Destarte, para além de pensar o conceito de socialização sob a luz da teoria da Epistemologia Genética, estima-se que este estudo contribua para futuras reflexões sobre o trabalho da Educação Física junto aos alunos, tendo como possibilidade a pesquisa educacional e pedagógica no contexto das escolas democráticas.

Palavras-chave: Socialização; Educação Física; Epistemologia Genética.

ABSTRACT

This study proposes, based on the Piagetian perspective, to investigate, analyze and think over the understanding of Physical Education teachers about the concept of socialization. Although it is a concept widely used by the area, we see some misconceptions regarding the understanding of its epistemology by teachers, mirrored in the work with students. The historical analysis of Physical Education shows that the teaching trends and methodologies incorporated by it reflect on their practices a structure of subjection and passivity of the student in relation to the construction of knowledge and the development of their motor skills, which compromises the construction of their autonomy. This way of understanding the acquisition of knowledge is based on empiricism and / or apriorism, in addition to the influences of the Cartesian (dualistic) paradigm of man incorporated by the historical path of Physical Education that, in general, reduce the subject's relation with knowledge to a process of mere transmission. In this conjecture, mistakenly, it was crystallized the idea that the contents of Physical Education, such as games, fights, gymnastics, sports, when practiced in class by children, as if by magic, "impress" values and knowledge and would guarantee socialized students. Genetic Epistemology broadens our view on how to understand the socialization process since it better explains the construction of cognitive structures that enable the subject to be able to decentralize and cooperate with each other, being able, therefore, to emancipate themselves not only in the social area but also the intellectual development. This process highlights an active subject in the construction and recreation of knowledge and moral feelings, essential for their learning. In this sense, to achieve the objective of the study, we conducted an empirical research, with the study of multiple cases as an outline. The research subjects were Physical Education teachers who teach in the initial series of Basic Education in schools with contrasting educational models, as well as Traditional Education (conventional) and Democratic Education. All subjects were submitted to two distinct moments: in the first one, we observed the work of the teachers with the children and in the second one; we conducted a "semi-structured" clinical interview. The results showed that the concept of socialization from the perspective of Genetic Epistemology is not fully understood by the subjects observed, especially by those who work in schools with a traditional model. We realized that their lack of awareness between the concept and the practice interferes with their pedagogical action and makes it difficult to justify their practices with the students. On the other hand, we verified that the educator from the Democratic Education model is aligned with Piaget's theoretical assumptions, although his understanding of the concept of socialization is still inconsistent from the theoretical point of view. Thus, in addition to reflecting on the concept of socialization in the light of the theory of Genetic Epistemology, it is estimated that this study contributes to future thoughts on the work of Physical Education with students, with the possibility of educational and pedagogical research in the context of democratic schools.

Keywords: Socialization; Physical Education; Genetic Epistemology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLI	Consolidação das Leis de Trabalho
DED	Departamento de Educação Física
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Esporte para Todos
GEPEGE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral
IEDA	Instituto Educacional de Assis – Faculdade de Educação Física
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
P.	Pesquisador
P.A.	Professor A
P.B.	Professor B
P.C	Professor C
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIBAN	Universidade Bandeirantes de São Paulo
UNIMAR	Universidade de Marília
UNOESTE	Universidade Oeste Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15

1. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCURSO HISTÓRICO..... 21

1.1. Educação Tradicional..... 43

1.2. Novas Alternativas para Educação: Educação Democrática..... 48

2. O CAMINHO DA SOCIALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA 53

2.1. Desenvolvimento da inteligência ao nível da representação na criança..... 68

2.2. A Socialização das crianças para Piaget..... 75

2.2.1. Aspectos do Desenvolvimento Moral e a Socialização..... 82

2.2.2 A Educação Física e a Socialização em Piaget..... 87

3. A PESQUISA DE CAMPO..... 90

3.1. Problema, hipótese e objetivos do estudo..... 91

3.2. Procedimentos e métodos..... 92

3.2.1. Observação do trabalho do professor junto às crianças 93

3.2.2. A entrevista 95

3.3. Os sujeitos da pesquisa..... 96

3.4. Caracterização das escolas..... 99

3.5. Procedimentos para a análise dos dados..... 103

3.5.1. As categorias de análise..... 104

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS 106

4.1. Professor A..... 107

4.2. Professor B..... 131

4.3. Professor C..... 156

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 187

6. REFERÊNCIAS 192

APÊNDICES..... 199

Apêndice A - Roteiro de Observação..... 200

Apêndice B - Descrição das Aulas Assistidas..... 202

Apêndice C - Referência de Roteiro de Entrevista..... 214

Apêndice D - Transcrição das entrevistas..... 215

Apêndice E - Identificação dos Professores..... 241

ANEXOS..... 242

Anexo I – Parecer do Comitê de Ética..... 243

Anexo II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido..... 244

Anexo III – Autorização e existência de Infraestrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa..... 245

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de um processo de tomada de consciência pessoal e de ressignificação de um conceito que tenho estudado em meu percurso de formação na área da Educação Física: a socialização. Trata-se sobretudo de um intenso desejo de pensar a prática de ensino da Educação Física Escolar com vistas à emancipação dos sujeitos por meio dos valores da democracia e da liberdade, num espaço onde os educadores possam compreender e, portanto, resignificar suas práticas e assim, valorizar os sujeitos como um todo, garantindo a eles uma Educação de qualidade.

Tal qualidade refere-se a formar sujeitos para a cidadania, para além dos muros da escola, sendo não somente responsabilidade da disciplina de Educação Física, mas de toda a comunidade escolar, favorecer o desenvolvimento cognitivo, moral, ético, afetivo e físico, proporcionando uma Educação dirigida ao ser humano integral e não apenas ao mercado de trabalho. Sendo assim, uma Educação abrangente e complexa, direcionada ao atendimento de necessidades e interesses para que, ao longo da vida, cada pessoa tenha oportunidades e condições dignas de escolha nos espaços sociais.

Qual o papel da disciplina de Educação Física na escola e como ela pode contribuir para a emancipação dos sujeitos? Esta inquietação me acompanha desde minha formação inicial em Educação Física, desde os meus primeiros contatos com a escola por meio das atividades de estágio e regência e intensificaram ao observar a prática docente na referida disciplina e como ela acontecia no chão da escola. As relações de ensino e aprendizagem estabelecidas nas aulas chamavam-me a atenção, tinha o hábito de questionar os professores com os quais estagiei sobre a estrutura do trabalho que eles exerciam junto às crianças, bem como os objetivos das atividades que eles propunham.

Na maioria das vezes, ao analisar o plano de trabalho desses professores, encontrava descrito como objetivo geral/específico do dia ou da atividade, “promover a socialização das crianças”, ou “oportunizar a socialização por meio de jogos e brincadeiras”. A partir dessas observações, esforcei-me em construir um trabalho de conclusão de curso (TCC) que me auxiliasse na compreensão do que era essa “socialização” e como isso acontecia na rotina do trabalho da Educação Física, dado a notoriedade da presença do conceito no planejamento dos professores.

Naquele momento de minha formação, sentia-me imbuído da missão de compreender como as aulas de Educação Física tratavam o conceito de socialização. Iniciei meu percurso na pesquisa observando a socialização do ponto de vista da Filosofia, que me conduziu a observar

a questão da moral. Nesse processo, superficialmente, tive meu primeiro contato com a teoria de Piaget (1994) por meio da obra "O juízo moral na criança". Com uma leitura rasa e sem nenhum aprofundamento sobre a teoria do epistemólogo Jean Piaget, buscava observar os aspectos do desenvolvimento moral nas crianças e assim entender como elas se socializavam. Limitei-me a compreender o conceito no campo das relações sociais apenas.

Em meus primeiros passos enquanto pesquisador, ainda com um olhar inexperiente e superficial, ousei afirmar que a prática dos jogos de regras e os jogos cooperativos tão somente quando praticados poderiam garantir a socialização das crianças nas aulas de Educação Física, como tal qual num passe de mágica. Tal compreensão é fruto das influências de um processo de formação inicial, pouco reflexivo, com metodologias fundamentadas em pressupostos empiristas e aprioristas sobre a construção do conhecimento.

Ao concluir a graduação, iniciei minha carreira no magistério público, onde me deparei com um modelo de Educação Física em meio a muitos equívocos e incompreensões, senti-me incomodado e de mãos atadas, pois percebi o fracasso do modelo de Educação que vigora nas escolas. As angústias vivenciadas no ambiente de trabalho fizeram-me ver como as práticas de ensino da Educação Física tem urgência em serem repensadas, o que me motivou ainda mais a buscar no conhecimento novas alternativas para o ensinar e aprender em Educação Física.

Busquei na formação continuada, em nível de especialização (*latu sensu*), um caminho para melhor compreender e construir novos conhecimentos acerca de como as crianças aprendem o mundo (constroem o conhecimento), tanto nos aspectos intelectuais como sociais, e, a partir de então, aprofundar meus estudos acerca da socialização e as aulas de Educação Física. Num primeiro momento, meus estudos delimitaram-se a compreender o papel do professor de Educação Física para o desenvolvimento moral e como a linguagem do professor durante as aulas contribuiria para o desenvolvimento moral das crianças. Em linhas gerais, buscava compreender naquele momento: Como as relações sociais participam do desenvolvimento moral da criança?

No ano de 2016, tive a oportunidade de participar do "IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Teoria e prática na construção do conhecimento", onde nasceu o interesse em realizar o curso de pós-graduação (*strictu senso*) em nível de mestrado, na área da Educação, e a partir disso nasceram a possibilidade e a oportunidade de aprofundar os estudos sobre a teoria de Piaget e ampliar meu olhar acerca do processo de socialização.

No percurso de integralização dos créditos do mestrado, pude participar da disciplina *"Pensamento e Linguagem: Análise Genética e Epistemológica"*, ministrada pelo professor Adrián Oscar Dongo-Montoya. A disciplina foi um divisor de águas em meu percurso de

formação, pois me (re)apresentou um modelo teórico que identificava-se com o que eu acreditava e vislumbrava enquanto educador: a Epistemologia Genética. Me aproximei de “um Piaget”, que equivocado e superficialmente, eu pouco entendia e conhecia. Essa experiência foi decisiva para mudar os meus paradigmas epistemológicos.

A leitura e compreensão da obra de Jean Piaget (1975; 1982; 1993; 1994) permitiu-me tomar consciência do significado verdadeiro da socialização, possibilitou-me descobrir que a compreensão desse conceito estava na explicação dos processos pelo qual o sujeito constrói o conhecimento e que havia um caminho alternativo para superar os paradigmas epistemológicos evidenciados no percurso histórico da Educação Física refletidos na prática de ensino dos professores; permitiu-me ainda observar que no pensamento de Piaget havia uma teoria do conhecimento indissociável da transformação da realidade, o que levou-me a questionar a passividade do aluno e a sujeição à autoridade e aos conteúdos do currículo da Educação Física e da Educação como um todo, motivando-me a romper com os modelos de ensino pautados na transmissão de conhecimentos, os quais fundamentam-se no empirismo e apriorismo.

Contudo, o que quero salientar é que a compreensão do conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética tornou-se para mim um desafio intelectual, exclusivamente no campo da Educação Física, pois supera alguns paradigmas ao apresentar como condição essencial para construção do conhecimento a liberdade de agir e pensar do sujeito, tendo como pressuposto a necessidade do mesmo em tomar consciência da prática e da realidade vivida (ação e reflexão).

Destarte, ao referir-me à socialização neste estudo, falo da capacidade do sujeito em cooperar, isso refere-se à capacidade do mesmo em coordenar pontos de vista, um processo que envolve as relações externas do sujeito com o outro/objeto de conhecimento, e a construção de estruturas cognitivas que possibilitam a capacidade do sujeito de descentrar-se, romper o egocentrismo inicial e assim, cooperar intelectualmente de maneira recíproca, o que lhe possibilita construir conhecimentos e desenvolver sua autonomia em todos os campos de sua vida.

Pensar a prática docente enquanto profissional atuante é algo extremamente instigante, sobretudo quando as respostas surgem acompanhadas pela relação direta com o objeto de estudo. Nesse sentido e após uma genuína tomada de consciência, a mim, tornou-se evidente que o modelo de Educação Física e também de Educação que vigora nas escolas não compreende esses processos, o que contribui demasiadamente para o fracasso escolar. Creio que toda prática de ensino, mesmo que inconsciente, reflete a concepção de conhecimento do professor, bem como sua epistemologia. A forma com que planeja seu trabalho está diretamente

relacionada à sua compreensão de como os alunos aprendem, e isso direciona o caminho didático-pedagógico a ser trilhado.

Desse modo, a presente dissertação se guiará pela questão: Qual a compreensão do professor de Educação Física sobre o conceito de socialização? Tal indagação abarca um sentido maior que me moveu até aqui e que tem a ver com o desejo de contribuir, de alguma maneira, no campo da Educação Física Escolar.

A partir de tais reflexões, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar qual a compreensão dos professores de Educação Física sobre o conceito de socialização.

Os objetivos secundários são formulados conforme segue:

- Apresentar a socialização sob o ponto de vista da Epistemologia Genética;
- Relacionar o conceito de socialização em relação as práticas de ensino da Educação Física;
- Identificar as relações entre o conceito de socialização do professor de Educação Física e a realidade do trabalho do professor junto aos alunos;

Com vistas a responder a questão central do estudo, opto por uma pesquisa de cunho qualitativo com método de pesquisa de campo, onde pude ter contato com a realidade do trabalho do professor de Educação Física junto às crianças, além de poder ouvi-lo para tentar compreender os pressupostos que orientam sua prática de ensino.

Como método de coleta de dados em campo, utilizei a abordagem do estudo de casos múltiplos que me permitiu observar professores de Educação Física que atuam em modelos Educacionais distintos e que divergem em sua proposta pedagógica. Como instrumento para a pesquisa empírica, observei o trabalho do professor de Educação Física junto às crianças e realizei uma entrevista clínica semiestruturada com cada um dos professores, sujeitos da pesquisa.

Este estudo levou em conta as "Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos", dispostas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Submeti-o para apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus Marília/SP, sob o nº 3850290 / 2020, o qual recebeu parecer favorável.

Para que pudesse caminhar de forma organizada, estruturei essa dissertação em quatro capítulos, conforme apresentarei a seguir.

No Capítulo 1, denominado "Educação Física Escolar: percurso histórico", esforcei-me em apresentar uma breve retomada da trajetória da Educação Física do chão dos quartéis até constituir-se como componente curricular obrigatório na escola, considerando as tendências por ela incorporadas ao longo do tempo, que influenciaram de maneira significativa as práticas de

ensino da área. Ainda propus uma breve reflexão sobre dois contextos educacionais: Educação Tradicional e a Educação Democrática, contexto onde realizei a pesquisa de campo.

O Capítulo 2, intitulado "O caminho da socialização sob a ótica da Epistemologia Genética", foi destinado à fundamentação teórica do estudo, o qual buscou apresentar o conceito de socialização sob a ótica dos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, desenvolvida pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980). Discorri na sessão sobre a tese de Piaget a respeito do desenvolvimento do pensamento, elucidando os caminhos percorridos pela criança do nascimento da inteligência sensório-motora à representação, permitindo, portanto, compreender a socialização das crianças. Ainda fiz uma breve discussão sobre os aspectos do desenvolvimento moral. No último período do capítulo, apresento algumas considerações relacionando a Educação Física ao conceito de socialização sob a perspectiva teórica por mim elegida.

No Capítulo 3, intitulado "A pesquisa de campo", demonstro a metodologia que me permitiu organizar o estudo, esclarecendo as fases de aplicação: Problema, hipótese e objetivos do estudo; os procedimentos e métodos; a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, bem como das escolas onde atuam; procedimentos para análise dos dados.

No Capítulo 4, "Apresentação e Análises dos Resultados" exponho os dados obtidos em cada fase da pesquisa, a análise e a discussão de cada um deles à luz da teoria piagetiana. Os dados foram categorizados conforme o referencial teórico e os objetivos da pesquisa. Procurei destacar como se deram os procedimentos do trabalho do professor com as crianças por meio da observação, tendo em vista as categorias por mim construídas. Evidenciei as falas dos professores em relação aos questionamentos na entrevista e por fim, realizei as análises, que apontaram questões importantes para a continuidade dos estudos nesse contexto.

Nas considerações finais busquei articular os resultados e a perspectiva teórica do estudo para uma discussão a respeito da compreensão dos professores de Educação Física sobre o conceito de socialização, ainda evidenciando a significância do estudo para a área da Educação Física Escolar e a Educação como uma totalidade.

Espero que este estudo contribua no sentido de proporcionar possíveis reflexões aos leitores sobre a compreensão da socialização das crianças numa perspectiva emancipatória. Com vistas a superar as tendências de ensino que propõem a sujeição e a passividade do aluno em seu processo de construção do conhecimento pretendo, a partir disso, vislumbrar um espaço onde as crianças possam exercitar os princípios da liberdade, da democracia, da cooperação e do respeito mútuo. A compreensão que propõe o estudo sobre o conceito de socialização objetiva cooperar com o professor na tomada de consciência de sua prática de ensino, bem como

as metodologias que elege em seu trabalho com as crianças. Nesse sentido, a compreensão do professor certamente privilegiará as crianças no percurso de construção de sua aprendizagem, e no desenvolvimento de sua autonomia intelectual e moral.

1 . Educação Física Escolar: percurso histórico.

"A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade". (FREIRE, 1996, p.25)

Lembro-me como se fosse hoje: “– Atenção escola! Coluna por quatro, menores à frente, à minha frente, em forma!... Direita, volver... Esquerda volver!”, “– Vocês tem que decorar as partes do corpo humano!”, “– Eu vou fazer o exercício e vocês repetem.”, “– Meninos de um lado e meninas de outro!”, “– Volei ou futebol?”, “– Vamos treinar Handebol”. Essas frases marcaram meu percurso de formação escolar na Educação Básica, elas foram ditas por meus professores de Educação Física durante as aulas, em períodos distintos, e ficaram fortemente registradas em minha memória.

Anos depois, em um outro contexto de formação, ao visitar a obra de Lino Castellani Filho (1988), “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, revivo algumas memórias e ouço as mesmas frases ecoarem em meus pensamentos. Na minha infância, elas não passavam de meros comandos para que nós, alunos, executássemos ações de uma aula. Hoje, compreendo que essas expressões verbais justificam a concepção de ensino e aprendizagem elegidos naquele momento por meus professores. Atualmente, como professor de Educação Física, tenho a impressão de que a conjectura da disciplina se mantém a mesma, sendo seu foco a atividade e a disciplina dos corpos por meio de práticas de sujeição, desconsiderando o papel do sujeito no processo de aprendizagem, fruto das tendências que influenciaram a área em seu percurso histórico.

Nesse sentido a temática central desse estudo, a saber, a socialização torna-se objeto necessário de reflexão no campo da Educação Física, posto que, sua compreensão é fundamental à ação docente, uma vez que implica nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao incorporar em suas práticas fundamentos empiristas e aprioristas, mesmo que de maneira inconsciente, corre-se o risco de se estabelecer uma prática de ensino que nega a ação do sujeito em sua constituição como tal, tornando-se obstáculo ao desenvolvimento e a aprendizagem do mesmo. Sendo assim, para compreender o conceito de socialização que propomos é necessário observar como a Educação Física constitui-se no cenário escolar, e a partir de tal reflexão buscar superar essa maneira de compreender seu ensino e aprendizagem. É preciso também refletir sobre a socialização de maneira mais ampla, observando o contexto de Educação que vigora no Brasil, sendo nesse espaço em que a disciplina de Educação Física encontra-se inserida.

No Brasil, a Educação Física como disciplina escolar, sempre sofreu influências dos movimentos externos – políticos, sociais, econômicos, bem como dos modelos educacionais, retratando em seus objetivos e ações pedagógicas tais influências.

Nesse capítulo, faremos uma breve retomada da trajetória da Educação Física, do chão dos quartéis até tornar-se componente curricular obrigatório na escola, apresentaremos algumas tendências mais significativas, as quais estruturaram as práticas da área em cada época.

As obras de Marinho (1975); Betti (1991); Castellani Filho (1994); Daolio (1998); Gallardo et al (1998); Ghiraldell Jr. (1991) e Soares (1994), esforçaram-se em apresentar o processo que a disciplina de Educação Física experimentou nas escolas brasileiras. A análise dessas obras permite inferir que a Educação Física no cenário brasileiro encontra-se intimamente ligada à formação e educação corporal disciplinadora, com objetivos dos mais variados: militar, da saúde, estéticos, desportivos de alto rendimento e recreativos, servindo, muitas vezes, de mecanismos de alienação ou intenções políticas, valendo-se da prática ou de eventos esportivos para desviar a atenção das tensões políticas e das lutas ideológicas.

Histórica e equivocadamente, as atividades relacionadas à Educação Física ocuparam um patamar inferior em relação às atividades, reconhecidamente denominadas, como intelectuais. Hardman (1993) evidencia a forte participação da Educação Física nos currículos desde a antiguidade, na qual a finalidade era formar/preparar os indivíduos para os desafios da vida e para a saúde como perspectivas de uma melhor qualidade na vida social, política, militar e a partir disso, obter o controle sócio comportamental, e, sobretudo, a manutenção da autoridade e do poder servindo a interesses ideológicos e políticos do momento histórico.

Inicialmente denominada como Ginástica, a Educação Física enquanto disciplina escolar, no início da colonização, assim como as demais disciplinas que compunham o sistema educacional, sofreu os efeitos do processo de transplantação da cultura europeia. Soares (1994) aponta que o século XIX foi de grande importância para a compreensão da área no contexto atual, uma vez que foram elaborados conceitos básicos fundamentais sobre o corpo e sua utilização enquanto força de trabalho.

O pensamento científico predominante estrutura-se sob a concepção cartesiana[1], que apoiava-se na metáfora da máquina para explicar o corpo humano, isso em decorrência do processo de expansão do capital e das relações sociais capitalistas, onde de um lado temos uma minoria privilegiada, que detém os lucros do capital e, do outro, a maioria, destituída de privilégios, mas que representa a base social por meio da força do trabalho.

[1] A concepção cartesiana, utilizada na área da Educação Física, diz respeito ao conceito elaborado pelo filósofo René Descartes (1596-1650) para compreender o corpo. O autor apresenta um novo modo de pensar o homem, delimitando a dicotomia entre corpo e mente, conhecida como o dualismo cartesiano. Descartes (1988) concebe o corpo como máquina separada da mente ou a razão, ele compreende o corpo e a mente como duas coisas distintas coexistindo em um mesmo espaço, ou seja, no homem, apresentando um corpo que faz e uma mente que pensa.

O ser humano deixa de ser explicado pelas relações sociais que mantém (homem antropológico) para ser conceituado a partir dos pressupostos biológicos. Bracht (1999, p. 73) define uma visão clara sobre a concepção de corpo observada nesse momento histórico:

> Corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e ao seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual analisado pela racionalidade científica. A ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento.

A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas em fazer parte do currículo escolar, traz fortemente arraigado em seu cerne a função de promover a saúde, a higiene física e mental, a educação moral e a regeneração ou reconstituição das raças (eugenia)[2]. Amparados no pensamento dualista e sob a forte influência dos modelos europeus, principalmente a do método alemão e, respondendo aos interesses da burguesia do século XX, os médicos higienistas apropriaram-se da prática do exercício físico e implantaram, nas escolas, o que denominaram de Educação Física. A higienização social e a purificação da raça eram o objetivo principal de seus esforços. Nesse viés, segundo Ghiraldelli Jr. (1991, p. 17), a Educação Física higienista encarregou-se de "erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem e do povo".

> Expressão dessa influência pode ser apreendida através do pensamento pedagógico brasileiro, veiculado por autores representativos deste pensamento, tais como Rui Barbosa e Fernando Azevedo, por meio de publicações, discursos e conferências. Estes autores revelam estreita e orgânica vinculação de seus discursos pedagógicos aos discursos médico-higienistas. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. (SOARES, 2007, pg. 71)

Segundo Castellani Filho (1988), a defesa dos hábitos higiênicos, da superação do corpo frágil e vulnerável a epidemias foi associada à ideia de desenvolvimento e progresso da nação brasileira. Prezava-se pela busca de um corpo saudável, capaz de ser o modelo da nação, o qual

[2] A eugenia traduzia-se pelo objetivo de alcançar uma raça superior aperfeiçoando a raça humana por meio da transmissão de caracteres hereditários, físicos, intelectuais e morais.

seria representado por uma raça específica (a raça branca) e por uma determinada classe social (burguesia):

> [...] os médicos higienistas visavam a multiplicar os indivíduos brancos adeptos da ideologia nacionalista. A garantia da procriação e o consequente melhoramento da geração atual, por sua vez, seria conseguido pela Educação Física que, associada à educação sexual deveria, segundo os higienistas, transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras. (p. 60).

O pensamento da elite brasileira, no que diz respeito à Educação Física, mostrava preocupação em unir Higiene e Educação. Para eles, este seria o remédio adequado para "curar" as doenças do povo e, consequentemente, do país. Desta união, resultaria um novo Brasil, com uma sociedade robusta, harmoniosa e saudável, em detrimento de uma maioria marginalizada e discriminada.

De acordo com Rui Barbosa (1942), representante da elite brasileira e, que por meio de pareceres, contribuiu para reformas do ensino e para maior visibilidade da Educação Física, era dever primário da existência humana "cuidar do corpo" e "da saúde", e a Ginástica (E.F.) seria o elemento capaz de promover saúde por meio do "saudável" exercício dos músculos.Para ele, o cuidado com o corpo e com a saúde deveria ser um hábito.

No ano de 1882, o parecer elaborado por Rui Barbosa (1849–1923) sobre a Ginástica (E.F.) teve um impacto muito grande para o desenvolvimento e reconhecimento da área e sua importância é atestada até hoje nas elaborações de documentos oficiais. Apresentaremos a seguir o parecer de Rui Barbosa no âmbito da Educação Física, transcrito por Marinho (1984, p. 28), que nos possibilita ver com maior clareza as características incorporadas à Ginástica (E.F.) naquele período.

a) – obrigatoriedade da Ginástica (E.F.) no jardim da infância, escola primária e escola secundária, inclusive nos cursos industriais, de comércio e agricultura, como matéria de estudo, em horas distintas às do recreio e depois das aulas;

b) – instituição dos exercícios militares para os alunos do sexo masculino a partir da escola primária;

c) – distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura;

d) – prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, devendo ser professada a ginástica exclusivamente higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático;

e) – valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;

f) – preferência, nas nomeações e acessos, aos professores que tivessem habilitação no ensino da Ginástica Escolar quando em igualdade de condições com os demais;

g) – instituição de uma seção especial de Ginástica (E.F.) em cada escola normal;

h) – contratação de professores de Ginástica (E.F.) de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;

i) – dispensa dos exercícios físicos somente para os alunos que, por inspeção médica, fossem declarados incapazes;

j) – horário integral e dedicação exclusiva para os lentes o Liceu Imperial Pedro II, Liceus Gerais e Liceus Provinciais, que conferirem bacharelado em ciências e letras;

k) – instituição de um curso de emergência em cada escola normal, para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da Ginástica (E.F.), curso esse gratuito e com funcionamento no período noturno.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), temos no capítulo dedicado à disciplina de Educação Física, um destaque ao parecer de Rui Barbosa. Os PCNs (1997), relatam que em 1882, Rui Barbosa foi solicitado a dar um parecer sobre o Projeto 224, chamado de Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública e, ao fazê-la, Rui Barbosa defendeu a inclusão da Ginástica (E.F.) nas escolas, e, além disso, também sugeriu a equiparação dos professores de tal disciplina aos das outras já existentes.

As atividades de Ginástica (E.F.) que eram aplicadas nas escolas nesse período, estruturavam-se nos métodos Sueco, Alemão e Francês, sendo que as maiores influências na Ginástica vieram do método Alemão e, posteriormente, do método Francês.

Destarte, a "Ginástica" (E.F.) ocuparia um lugar de relevância na escola, afirmando ser sua obrigatoriedade universalmente aceita. Uma educação popular que não incluísse a Ginástica seria considerada indigna desse nome, porque ela deveria acompanhar todo o ensino e plantar no homem o sentimento de sua necessidade, assim como do "pudor, da urbanidade e do asseio." (BARBOSA, 1942, p. 174).

Ghiraldelli Junior (2003) mostra-nos que a Ginástica (E.F.), em sua origem, esteve primeiramente vinculada às instituições relativas à classe médica, relacionando-se diretamente com os conhecimentos sobre Anatomia e Fisiologia próprios da área médica. Nesse viés, para além da preocupação com o desenvolvimento de um corpo saudável, havia a intenção do governo em tentar resolver a problemática da Saúde Pública por meio da Educação.

Cabe dizer que, a partir da década de 30, sob influência das teorias escolanovistas, difundidas no Brasil por Dewey (1959), a Ginástica (E.F.) assumiu uma nova personalidade, mesmo que ainda somente no discurso. O movimento escolanovista defendia a formação da personalidade global do educando. Através da apropriação de conhecimentos produzidos pela Psicologia, Sociologia e Pedagogia, a Ginástica (E.F.) foi defendida com vistas à formação integral do ser humano, deixando de considerar apenas os aspectos físicos, mas considerando também seu caráter educativo.

Para além da forte influência higienista na história da Educação Física no Brasil, outra influência observada foi a da classe militar. Os militares atuaram como instrutores de Ginástica (E.F.) nas escolas, tendo como objetivo precípuo redefinir padrões físicos, morais e intelectuais. Estes profissionais recebiam sua formação na Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (primeira escola de formação, criada em 1907) ou no Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro (fundado em 1922). Observa-se que, os vínculos estabelecidos com o militarismo determinaram a concepção de Educação Física, suas finalidades quanto ao campo de atuação e a forma de ser ensinada.

Conforme afirma Viana (2009), nesse momento do país, a Educação Física serviu como poderoso instrumento ideológico de manipulação a serviço do projeto político, que se inspirava nas condutas nazi-fascistas. Nas palavras de Viana:

> A Educação Física assumiu o status de disciplina capaz de tornar o povo preparado para acompanhar o desenvolvimento do país, servindo de poderoso instrumento ideológico e de manipulação **a serviço de projeto político inspirado no nazismo-fascismo**. Em nome do coletivo, a Educação Física significou naquele período um instrumento de **conformação e controle, sobre o qual projetava-se a disciplinarização (militarização) da sociedade em busca da construção de uma nação forte**. (VIANA, 2009, p. 117, grifos nossos).

Viana (2009) ainda retoma a forte influência que a Educação Física possuía na disciplinarização e na regeneração das pessoas, fortalecendo o sentimento de nacionalidade-que, nesse sentido, propunham à população a construção de um conceito de "nação forte". Tais intencionalidades são explicitamente mencionadas no trecho a seguir, retirado da Revista de Educação Física, de 1894:

> [...] uma das maiores realizações brasileiras neste último decênio, tem sido, sem dúvida alguma, a grandiosa obra de aperfeiçoamento físico do povo, para a execução da qual, o Exército, com entusiasmo e perfeito conhecimento do problema, estendeu a sua ação patriótica por toda a extensão do vasto território nacional. Através da Educação Física sistemática, ele infunde a massa das populações brasileiras, **além da saúde e vigor, qualidades morais e aptidões sociais-civismo, sentimento de**

> **sacrifício pela coletividade** e consciência de que vida é um dever e só é bela quando é útil. (VIANA, 2009; p.3, grifos nossos)

É evidente, nesse momento, a preocupação da elite brasileira em promover seus ideais por meio da concepção de disciplinalização dos corpos e do preparo físico para atender possíveis demandas da guerra no país e/ou fora dele. Também era visível a intenção de cultivar o pensamento do corpo saudável e puro (preparo físico). Segundo Daolio (2010), as intenções militares em relação a Ginástica (E.F.) eram claras:

> [...] o que se pretendia era a eugenia da raça, uma melhoria do padrão orgânico de todo o povo. Daí a preocupação com a mulher, a fim de que ela pudesse gerar filhos saudáveis e robustos. Fica evidente também a influência dos militares neste projeto eugênico, já que a segurança nacional deveria estar nas mãos de homens fortes e capazes (p.28).

Além de manter o objetivo anterior, que era o de promover a saúde, passou-se a priorizar a formação de uma juventude capaz de suportar o combate e a luta para defender a pátria na guerra. Nessa perspectiva, a Ginástica assumiria como objetivo a formação do homem adestrado e obediente, pautados nos princípios de um modelo de Educação autoritária. Tal compreensão justificava-se no papel que homem e mulher ocupavam nesse contexto: os homens estavam predestinados aos combates, às mulheres restringia-se a missão de prepararem-se para cuidar dos afazeres domésticos e parir as futuras gerações.

A base de formação dos primeiros professores de Ginástica (E.F.) era militar, e os quartéis eram as únicas instituições a direcionar e formar profissionais. Seus objetivos se resumiam em preparar o aluno fisicamente para torná-lo apto a defender a nação. Nesse viés, o embasamento pedagógico que sustentava a prática de ensino militarista no contexto escolar tinha seus alicerces construídos sobre extenuantes sessões de adestramento físico, realizados sob a supervisão dos instrutores militares, ou seja, reproduzia-se na escola a "pedagogia do quartel". De acordo com Gallardo (2000), as atividades realizadas pela Ginástica (E.F.) eram organizadas em forma de métodos e eram, primordialmente, exercícios repetitivos realizados de forma mecânica, similares aos realizados nos centros militares.

Ghiraldelli Jr. (1991) reforça a ideia do papel da Educação Física no contexto militarista:

> [...] só têm utilidade se visam à eliminação dos 'incapacitados físicos', contribuindo para uma 'maximização da força e poderio da população'. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõe a plataforma básica da Educação Física Militarista, por sua vez visa à formação do 'cidadão-soldado', capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem. (p.18)

No ano de 1937, faz-se a primeira referência explicita à Ginástica (E.F.) na Constituição Federal, abarcando-a no currículo como prática educativa obrigatória e não apenas como disciplina curricular, devendo alinhar-se à Educação Moral e Cívica. Castellani Filho (1988, p.80) cita dois artigos da Constituição de 1937, neles consta o papel atribuído à Educação Física para aquele momento:

> §Artigo 131. "A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência."
> §Artigo 132. "O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação. " (p.80)

Por volta dos anos 30, houve mudanças relevantes na conjuntura do país. Inicia-se de forma aligeirada um movimento de industrialização e urbanização, simultaneamente a isso, institui-se o Estado Novo (1937-1945), período político brasileiro liderado por Getúlio Vargas (1882 – 1954), que assumiu posturas de um governo ditatorial.

Alavancada pelo espírito da urbanização predominante na época, percebemos que a Educação Física ganha novas atribuições: aos poucos desvencilha-se da preocupação de criar uma sociedade baseada em princípios militares e passa a ocupar-se com o fortalecimento físico dos educandos, buscando preparar homens fortes e ágeis, projetando neles a ideia de formar trabalhadores com sua capacidade produtiva melhorada através de uma capacidade física desenvolvida na escola.

Ghiraldelli (2003) aponta que na metade do século 40, surge timidamente uma nova tendência, denominada de Educação Física Pedagogicista, que expressa-se pelo anseio de uma prática eminentemente educativa e não mais como uma prática que buscava a promoção de corpos saudáveis ou a de incutir modelos de condutas de comportamentos para os alunos. Tem por objetivo atender aos interesses dos educandos, dando ênfase aos aspectos afetivos, psíquicos e higiênicos.

> Pode-se dizer que a Educação Física Pedagogicista se sustenta, como a Educação Física Higienista, em matizes do pensamento liberal. Todavia, é preciso entender aí que não se trata de liberalismo do início do século, que sonhava com uma "desodorização e higienização" da sociedade, mas sim de uma concepção que busca integrar a Educação Física como "disciplina educativa por excelência" no âmbito da rede pública de ensino. (p.27).

Para Ghiraldelli (2003), esta tendência representou um movimento significativo de valorização da Educação Física, entretanto não superou os antigos ideais conservadores (militarista). Ainda aponta que o movimento de surgimento desta tendência modificou algumas concepções anteriores como, por exemplo, a avaliação, que passou a ser considerada por meio da frequência, valorização dos aspectos afetivos, atitudes éticas e hábitos higiênicos. Ainda, ressalta que essa tendência promoveu, de certa forma, mudanças tanto na postura do professor quanto em sua prática de ensino.

> Em termos históricos, e preciso ter claro que a adoção da Educação Física Pedagogicista, ligada ao trabalho escolar é muito influenciada pelas teorias escolanovistas de Dewey, não significa o abandono, na pratica, de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sob parâmetros militaristas. Afinal, não podemos esquecer que até os anos 50 o "Regulamento nº. 7", ou "Método Francês", era oficialmente obrigatório como diretriz da pratica da Educação Física na rede escolar brasileira. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 29).

Ao final da II Guerra Mundial (1939-1945), nota-se que gradativamente a prática de esportes começa a ganhar espaço, pois será engendrada como um instrumento para compensar o cansaço das longas e duras horas trabalhadas pelos operários nas fábricas. Nesse momento, em relação ao "currículo da Educação Física, se destacará a "passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico". (NUNES E RÚBIO, 2008, p. 59).

De maneira semelhante a outros períodos, a Educação Física deveria retomar como seus objetivos a promoção da saúde física e mental pelo desenvolvimento de habilidades motoras, o desenvolvimento do "caráter" por meio da formação do "bom "cidadão" e "bom membro" de família.

De acordo com Ghiraldelli (1991), nesse período as competições esportivas passam a ser priorizadas, pois auxiliariam no desenvolvimento da liderança, além de se propagar a ideia de que as pessoas deveriam fazer um uso produtivo de seu tempo livre. Para além disso, as competições esportivas, tanto na prática social quanto nos currículos escolares, objetivam a educação dos sujeitos para a obediência de regras, ensinando-os a vencer por meio do esforço individual, convivendo assim, com vitórias (ganhar) e derrotas (perder). Os princípios que norteiam o esporte são os da eficiência e produtividade, que acabaram reordenando a Educação Física na escola. Nessa perspectiva, Gallardo et al (1998) aponta que a prática esportiva se ocuparia de formar cidadãos "melhores" para a vida social:

> [...] o esporte levaria a criança a compreender que entre ela e o mundo existem outros indivíduos, e que para a convivência social é importante a obediência a regras claras e precisas. Na prática esportiva, o aluno aprende a vencer por meio do esforço pessoal e a conviver com vitórias e derrotas (melhores e piores; vencedores e derrotados; aptos e inaptos) (p. 19).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) torna obrigatória a Educação Física para o ensino primário e médio, embora o entendimento sobre esta disciplina não fosse tão diferente das primeiras décadas do século XX. Segundo Brasil apud Betti (1991), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) conceitua a Educação Física como instrumento utilizado pelo Estado na busca de corpos fortes e ágeis, capazes de trabalhar longas horas e defender a pátria, além de admitir a competição como prática comum. Nesse contexto, o esporte começa a ganhar mais espaço no cenário das aulas de Educação Física.

É pertinente relatar que, em meados de 1964, fidelizada a um projeto social em curso com delineamento posto pelas classes dominantes, emerge a tendência tecnicista. Tal tendência postula a formação de sujeitos capazes de desempenharem de maneira eficaz às suas funções no mercado de trabalho. Transpondo o conceito para o âmbito da Educação Física, trata-se de uma concepção segundo a qual a ação realizada pelos educandos durante as atividades, em sua maioria pautada nos desportos, deveria obedecer aos rigores de uma realização técnica de movimentos, em outras palavras, padronizava os movimentos com base nas ações realizadas pelas modalidades esportivas, o que reforçou o caráter instrumental da disciplina.

O aprimoramento da aptidão física encontra suas bases nos princípios esportivos, que, por sua vez, abarcam os princípios de produtividade e eficiência, identificados no modelo de sociedade capitalista. De acordo com Machado (2012), difundia-se a ideia de que a Educação Física deveria se fundamentar em conhecimentos científicos de caráter empírico, deixando de lado as discussões que versavam sobre finalidades educativas e políticas. Isso em detrimento do desenvolvimento das Ciências do Esporte, que fortaleceram a pedagogia tecnicista.

Nessa direção, no período entre 1977 e 1979, surgiu no Brasil o programa, Esporte para Todos (EPT)[3]. Tratava-se de uma campanha organizada pelo Departamento de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e Cultura (DED/MEC) em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para implantação do desporto de massa no Brasil.

De acordo com Teixeira (2009), embora tenha se disseminado à população a ideia de que o esporte e as práticas corporais possibilitavam a autonomia e a espontaneidade no uso do

[3] Para maiores informações sobre o programa EPT, sugerimos a seguinte leitura: COSTA, Lamartine Pereira. **Implantação e desenvolvimento da campanha esporte para todos no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Física e Desporto. Brasília, DF,1977, p. 14.

tempo livre e de lazer, essa campanha abarcava um viés político que visava o controle social por meio da constituição de corpos "úteis", obedientes, engajados e reunidos em torno das mesmas práticas, com objetivo não explícito de fomentar a formação de atletas.

Para Ghiraldelli (1991), a política de desenvolvimento do esporte servia de instrumento de alienação da juventude com a finalidade de afastá-la das discussões governamentais e, por conseguinte, impedir que a população questionasse, de alguma forma, o regime autoritário.

A concepção dessa campanha atingiu o sistema educacional influenciando as práticas pedagógicas, de modo que se passou a priorizar os conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, o espaço das aulas tornou-se um local oportuno para descoberta de possíveis talentos esportivos, os quais ao serem identificados pelo professor, deveriam ser encaminhados para competições para representar a nação e, por meio de seus resultados atléticos, poderiam comprovar a eficiência do governo vigente. Portanto, o professor assumiu-se como técnico/treinador e os alunos como atletas. A aula tornou-se um momento de treinamento, onde os movimentos eram condicionados por meio da repetição mecânica, buscando a alta performance e o alto rendimento.

Bracht (1997) argumenta sobre a presença do esporte na escola, defende que a socialização seria garantida por meio da prática dos esportes. Dessa maneira acreditava-se que ao integrar a prática de esportes nas aulas, a Educação Física estaria cumprindo seu papel social:

> [O esporte educa porque ensina a criança] a conviver com a vitória e a derrota; a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei, devemos respeitá-la, sem discuti-la); vencer (no jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (às vezes tem que, momentaneamente, aliar-se a outro ou outros para atingir este objetivo, processo que os pedagogos do esporte chamam de cooperação ou companheirismo); ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva isto a prepara para a vida); desenvolve o respeito pela autoridade, que é o árbitro ou o professor (chama-se a isso de disciplina). (p. 61, 62).

Mas será que apenas a prática esportiva daria conta de tudo isso? Como poderíamos considerar a possibilidade em contextos tão autocráticos?

Percebemos que o fortalecimento de um pensamento equivocado, que se faz presente na Educação Física até os dias de hoje, no qual a prática esportiva daria conta de formar sujeitos obedientes, capazes de conviver socialmente de maneira "autônoma" e de se relacionar de maneira respeitosa com as regras e com o(s) outro(s), desconsidera a qualidade das relações ou a maneira com que são aprendidos ou ensinados tais conteúdos, bem como a qualidade do ambiente de aprendizagem, também não levam em conta as estruturas internas do sujeito.

Tal concepção manifesta-se na prática de classificar as atividades em cognitivas ou corporais, não considerando o sujeito em sua integralidade. Isso parte de uma incompreensão de que, o mesmo indivíduo que faz é o mesmo que pensa.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, fica explícito uma tendência tecnicista nas práticas em Educação Física, assumindo espaço enquanto área de atividade, reforçando assim um caráter utilitarista e instrumentalista. Tal afirmação evidencia-se no Artigo 1º do Decreto Lei 69.450/71 (revogado atualmente), nele apresentava-se a concepção sobre a área (E.F.):

> [...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve, aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional.

Acreditava-se ainda que o ser humano seria educado à medida que os seus movimentos fossem treinados. Este processo era garantido pela prática da ginástica e do esporte e estruturava-se na preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho. Prevalecia ainda a visão do corpo máquina que, atendendo aos comandos, realizava suas tarefas de forma mecânica, como se não houvesse nenhuma relação entre o movimento e o pensamento.

Na década de 80, a Educação Física foi marcada por uma crise de identidade que encontrou solo fértil, pois retornavam ao nosso país professores que fizeram pós-graduação no exterior e ainda, os primeiros cursos desse porte foram montados no Brasil. Os profissionais da Educação Física buscaram pós graduar-se em outras áreas, como a Educação, por exemplo. De acordo com BETTI (1996), é nessa relação das áreas e a partir do debate fomentado por elas, que os professores de Educação Física passaram a conduzir seus trabalhos com um viés pedagógico, fundamentando suas práticas e reflexões nos conhecimentos das ciências humanas como a Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras.

De acordo com Daolio (1998), houve nesse momento uma ruptura com os conhecimentos provenientes das Ciências Biológicas, que por longos anos fundamentaram as discussões e reflexões da área. A partir de então, a Educação Física começa a ser pensada a partir dos conhecimentos advindos das ciências humanas e sociais.

> As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social. Em decorrência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão interdisciplinar, segundo a qual as ciências historicamente constituídas ofereciam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humanos, destacando-se entre estas a psicologia, a história, a sociologia e a pedagogia. (DAOLIO, 1998, p.44)

Daolio (1998, p.45) afirma que nesse período, a Educação Física passou a "receber fortes influências da pedagogia", a partir disso começa a ser vista como prática social. Nesse momento, o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, a psicomotricidade entrou em voga. De certa forma, essa tendência nasce na tentativa de superar o modelo de Educação Física mecânica e automatizada que prevaleceu na esportivização. Nesse sentido, fortaleceu-se na área pedagógica tendo assistido ao impulso da psicomotricidade, que se preocupava essencialmente com a educação motora do sujeito. Tal tendência, visava a educação integral, sua proposta priorizava o desenvolvimento motor e as habilidades físicas e a promoção da saúde e o melhoramento da aptidão física. Nessa direção, o campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram, apontando o rumo das novas tendências para a área.

A Educação Física Escolar, entendida sob a ótica da psicomotricidade, ao propor o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base (capacitativas), estaria incumbida de auxiliar também as demais disciplinas da escola, ou seja, assumiria a responsabilidade de garantir a aprendizagem de conteúdos cognitivos de outras disciplinas, como o Português e a Matemática. Acreditava-se que, ao desenvolver atividades com as crianças que trabalhassem a coordenação motora por exemplo, estaria contribuindo para melhorar a capacidade de escrita do aluno, ou ao propor jogos que requisitassem pensamentos lógicos e se utilizasse de números, estaria auxiliando o desempenho da criança na disciplina de Matemática. Nessa direção, tornou-se objetivo assistir os pedagogos no processo de alfabetização das crianças e tinha como justificativa o prazer e a afinidade que geralmente há nas crianças em relação à Educação Física.

Brach (1992), mostra-nos que a partir da tendência da psicomotricidade, foi possível repensar as concepções em relação ao movimento, modificando-as: a Educação do movimento passa a ser entendida como uma Educação pelo movimento. Portanto, a compreensão que se propõe é de que a motricidade não é um saber a ser transmitido, mas trata-se de um meio educativo pelo qual torna-se possível desenvolver as estruturas psicomotoras.

Gallardo et al (1998) também evidencia a preocupação da psicomotricidade em se propor a educar o sujeito pelo movimento:

> Baseada na interdependência entre desenvolvimento cognitivo e motor, a psicomotricidade surge como crítica ao dualismo corpo-mente predominante na Educação Física Escolar, fundamentando suas ações nos jogos de movimento e de exercitação. O trabalho profissional passa a organizar-se em torno do desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaço temporal e esquema corporal, buscando integrar homem e espaço, corpo e alma. O desenvolvimento psicomotor torna-se pré-

> requisito para a aquisição de conteúdos cognitivos, e a educação do movimento dá lugar à educação pelo movimento. (GALLARDO et al, 1998, p. 22).

O autor ainda observou em suas pesquisas que, nesse período, a relação entre a Educação Física e a sociedade passou a ser discutida sob a influência das teorias críticas da Educação. Nasce, a partir de então, o questionamento do seu papel enquanto disciplina escolar, bem como sua dimensão política.

Ao se tratar da psicomotricidade é inevitável não evidenciar os estudos de Jean Le Boulch (1983; 1987; 1992; 2008), e suas contribuições para a área da Educação Física no Brasil. O autor fez inúmeras críticas a formação em Educação Física, considerando-a enciclopédica e superficial sob muitos aspectos, em especial no tocante aos aspectos fenomenológicos do corpo, aos aspectos expressivos e afetivos do movimento. Seu pensamento propunha uma ruptura com as características da tendência tecnicista, pois cria na necessidade de superação da "doutrina esportiva" da época.

Cabe dizer que o contexto histórico no qual os trabalhos de Le Boulch integram as reflexões na área de Educação Física no Brasil refere-se aos anos 70 e 80. Naquele momento, o governo vigente investia na Educação Física com diretrizes baseadas no nacionalismo, na segurança nacional, na tentativa de formação de uma juventude forte e saudável. A legislação brasileira fundava a obrigatoriedade da prática de Educação Física em todos os níveis de ensino, pautando-se no esporte e na melhoria da aptidão física (BRASIL, 1997).

Le Boulch (1983; 1987; 1992; 2008) buscou desenvolver uma teoria cujo aspecto central priorizasse o movimento, buscando uma educação global do ser humano, uma educação perceptiva e baseada no conhecimento do corpo, a qual denominou de Teoria Psicocinética. Sua motivação era apresentar definições mais precisas sobre a necessidade e importância do movimento no desenvolvimento do ser humano, premissas que a Educação Física até então negligenciava. A Psicocinética apoia-se numa concepção não dualista, problematizando a dicotomia corpo e espírito nos processos educativos.

Ao levar em conta que a Psicocinética tem sua ação voltada para as atividades corporais e ao movimento humano, seu objetivo seria atingido na medida em que o ato motor seja compreendido como uma ação significativa para o ser humano como um todo em relação ao seu entorno. Nessa perspectiva, o objetivo educacional é favorecer o desenvolvimento humano, permitindo ao homem situar e agir no mundo por meio do conhecimento e aceitação de si, um melhor ajustamento da conduta, desenvolvendo autonomia e responsabilidade no âmbito social.

Nesse sentido o Le Boulch (1987) evidencia a socialização como um fator importante no desenvolvimento das crianças, na obra "A Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade

Escolar.", "desde o início do desenvolvimento psicomotor inicia-se o processo de socialização, uma vez que o equilíbrio da pessoa só pode ser pensado pela/e na relação com outrem" (p.37). Embora não seja a socialização seu objeto de estudo central, o autor indica a importância do fator humano e dos fenômenos sociais na formação do indivíduo. O meio onde cresce uma criança é primordial, não dependendo apenas das especificidades biológicas, mas do meio social e humano em que vive. Posto isso, destaca o papel do educador, tendo a missão de estabelecer uma relação adequada e empreender o trabalho em grupo com propósito de socialização.

Nas palavras de Le Boulch (1987):

> Educar um homem como um ser social é ir além de apenas adaptá-lo a esta sociedade, é torná-lo apto a superar as mudanças sociais que decorrerão necessariamente da evolução das revoluções dos homens entre si. Essa plasticidade de adaptação e essa possibilidade de nova discussão das normas admitidas por este ou aquele tipo de organização social e de cultura implica que a socialização seja um processo ativo consciente da necessidade de engajamento social, e não uma simples conformidade ou simples habituação e essa sociedade (p.31).

Embora tenha havido muitos esforços e muitas reflexões no sentido de modificar as concepções da área, nota-se que nas escolas ainda se preconizava a prática esportiva, implicando, portanto, dizer que o esforço da Educação Física Escolar estava em propor uma perspectiva desenvolvimentista das estruturas capacitativas do movimento como coordenação, equilíbrio, lateralidade, velocidade, força. Identifica-se nessa perspectiva a presença do dualismo corpo/mente existente na Educação Física e no pensamento científico, a concepção cartesiana ainda permanecia para explicar o ser humano.

Devido a inúmeras influências que recebeu, a Educação Física experimenta uma segunda profunda crise de identidade, erigindo então um movimento denominado "movimento renovador"[4]. Trata-se de um movimento que busca contribuir nos questionamentos acerca dos pressupostos científicos e paradigmas que fundamentavam as práticas pedagógicas na Educação Física.

O fortalecimento e a legitimidade do movimento se deu pelo fato de que os professores e pesquisadores da Educação Física começaram a cursar programas de pós-graduação (*stricto sensu*) e a partir de então estabelecem diálogos com outras áreas de conhecimento científico, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e mesmo com as teorias críticas discutidas no

[4] Mais informações sobre o movimento renovador, consultar: CAPARROZ, F.E. *Entre a educação física na escola e da escola*. São Paulo: Autores Associados, 2001; DAOLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998;

campo da Educação, passando a questionar e propor novos métodos e práticas para Educação Física (SAVIANI, 2000, 2005; LIBÂNEO, 1990, 2002).

Em meio à crise de identidade, uma das grandes discussões no campo da Educação Física emerge principalmente em detrimento da dificuldade em reconhecer um objeto de estudo próprio da área, isso em decorrência das influências que recebeu em seu percurso histórico, ao buscar sustentação e amparo em tantas áreas de conhecimento, tornou-se heterogênea, não estabelecendo, portanto, uma epistemologia e um objeto de estudo próprio. Nessa direção, questionava-se sobre vários aspectos da prática, a legitimidade da área, sua relevância e o papel social que a especificidade deveria cumprir na escola.

Bracht et all, (2012), mostra-nos em seus estudos sobre a produção de conhecimento em Educação Física Escolar, que as principais problematizações levantadas em torno da crise de identidade da área delineiam-se em torno das seguintes temáticas:

> [...] a) da necessidade de a [Educação Física] EF estabelecer outra relação com o esporte (considerado alienante), pois, do contrário, estaria contribuindo para a manutenção do status quo na sociedade capitalista; b) da necessidade de os professores de EF se engajarem em processos educativos que levem à formação de cidadãos críticos no plano das práticas corporais de movimento; c) do lugar da EF no interior da escola e seu papel na transformação social pretendida; d) da necessidade de a EF e seus professores se aproximarem do saber científico, já que a prática seria "espontaneísta" e, portanto, sem rigor; e) da função da EF no mundo do trabalho capitalista. (BRACHT et al., 2012).

Como resultado das discussões com outras áreas de conhecimento, surge uma grande preocupação em justificar a importância da Educação Física na escola e inicia-se um movimento de elaboração de novas proposituras para a área, motivados pelo anseio de romper com os moldes tradicionais.

Em meados de 1981, assistimos ao surgimento de um novo conceito na área da Educação Física Escolar, conceito esse que buscava reestruturar a Educação Física Escolar e suas práticas no “chão da escola”, e a partir disso, redefinir sua identidade. O conceito de cultura corporal (ou cultura corporal de movimento) emerge ante a discussão de alguns autores, como Betti (1991); Bracht (1997 – 1999); Kunz e Soares (1994), que incorporaram em seus estudos a dimensão cultural. Embora apareçam diferenças conceituais em sua definição nas obras consultadas, em linhas gerais, este novo conceito designa as manifestações do movimentar-se humano entendidas como expressão, ou seja, linguagem.

Betti e Zuliani (2002) apontam novos objetivos à Educação Física em relação a sua prática pedagógica:

> A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento. Ainda afirmam que, a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. (p. 75)

A partir de então, as proposituras teórico-metodológicas para a disciplina afirmam que os conteúdos devem ser representados pelos temas socioculturais, concebendo as manifestações corporais a partir da perspectiva da cultura. Dentre algumas proposituras teórico-metodológicas que surgiram no campo da Educação Física, se opondo ao forte modelo esportivo arraigado nas aulas de Educação Física, duas destacaram-se. Segundo Bracht, (1999), fundamentadas nas teorizações críticas da educação, especialmente as que sofreram influências da teorização crítica do currículo, as metodologias Crítica Superadora e a Crítico Emancipatória buscaram incorporar a linguagem como forma de resultado do movimento humano, as duas teorias tendem a reproduzir características dos valores da sociedade capitalista, estruturando-se sob os princípios veiculados pelos esportes.

A primeira tem por objeto de estudo a cultura corporal de movimento, traduzida pelos jogos, ginásticas, danças e capoeira (COLETIVO DE AUTORES, 1992), ante a isso, o professor de Educação Física deve atentar-se ao projeto político pedagógico da escola e promover o confronto entre o conhecimento científico e o senso comum, de maneira que o aluno possa constatar, interpretar e compreender a realidade.

A segunda, de acordo com Kunz (1991, 1994), apoia-se nas concepções e ideias de Merleau-Ponty, Paulo Freire e Habermans. Nesse viés, o movimento é compreendido enquanto comunicação com o mundo (uma maneira de linguagem), trazendo em seu cerne a ideia de que será por meio do diálogo na Educação que haverá a compreensão das ideologias sociais, de modo que os conhecimentos devem ser abordados em sua contextualização histórica, a fim de que se alcance a "transcendência de limites". Os conteúdos reforçam a proposta da cultura de movimento, que contempla no trabalho da Educação Física os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes e as lutas. Para tanto, indica-se que as aulas devam se estruturar de maneira a percorrer e contemplar os seguintes elementos em seu desenvolvimento: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva.

Cabe observar que, anos mais tarde, retoma-se o conceito de cultura corporal em outros documentos oficiais. Nos anos de 1997 a 1999, o governo federal promulgou os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que anunciam o trabalho com os valores

da democracia e da cidadania. Além disso, elegem conteúdos para a Educação Física, propondo critérios para a seleção dos mesmos pelos professores da disciplina e ainda ressaltam a necessidade de valorização da cultura corporal praticada em diferentes regiões brasileiras. A partir de então, passa-se a observar novas formas de conceber e pensar o ser humano e sua práxis[5] e emerge, portanto, uma preocupação em considerar suas relações com a natureza e com a cultura.

Um marco importante para a área da Educação Física no Brasil foi a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n°9394/96), na qual a Educação Física deixa ser mencionada como área de atividade (considerada desvinculada da matriz curricular) para ser compreendida como "componente curricular obrigatório" em toda rede de ensino brasileira, devendo, portanto, ser ministrada nos três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse contexto, para Castellani Filho (1988, p.108), "O termo atividade ganha a conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica [...] ação não expressiva, caracterizando-se dessa forma no fazer pelo fazer [...] não como um campo do conhecimento dotado de um saber [...]", tal compreensão avança positivamente na retomada pela busca da identidade da Educação Física no "chão da escola".

O pensamento de Soares (2009) reforça a ideia de que a Educação Física deve se desvincular dos rótulos tecnicistas, caminhando para além do saber fazer, oportunizando ao sujeito a possibilidade de saber pensar no que fazer, demonstrando assim que a área tem o que ensinar.

Freire (1991) posiciona-se criticamente em relação ao papel secundário que a Educação Física Escolar desempenhou em sua trajetória histórica, legado de uma visão cartesiana sobre o corpo humano. Entretanto, sua propositura é que a Educação Física deve ocupar-se do homem em movimento em uma educação de corpo inteiro, pois o sujeito que faz é o mesmo que pensa.

Nessa direção, é importante anunciar as contribuições de Freire (2009) no campo da Educação Física Escolar, sendo ele um dos primeiros estudiosos do Brasil a tratar de Piaget

---

[5] O homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Esse se confronta com a matéria natural como uma potência natural. Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça, mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p.255) – Consultar definição de práxis em: SARTRE, J-P. Crítica da Razão Dialética: recedido por questões de método. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. e, MARX, Karl. O Capital. São Paulo. SP: Boitempo, 2013.

(1994) e suas contribuições para o campo da Educação Física. Na obra Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física, o referido autor incita algumas discussões sobre a socialização no trabalho da Educação Física junto as crianças. Dedicando o capítulo intitulado, "Socialização", a observar aspectos do desenvolvimento social das crianças, na perspectiva do desenvolvimento moral. A compreensão do autor, nos direciona a pensar a socialização como um processo complexo, no qual os educadores deveriam compreender a dificuldade que uma criança tem para se colocar no ponto de vista do outro e, assim auxiliá-las no processo de construção de sua autonomia. Assim dever-se-ia superar a ideia de que as crianças "para aprender o que se ensina na escola é preciso ficar sentado numa cadeira, sem se mexer, sem falar" (Freire, 2009, p. 162).

Freire e Scaglia (2009) afirmam que, "a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro." (p.7). Mas como seria possível estruturar uma Educação Física que considerasse o sujeito de maneira integral, se o contexto educacional desfavorece as relações e a construção de qualquer possibilidade de autonomia dos sujeitos?

Observamos que, a Educação Física, ao longo de sua história na escola responsabilizou-se pela sistematização de um conteúdo específico, tematizando saberes relacionados às práticas corporais mais diretamente associadas às manifestações ligadas às aptidões físicas. Por esse motivo, observa-se a grande dificuldade da área em ser reconhecida como área de conhecimento, principalmente no cenário escolar, estando sempre atrelada às questões do corpo.

Em maior parte de sua história, a Educação Física recebeu influências dos movimentos políticos da época, os quais se apresentavam sob regimes autocráticos, que tinham o objetivo de domesticar os corpos, logo disciplinar os pensamentos, incutindo na sociedade as ideias de um determinado projeto de governo. Dessa maneira, foram incorporadas as práticas da Educação Física de forma intencional, métodos e metodologias que desfavoreciam a socialização, e portanto, o desenvolvimento da autonomia nos sujeitos. A ideia do governo de certo modo era reforçar a heteronomia do pensamento das pessoas para que pudessem atender aos interesses políticos do momento.

Incorporaram-se às aulas uma obediência inquestionável às regras, às autoridades, ao governo, aos professores/instrutores, sendo os exercícios repetitivos, realizados nas práticas de ginástica e nos treinamentos esportivos. Tratava-se de um meio de disciplinar os "corpos", promover e manter a "ordem", conduzir a posturas conformistas por meio do reforço do respeito unilateral com ações desprovidas de tomada de consciência.

Percebemos que as mudanças incorporadas nas práticas da Educação Física não deram conta de legitimar a concepção de ensino do movimento, com vistas à autonomia, podemos dizer que mudaram-se as práticas mas a epistemologia do ensino continuou amparado em premissas autoritárias, de repetição, de domesticação dos corpos, de transmissão de conhecimentos, da concepção cartesiana, de valorização do físico e principalmente de disciplinarização, sempre tendo como pano de fundo, algum interesse político.

É evidente os esforços políticos em disseminar a ideia de que o corpo (físico) e a mente (pensamento/intelectualidade) são dissociáveis, reforçando no imaginário social a Educação Física como uma disciplina livre, pois, uma tendência que vertesse de uma concepção integral, oportunizaria a construção de um pensamento autônomo e progressista, esse não questionaria ou criticaria sobre o papel que ocupa a Educação Física na escola, e também sobre as práticas que pudessem cercear de alguma maneira seus direitos democráticos.

Betti (1991) afirma que em diversos momentos do percurso histórico da Educação Física na escola, as práticas propostas pela Educação Física, em grande maioria pelos militares, cerceavam a liberdade das crianças. Nesse contexto seria impossível garantir uma educação integral, com vistas à liberdade, pautadas nos valores do respeito e da democracia.

Destarte, a Educação Física, na maior parte de seu percurso histórico, desfavoreceu ou podemos dizer que desconsiderou a socialização em detrimento de uma ideologia de poder e domínio, estando em contextos que desfavorecem a construção da autonomia intelectual e moral dos sujeitos.

Superando as concepções tradicionais engendradas no percurso histórico da Educação Física, os estudos de Manuel Sérgio (1994, 1996; 1999; 2005), exerceram significativas influências sobre a Educação Física brasileira. Seus esforços estavam em propor um rompimento com o paradigma emergente (cartesiano - separação corpo-mente) que sustentava a Educação Física até década de 80, anunciando a insuficiência deste para explicar e estudar os fenômenos humanos. Assim, propôs um recorte epistemológico que possibilitaria uma nova maneira de se compreender o corpo e se pensar o movimento humano na área. No contexto brasileiro, as influências de seus escritos podem ser observadas nas obras de Tojal (1994, 2004), Moreira (1992, 1995a, 1995b), De Marco (1995), Picollo (1993), Freire (1991), Pereira (2006).

Ao reconhecer o pensamento cartesiano como ultrapassado e insuficiente e tendo como pano de fundo a teoria da complexidade, o autor desenvolve a Ciência da Motricidade Humana que, em tese, prediz, sob a perspectiva do ser humano enquanto ser complexo e inteiro e que por meio do movimento intencional e consciente caminha em direção à transcendência.

Para Sérgio (2003), a Motricidade Humana é o corpo em movimento intencional, procurando a transcendência, a superação, em nível integralmente humano e não do físico tão só, [...] seu corpo próprio é ser consciência e ser consciência é ser movimento:

> A motricidade humana encontra o seu dinamismo enraizado numa experiência ontológica de comunicação e anseio de superação. É que o ser humano é corporeidade e, por isso, é movimento, expressividade e presença. A mulher e o homem são movimento, movimento que se faz gesto, gesto que fala e que se assume como presença expressiva, falante e criadora. E assim se manifesta a motricidade [...] não é repetição, mas criação. (p.39)

A fim de pontuar a necessidade de superação do paradigma cartesiano presente na Educação Física, o autor propõe o termo Educação Motora[6] como proposta de nomenclatura para substituir a atual Educação Física enquanto disciplina escolar, argumentando que o nome "Educação Física" associa-se a uma ideia de educação do físico, concepção fragmentada de homem.

> [...] distanciando-se dos conceitos da Educação Física tradicional, que é mecanicista, que pressupõe uma visão cartesiana/newtoniana, que separa corpo e mente e preocupa-se com o resultado – liga-se geralmente à forma técnica de execução de modelos estereotipados, organizados na composição de tempos e repetições (TOJAL, 2004, p. 17).

A tarefa da Educação Motora, segundo Sérgio (1996, p. 166), "reside no fato de proporcionar espaço e tempo ao movimento da transcendência a um ser consciente e suas limitações e que ao superá-las encontra o sentido da vida." Para tanto, na perspectiva da Educação Motora, abordam-se os jogos, as lutas, as danças, os esportes e a ginástica como frutos de construções sociais da intencionalidade do homem com o meio, não ressaltando o físico somente em ação, nem o biológico, mas a atenção recai sobre o movimento intencional, como corpo em ato, em movimento intencional para com o mundo e com os outros.

Nas palavras de Pereira (2006, p. 169), a Educação Motora tem por responsabilidade "provocar espaços e possibilidades de humanização, de autonomia e de liberdade", a fim de levar o "ser humano a aprender a aprender fazendo, para que ele compreenda a vida de forma reticular, que possa pensar de forma sistêmica e decidir com autonomia, frente a situações de uma realidade complexa, diversa e incerta".

---

[6] Educação Motora é a proposta de Sérgio (1999) para substituir o nome atual da Educação Física enquanto disciplina escolar, justificando que o termo Educação Física está atrelado a uma ideia de educação do físico, concepção fragmentada de homem.

A Ciência da Motricidade Humana tem por objetivo romper com os paradigmas anteriores pela maneira com que concebe o homem e seu movimento no mundo. Seus pressupostos partem do princípio de que o ser humano é um ser complexo e, portanto, a teoria explica que o conhecimento precisa ser coerente com a complexidade humana. Nesse sentido, a disciplina de Educação Física deve libertar-se da dimensão exclusivamente física do movimento, sendo preciso superar-se.

Embora o pensamento de Sérgio (1933), tenha contribuído de maneira singular com a Educação Física no contexto escolar, oportunizando novos olhares para a área, pensamos que a problemática de seu ensino no Brasil e das demais disciplinas que compõem a matriz curricular, concentra-se no contexto educacional que se propõe, o qual estrutura-se sobre as concepções do Ensino Tradicional fundamentadas no empirismo e o apriorismo, que reforça nos alunos a passividade e sujeição, ou seja, impedem a construção do conhecimento e da autonomia.

Desta maneira, como poderíamos pensar no conceito de socialização, em contextos educacionais que não valorizam as relações do sujeito, que cerceiam a liberdade do educando de pensar e ser ativo em seu próprio processo de construção de conhecimentos? Seria possível a emancipação dos sujeitos, sem que eles tomassem consciência de sua ação sobre o mundo e sobre os conhecimentos?

Segundo Fogaça Júnior e Saladini (2015),

> Para que o sujeito atue de uma forma ativa que possibilite transformações e com isto promover a compreensão de sua realidade, uma concepção epistemológica diferente da tradicional se faz necessária, ou seja, que tanto o sujeito atue sobre o mundo como este sobre o sujeito — tanto o sujeito constrói o mundo como é por ele construído. Por isso, mundo e sujeito são dimensões de um processo complexo e dinâmico de relações. (p.13)

Se pensamos em desenvolver uma Educação transformadora e democrática, não podemos perder de vista que a Educação pode fazer o contrário do que pensa que faz quando, ao invés de colocar o ser humano como sujeito de sua própria educação, o coloca como objeto (BRANDÃO, 1995). Um modelo de Educação que coloca o sujeito como objeto é uma Educação que contradiz as premissas da democracia, da igualdade, do respeito e da liberdade, trata-se de uma Educação discriminatória e não diz respeito a sujeitos livres que compartilham uma vida comunitária e cooperativa.

Nos itens a seguir realizamos uma breve apresentação dos principais aspectos dos dois modelos de Educação abordados no estudo: Educação Tradicional e Educação Democrática.

1.1. Educação Tradicional

As teorias da Educação que nortearam a Educação Tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos, enquanto instituição de ensino. É verdade que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo. A prática pedagógica tradicional ainda pode ser considerada predominante no ensino e formação das crianças e adolescentes do presente século. Interessante perceber que a escola tradicional continua em evidência até os dias atuais, persistindo ao tempo, às críticas e servindo como instrumento de disciplinarização social, ideológica e política. De certa forma, ela continua existindo ou resistindo de modo muito semelhante ao que foi no seu início.

Diferentemente de uma educação libertadora, a educação ainda tem se mostrado mais como "domesticação" e a serviço da elite, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, conforme afirma Tragtenberg (2004).

A função da escola, durante muito tempo, foi a de transmitir à criança os conhecimentos acumulados pelas gerações precedentes, prepará-la para as leis do mundo externo, para a vida social e treiná-la com técnicas específicas, cujo foco principal era a memorização desses saberes. Nessa perspectiva, a relação professor e aluno mantém seus pilares fixos na concepção de que a conduta correta e assertiva é a de que apenas o professor detém o conhecimento a ser transmitido ao aluno. Supõe-se dessa forma, que a atitude do aluno deva ser a de sujeição à autoridade e, por conseguinte, quaisquer tipos de interação, contato intelectual e de trabalho cooperativo são considerados perda de tempo e fatalmente um risco à concepção "correta" do ensino. Mas qual o objetivo de tal modelo de Educação?

Sob o viés, da Educação Tradicional a função delegada à escola de disciplinar "moralmente" e "intelectualmente" o ser humano, delineou-se na prescrição de condutas a serem imitadas, regras a serem seguidas e mantidas, ordens ditadas pela autoridade para gerar adequação, alienação, padronização, visando à formação de alunos passivos e dispostos a conceber o mundo em conformidade com os conceitos da ordem dominante: a burguesia. Em detrimento de um projeto ideológico e político, ao longo dos anos vimos em muitos momentos a Educação escolar servir de maneira enfática as condutas "morais", as quais atrelavam-se ao desenvolvimento do sentimento cívico e patriótico a fim de fomentar o "respeito" aos seus símbolos, e consequentemente, o respeito para com o regime militar autoritário.

Podemos afirmar que a Educação escolar sempre esteve impregnada, em cada momento histórico, com as ideias dominantes da época, o que favorece determinada classe em detrimento

da maioria da população. Tais influências, sociais e políticas, sempre delinearam os objetivos a serem alcançados pela Educação.

Segundo Ponce (1998), a partir do século V, observa-se que os objetivos da Educação concentraram-se nos ideais da Igreja, que aligeirou-se em tomar em suas mãos a instrução pública, onde ensinava-se a ler e escrever com propósito da familiarização com a doutrina cristã.

De acordo com Heers (1984), em meados do século XII, vê-se a ascensão do regime capitalista, as transformações econômicas e de classes sociais repercutiam nos objetivos da Educação. Nesse momento, o ideal da escola passou a ser a formação de indivíduos aptos para a competição do mercado.

No século XVIII, com a Revolução Industrial, transformaram-se os processos de produção, dessa maneira as demandas voltam-se à preparação dos homens para o trabalho, sendo essencial especializar a mão-de-obra e educá-la. A partir de uma visão tecnicista, que subordina os objetivos educacionais aos objetivos de produção, as escolas passam a desenvolver seu trabalho tendo como foco a criação de vantagens para um mundo competitivo (HARVEY, 1993).

Institui-se, assim, a escola seriada cuja estrutura reproduz a organização do trabalho fabril baseado nos princípios da teoria administrativa "taylorista-fordista". A organização da escola tal como conhecemos e convivemos reproduz os padrões de organização da produção e do trabalho desse modelo. De acordo com Zatti (2007), sob o viés do modelo descrito, a escola replicava em sua rotina um trabalho fragmentado, onde as relações eram verticais, reproduzindo-se por meio de procedimentos e comportamentos automatizados. Não há nesse contexto a possibilidade de autonomia, pois há presença de situações antidemocráticas na medida em que forma uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, dos princípios que permitem a visão universal e global da realidade como totalidade.

Brandão (1995) afirma que em grande parte de seu percurso histórico, a "Educação" mostrou-se como um meio de reduzir os jovens a soldados rigidamente disciplinados, com a finalidade de que estes assegurassem a superioridade militar sobre as classes subalternas. Tal modelo objetivava produzir homens capazes de mandar e de se fazer obedecer, entretanto, uma Educação que visa à "obediência", amparada no autoritarismo, não pode ser uma educação democrática por ser esta a condição de um povo ou pessoa autônoma, qual tenha se libertado e emancipado das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação (FREIRE, 1983).

A epistemologia da escola tradicional estrutura-se enquanto uma abordagem de ensino sob a premissa de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar e reter informações das mais simples às mais complexas. Nesse contexto, o conhecimento humano assume um caráter cumulativo, adquirido pela transmissão de conhecimentos a ser realizada pela escola. Nesse sentido, segundo Mizukami (1986), o sujeito ocupa uma postura de passividade em seu processo de aprendizagem:

> [...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (Mizukami, 1986. p.11)

A referida autora ainda enfatiza o método expositivo como sendo o que caracteriza, essencialmente, a abordagem do ensino tradicional. Este privilegia o papel do professor como transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem (a ser alcançado pelo aluno). Acredita-se que ao reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, a aprendizagem estaria garantida no aluno. Cabe dizer que, nesse contexto, as emoções e a afetividade, não são consideradas, pois crê-se que elas podem comprometer de maneira negativa o processo de aprendizagem.

O modelo de ensino tradicional fundamenta-se e estrutura-se sob concepções empiristas e aprioristas. Na perspectiva empirista, a aprendizagem é um acúmulo de dados e não de integrações progressivas em sistemas cada vez mais complexos. O empirismo reduz o conhecimento ao simples registro de dados observáveis, noutras palavras, a aquisição dos conhecimentos à percepção e ao mecanismo da associação. Sendo assim, negligencia-se a atividade do sujeito em função da experiência. O apriorismo de modo oposto ao empirismo, considera que as estruturas do conhecimento pré existem e se atualizam com a experiência do sujeito.

De acordo com Dongo-Montoya (2019),

> O que o empirismo e o apriorismo não conseguem entender é que as estruturas do conhecimento se formam no próprio movimento da aquisição dos conhecimentos, quando o sujeito acomoda ou transforma seus esquemas ou conceitos em função das particularidades dos dados da experiência, para podê-los integrar ou assimilar (significar). Assim, o que se esquece é que o próprio processo formativo das estruturas se efetua a partir da aprendizagem dos conteúdos e da realidade: quando, diante do desafio de compreensão, o sujeito mobiliza seus esquemas de assimilação, para coordená-los em função dos dados da experiência. (p.16)

Podemos afirmar que os contextos da Educação Tradicional, bem como suas práticas, não privilegiam a socialização dos sujeitos, pois não oportunizam espaços para as relações, tão

pouco priorizam a ação do sujeito na construção do conhecimento e a cooperação não acontece de forma legítima (sentido de ajuda), portanto, não conduzirão as crianças ao desenvolvimento de sua autonomia. Logo, reforçam a heteronomia nos educandos, cerceando seu desenvolvimento rumo a liberdade de pensar e agir sobre o mundo. Nosso questionamento é: como podemos superar esse modelo de ensino, que tem por objetivo a passividade do sujeito e sua sujeição?

No final do século XIX e início do século XX, emerge no campo da Educação um movimento que buscava romper com o modelo de Educação Tradicional. Tendo como pano de fundo grandes e significativas transformações sociais, nasce o movimento denominado "Escola Nova" ou "Escola Ativa", por alguns autores também tratada como "Pedagogia Nova ou Progressista" e também como, "Pedagogia Ativa". Segundo, Cambi (1990), esse movimento, foi considerado uma revolução na Educação da época por inserir a criança com suas necessidades e capacidades no centro dos interesses educacionais. Essa proposta educacional destaca que "[...] o fazer deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano 'operatório'." (p. 513).

Para além disso, tratava-se de uma mudança de ideais, do individualismo da velha escola, para um processo de socialização com uma nova concepção de ensino mais preocupado com as relações e realidades sociais do que com as técnicas.

De acordo com Cambi (1990), o pensamento de Piaget (1896-1980) contribuiu diretamente para o movimento de transformação do ensino denominado "Escola Nova" no qual participou por meio de pesquisa no instituto Jean-Jacques Rousseau[7].

Os fundamentos do movimento "escolanovista", estruturaram-se nas concepções de John Dewey (1859-1952), as quais tinham fé de que a Educação era o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática: "uma democracia é mais do que uma forma de governo, é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (DEWEY, 1959, p.93). Nesse sentido, o referido autor afirma que para o exercício da democracia a conquista da autonomia não é apenas necessária, é condição, já que a democracia é possível apenas em contextos nos quais os sujeitos podem participar das decisões, construir e eleger regras, refletir sobre as consequências de suas ações e assumir responsabilidades.

[7] De acordo com os estudos de Cambi (1990), através do Instituto Jean-Jacques Rosseau, em Genebra, que Edouard Claparède, com a colaboração de Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Henri Wallon e Jean Piaget, idealizaram a "Escola de Genebra", compartilhando, portanto, seus interesses na pesquisa psicológica e educativa.

É pertinente observar que no contexto histórico em que emerge esse movimento, nossa jovem democracia ainda apresentava muitas fragilidades. Nesse sentido, a democracia incorporava os ideais das lutas dos grupos em transformar as leis e regras que lhes disciplinavam, influenciando a partir disso, toda organização social. Nesse cenário, a democracia pode ser entendida como fruto de um embate dialético entre a reflexividade e as normas e leis sociais a permitir, tanto a aceitação, quanto o movimento coletivo de mudanças. O que pressupõe um processo cooperativo e colaborativo na vida social.

De acordo com Libâneo (1989), os princípios da Escola Nova são classificados dentro de uma corrente denominada "pedagogia progressista", já os princípios da Educação Tradicional pertencem à "pedagogia liberal". No tocante a isso, o autor afirma:

> A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais [...]. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (p. 21-22).

Em linhas gerais, para Libâneo (1989), a Educação Tradicional ou Pedagogia Liberal se preocupa com a universalização do conhecimento: o treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor transmite o acervo de informações (conteúdos) aos seus alunos (agentes passivos). Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. O professor é detentor do saber e deve avaliar o seu aluno por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa.

Esses ideais não têm vínculo com uma proposta voltada para a conquista da democracia, muito pelo contrário, tendem a reforçar um comportamento heterônomo nos sujeitos, pois desconsideram a participação ativa do educando nos processos de tomada de decisão e em relação à construção do conhecimento, bem como as relações cooperação e corresponsabilidade.

Segundo Libâneo (1989), os educadores que abraçaram a concepção da Escola Nova, criam nos princípios de uma sociedade mais justa e igualitária, partindo do ideal de que a escola deve educar para o novo. Nesse sentido, faz-se necessário preparar os sujeitos para a autonomia e isso só seria possível em um contexto que valorizasse a socialização dos sujeitos e sua capacidade de cooperar. Nesse contexto e, como parte desse movimento, surge o modelo de Educação Democrática, sobre o qual faremos uma breve apresentação no item a seguir.

1.2. Novas Alternativas em Educação: Educação Democrática

Como parte do movimento da Escola Nova, também estavam presentes as escolas democráticas. No entanto estas, conforme afirma Singer (2000), ao se preocuparem com os ideais de uma sociedade democrática, seguiram rumo à ruptura radical com o ensino tradicional e, com isso, se afastaram dos ideais das Escolas Novas, que ao buscarem o objetivo da formação de cidadãos capazes de "produzir ativamente", se dedicaram a articular o jogo e o trabalho "como elementos educativos" (p. 16).

As escolas ditas como democráticas são aquelas que, segundo Araújo (2002), almejam "a construção de valores de democracia e de cidadania e a construção de personalidades morais autônomas" (p.81). Nessa vertente, essa possível alternativa de Educação emerge da crítica acerca dos pressupostos que estruturaram o modelo de Educação Tradicional e, por se opor radicalmente as práticas advindas desse modelo, a escola democrática legitima uma ruptura com o pensamento empirista, que é peculiar do tradicionalismo.

Os estudos de Helena Singer (2010) nos apresentam melhores explicações sobre o modelo de Educação das escolas democráticas. No livro "República das crianças: sobre experiências escolares de resistência", a autora evidencia a essência das experiências da Educação Democrática, trata-se da participação do aluno nas tomadas de decisões que se referem ao seu processo de aprendizagem, e também na "[...] elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade." (p.17).

De acordo com Singer (2010), a Educação Democrática inspira-se no pensamento de Rousseau: "a criança não é um pequeno adulto", isso pressupõe considerar que em qualquer idade a criança pensa, possui uma perspectiva sobre o mundo e isso precisa ser respeitado, embora suas estruturas de pensamento sejam diferentes e menos complexas em relação ao adulto. Por esse fundamento nas palavras da autora, as escolas democráticas:

> [...] optaram por fazer da infância um período de "felicidade", "responsabilidade", "autenticidade", "autodeterminação", "respeito" ao invés de uma fase marcada por "tristeza", "dor", "esforço", "antecipação", "regulação". Isso não significa que a disciplina esteja ausente desses ambientes. Em todas elas, há regras que devem ser respeitadas e, na maioria, a penalidade é prevista como possibilidade nos casos em que são violadas. A distinção está no fato de que tais regras se restringem ao espaço da convivência e no fato de tanto as regras quanto as punições são decididas por todos. (SINGER, 2000, p. 23).

Nas escolas democráticas a relação com o conhecimento baseia-se no interesse e no desejo de que todos querem aprender, pois se tornam responsáveis e ativos nos processos. Se não há interesse no sujeito em aprender, seria um prejuízo obrigá-lo, pois obrigar alguém a

aprender algo que ele não queira é desestimulá-lo a aprender. O ato de decidir sobre seu próprio percurso de aprendizagem é o fundamento central nas escolas democráticas, isso questiona, nas suas bases, o modelo seriado da escola tradicional e o currículo fragmentado em disciplinas que impede a construção do próprio conhecimento e da autonomia.

Nesse sentido, podemos dizer que existem pontos de vista em comum entre os princípios da Educação Democrática e o pensamento de Jean Piaget que serão abordados no próximo capítulo do estudo. Em linhas gerais, ambos questionam o papel passivo do sujeito em relação a construção do conhecimento, características próprias da Educação Tradicional que se fundamentam no empirismo e no apriorismo. Assim, consideram o sujeito ativo e responsável na construção e recriação dos conhecimentos, o qual possui a liberdade de fazer suas escolhas e assumir suas responsabilidades, remetendo-nos a um conceito de autonomia.

Segundo Dongo-Montoya (2019), no contexto das escolas democráticas:

> "[...] o exercício da liberdade não se opõe à disciplina escolar, pois ambas são necessárias para a formação da responsabilidade e da autodisciplina intelectual e moral, isto é, para a autonomia. A liberdade deixa de ser anomia e a disciplina deixa de ser sinônimo de obediência cega às regras impostas pela autoridade. (p.05)

Diferentemente do sentido que a palavra disciplina expressa no contexto da Educação tradicional: obediência cega às regras impostas pela autoridade (sujeição e domínio), no contexto da Educação Democrática, emerge do desafio de "pensar diferente", nesse sentido a disciplina expressa o valor da responsabilidade, construída a partir do respeito mútuo pelas regras sociais. Piaget (1994) corrobora com esse pensamento afirmando que:

> Só concebemos uma disciplina autônoma e interior numa classe escolar na medida em que o trabalho admite a maior parte de iniciativa e de atividade por parte da criança. Só a "escola ativa, isto é, aquela em que não fazemos a criança trabalhar por meio de uma coação exterior está em condições de realizar a cooperação e a democracia na escola" (1994, p. 271).

Destarte, a disciplina sob o viés democrático não se resume às contribuições para o desenvolvimento social e moral, mas também para o interesse e desenvolvimento intelectual.

O pensamento de Michel Foucault (1926-1984) contribuiu para a estruturação das escolas democráticas, principalmente em possibilitá-las a refletir sobre a construção de uma prática educativa que não reforçasse no sujeito o espírito de sujeição por meio da disciplinarização do currículo e da estrutura escolar (SINGER, 2010).

Enquanto sociólogo, os estudos de Focault (2009) concentraram-se em analisar o "poder" como força que adestra os sujeitos a viverem de acordo com os padrões estabelecidos

pela sociedade. Nesse contexto, buscou evidenciar como a “vigilância e a disciplina” estiveram e ainda estão presentes para o controle do povo assim como o modo de “vigiar” e “punir”.

Nesse sentido os estudos de Focault (2009) mostraram que até mesmo as construções arquitetônicas, bem como as cadeias, hospitais, quartéis e até mesmo as escolas, foram pensadas e esquematizadas com o propósito de disciplinar o comportamento social e adestrá-los, ou seja, vigiá-los (coação - a vigilância é um instrumento para se fazer valer o poder de controle) e punílos por não se ajustarem as regras impostas. Assim segundo Foucault (2009), essa estrutura social:

> Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados [o poder] está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar. (FOUCAULT, 2009, p. 170).

Singer (2010) afirma que, nesse contexto, a disciplina tem uma intencionalidade, quer seja produzir nos sujeitos “docilidade e eficiência por meio da domesticação e da moralização”; desta maneira, para além da punição, “[...] é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância.” (p. 35). Ainda complementa que, “O poder é por ele visto como práticas de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado.” (p. 34). Nesse sentido, a Educação Democrática diferencia-se por pensar, que por meio de um movimento de resistência do sujeito a esse “poder”, que busca controlá-lo e discipliná-lo, existe a possibilidade de construção de conhecimento e desenvolvimento da autonomia.

Assim sendo, podemos afirmar que uma genuína Educação Democrática, tem por objetivo “combater” as estruturas de sujeição por meio de uma Educação na democracia e não pela democracia:

> Aqui se localiza o ponto nevrálgico da divergência entre os pensadores progressistas na área da educação, pois, partindo de princípios semelhantes – ideais de uma sociedade mais igualitária e participativa – chegam a posições opostas: de um lado, a defesa das experiências das “escolas democráticas” que aboliram, na prática, os mecanismos disciplinares e, de outro lado, a defesa das reformas curriculares, metodológicas e pedagógicas, mas que mantêm intocáveis a estrutura escolar de sujeição (Singer, 2010, p.23).

Ao estabelecer a prática da democracia, pressupõem-se algumas premissas: todos têm

direito de decisão sobre o seu destino; há compartilhamento das responsabilidades; as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo são tomadas em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais. Nesse sentido, todos são chamados a assumir suas responsabilidades.

Uma característica das escolas democráticas é que as crianças participam do governo por meio da participação ativa na assembleias escolares. Segundo Puig (2002), estas têm como objetivo: exercitar o diálogo e a educação democrática; elaborar e reelaborar regras; incrementar a eficácia escolar por meio da discussão de situações que definem as diferentes exigências escolares tendo como escopo a motivação e a realização das atividades com maior esforço e comprometimento e ainda, refinar o clima de convivência na escola.

Araújo (2004) corrobora afirmando que o espaço das assembléias escolares:

> [...] são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e convivência escolar. (p. 22).

Conforme observamos, a Educação Democrática estrutura-se sobre uma perspectiva política e filosófica, que impacta diretamente todos os aspectos da organização escolar: seu modelo de gestão, sua espacialidade, seus tempos e, claro, o currículo. Portanto, podemos dizer que não se trata apenas de uma adequação curricular ou mudança de métodos, a Educação Democrática é um movimento que ataca a concepção de sujeição e passividade do sujeito, não sendo possível pensá-lo de outra maneira a não ser por meio da liberdade e da democracia.

Nesse sentido, identificamos existir uma grande aproximação entre a Escola Democrática e o pensamento da Epistemologia Genética, ambas admitem a cooperação como única maneira do sujeito conhecer e se relacionar com o mundo. Assim, podemos dizer que a socialização do ponto de vista da Epistemologia Genética, a qual propomos nesse estudo, só seria possível em contextos em que as práticas educacionais, estivessem fundamentadas na democracia, na liberdade, no respeito e na cooperação, conceitos discutidos e defendidos na vasta obra de Piaget.

No próximo capítulo, apresentaremos os pressupostos da Epistemologia Genética, os quais explicam e justificam a socialização, conceito central deste estudo.

2. O caminho da socialização sob a ótica da Epistemologia Genética.

"Muito bem, mas a lógica das relações é inata na criança? Acho que não, ou pelo menos seu manejo é falso enquanto o indivíduo for egocêntrico, e pelo fato de ele ser egocêntrico. É somente na medida em que operações intelectuais que são as operações que incidem sobre as relações."
(PIAGET, 1933/1998, p.105)

Este capítulo tem o propósito de apresentar o conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética, observando aspectos do desenvolvimento humano em relação à aquisição e construção do conhecimento.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget influencia e orienta os estudos de inúmeros pesquisadores e incontáveis são as contribuições do pensamento piagetiano para a área da Educação. Esta afirmação não se restringe somente à sua vasta produção científica e/ou aporte teórico que sustenta a formação e prática pedagógica docente em nossas universidades e escolas, mas sabemos que as pesquisas piagetianas contribuíram demasiadamente para a compreensão do sujeito, enquanto ser humano, que pensa e age sobre o mundo construindo por meio de suas ações, múltiplos conhecimentos.

O suíço Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980), em seu percurso de pesquisa, concentrou-se em explicar como se dá a gênese e o desenvolvimento do conhecimento (compreender como o ser humano passa de um conhecimento mais simples a um mais complexo/elaborado). A posição do autor para explicar este processo é construtivista e interacionista, sob um entendimento que vê na interação do sujeito com o mundo a possibilidade de construção da inteligência.

> A epistemologia genética não se confunde com a psicologia genética e esta, por sua vez, não é idêntica à psicologia da criança. (...) a epistemologia genética tem por objetivo investigar a formação dos conhecimentos como tais, isto é, as relações cognitivas entre o sujeito e os objetos: estabelece, então, a transição entre a psicologia genética e a epistemologia em geral, que espera enriquecer levando em conta o desenvolvimento. (...) Portanto, dada a sua própria natureza, a epistemologia genética é fruto de pesquisa interdisciplinar, onde a psicologia genética representa um papel necessário mas de modo algum suficiente. (PIAGET, 1978)

A teoria da Epistemologia Genética buscou analisar a estrutura e a gênese do desenvolvimento da estrutura do pensamento das crianças. Segundo Piaget (1967), o conceito de estrutura define-se enquanto uma totalidade na qual se apresentam leis e sistemas próprios a ela. “Trata-se, portanto, de um sistema parcial, mas que, enquanto sistema, apresenta leis de totalidade distintas das propriedades dos elementos” (p. 133).

Para o autor, “[...] as ações se organizam segundo condições internas de coerência, e a estrutura dessa organização constitui o fato do pensamento real [...]” (1967, p. 56), ou seja, uma estrutura é formada inicialmente a partir das ações, as quais permitem construir conceitos por meio de composições. Essas condições internas de coerência baseiam-se em princípios que são resultados de uma construção de esquemas elaborados a partir da prática, no plano do pensamento, denominados princípios lógicos. A respeito disso, considerou o autor: “Em poucas

palavras, o caráter, o essencial do pensamento lógico é ser operatório, isto é, possuir a capacidade de prolongar a ação, interiorizando-a" (1967, p. 59-60).

A gênese consiste na "[...] passagem de uma estrutura (A) para outra estrutura (B)" (PIAGET, 1967, p. 134), porém esta passagem constitui-se em um prolongamento, um movimento de transformação de uma estrutura precedente, para uma mais estável e superior a primeira. Para Piaget (1967), toda estrutura tem uma gênese e ainda evidencia não haver um início absoluto na gênese e desenvolvimento das estruturas. A gênese carrega em si elementos anteriores, remontados desde o biológico e, portanto, não deve ser considerada como fato a parte inicial da nova estrutura.

> Não conhecemos em psicologia começo absoluto e a gênese se processa a partir de um estado inicial, que comporta, ele próprio, eventualmente, uma estrutura. Ela é, em consequência, um simples desenvolvimento; não se trata, no entanto, de um desenvolvimento qualquer, de uma simples transformação. Diremos, assim, que a gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado A a um estado B, sendo este mais estável que o inicial e consistindo seu prolongamento (PIAGET, 1967, p. 134).

Para Piaget (1983), o conhecimento parte da ação exercida sobre os objetos enquanto interação e, portanto, o conhecimento é construído progressivamente, mediante interação sujeito-meio. Essa ação é criativa e inventiva porque ao agir sobre o meio e enfrentar a resistência dele, o sujeito se refaz, e, simultaneamente, refaz também o meio. Logo, o conhecimento não está centralizado tão somente no objeto ou somente no sujeito, ele é resultado de construções e reconstruções progressivas, fruto dessa interação sujeito-meio:

> O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas enriquecem e enquadram (PIAGET, 1983. p. 3).

Em outras palavras, todo conhecimento leva consigo um fator de elaboração do novo, sendo que a problemática está na amplitude dos conhecimentos, na mudança de um conhecimento menos elaborado para um mais complexo.

A grande preocupação de tal modelo teórico é explicar a gênese, o desenvolvimento e a organização do processo de construção e aquisição das diferentes capacidades cognitivas, tendo como conteúdo básico a ação do sujeito que interage com os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e/ou estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive.

Nessa perspectiva, o conhecimento não está nos objetos do mundo exterior, nem no próprio sujeito, contudo, trata-se do resultado de interações que dependem de ambos ao mesmo tempo. Desse modo, exterior (meio ambiente) e interior (sujeito) podem ser compreendidos como direções complementares e solidárias na construção da inteligência (PIAGET, 1970).

Assim sendo, observa-se que o ideário da Epistemologia Genética refuta as ideias do empirismo e do inatismo uma vez que ambas ideologias filosóficas não seriam suficientes para explicar o desenvolvimento cognitivo humano tampouco a construção do conhecimento.

Piaget (1983) defende a tese de que não existe conhecimento provindo apenas de observações, sem nenhuma estruturação por parte do indivíduo. Por outro lado, não existem estruturas inatas no homem que geram o conhecimento provindo do externo. "Só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos" (PIAGET, 1983, p. 39).

O empirismo caracteriza-se por outorgar à experiência a fonte principal da gênese de todo o conhecimento, o que para Piaget (1983) seria um pensamento insuficiente. Ele afirma que:

> A ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento não é, portanto, uma simples associação entre objetos, já que esta noção negligencia a parte de atividade devida ao indivíduo, mas a assimilação dos objetos aos esquemas desse indivíduo. Esse processo prolonga, aliás, as diversas formas "assimilações" biológicas das quais a assimilação cognitiva é um caso particular, enquanto processo funcional de integração. Em contrapartida, quando os objetos são assimilados aos esquemas de ação, há a obrigação de uma *acomodação* às particularidades desses objetos (cf. os "accommodats" fenotípicos em biologia), e essa acomodação resulta de dados exteriores, logo, da experiência. É esse mecanismo exógeno, portanto, que converge com o que há de valioso na tese empirista, mas (a esta reserva essencial) a acomodação não existe em estado "puro" ou isolado, porquanto é sempre a acomodação de um esquema de assimilação; logo, é esta última que permanece como o motor do ato cognitivo. (p. 39).

Piaget (1983), refuta a possibilidade do conhecimento estar pré-formado no indivíduo, característica própria do inatismo. Ainda questiona se o conhecimento seria uma construção autêntica, com espécies de "aberturas" para novas possibilidades, ou atualizações de um conjunto dado desde o início de possíveis evoluções.

Consoante a teoria piagetiana, no tocante às raízes biológicas do conhecimento, a hereditariedade não seria suficiente para explicar o conhecimento, posto que este tem como premissa a necessidade da organização e reorganização de ações sucessivas sobre os objetos.

A propósito, encontramos na obra "Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky", o posicionamento de Piaget (1983), no que diz respeito às teorias de pré-formação:

> Numa palavra, as teorias de pré formação dos conhecimentos parecem-nos tão desprovidas de verdade concreta quanto as interpretações empiristas, pois as estruturas lógico matemáticas, em sua infinidade, não são localizáveis nem nos objetos nem no sujeito em seu ponto de origem. Portanto, só um construtivismo é aceitável, mas incumbido da pesada tarefa de explicar simultaneamente o mecanismo de formação das novidades e o caráter de necessidade lógica que elas adquirem no decorrer do processo (PIAGET, 1983, 41).

Do nascimento a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, ou seja, maneiras de desenvolvimento e organização das atividades mentais que compreendem aspectos motores, intelectuais e afetivos, tanto na dimensão individual como na dimensão social dos sujeitos. Tais estruturas são integrativas e não substituem umas às outras, porém cada uma resulta da precedente, ou seja, conserva e supera a anterior, apresentando sempre um avanço qualitativo no aspecto de seu desenvolvimento. Elas permitem que o sujeito se constitua e se legitime de maneira efetiva no mundo.

As estruturas são as formas de organização da vida mental que se desenvolvem formando novas e originais totalidades com uma nova forma de equilíbrio. Piaget (1967) define estrutura como uma totalidade em que se apresentam leis e sistemas próprios a ela. "Trata-se, portanto, de um sistema parcial, mas que, enquanto sistema, apresenta leis de totalidade distintas das propriedades dos elementos" (p. 133).

Uma estrutura constitui-se a partir das ações, por meio das quais torna-se possível a composição de conceitos. "[...] as ações se organizam segundo condições internas de coerência, e a estrutura dessa organização constitui o fato do pensamento real [...]" (PIAGET, 1958, p. 56). Esta coerência em que consistem as ações de uma estrutura está centrada em princípios, produtos da construção de esquemas formulados a partir da prática, no plano do pensamento, o que denominou os princípios lógicos. "[...] o caráter, o essencial do pensamento lógico é ser operatório, isto é, possuir a capacidade de prolongar a ação, interiorizando-a" (p. 59-60).

Dados os conceitos de gênese e estrutura, observamos a existência de uma estreita ligação entre eles. Traduzida por um caráter de indissociabilidade e solidariedade entre elas, ambas manifestam-se inicialmente na vida orgânica e psicológica e caminham na direção da construção de instrumentos elementares das primeiras formas de inteligência, modificando-se ante as novas regulações até a construção de etapas ulteriores.

> Em suma, gênese e estrutura são indissociáveis. São indissociáveis temporalmente, isto é, estando-se em presença de uma estrutura como ponto de partida, e de uma estrutura mais complexa, como ponto de chegada, entre as duas se situa, necessariamente, um processo de construção, que é a gênese (PIAGET, 1967, p. 139).

Para a Epistemológica Genética, conforme surgem solicitações do meio, as estruturas da inteligência vão se construindo e, a partir de novas solicitações, o sujeito tem a possibilidade de reorganizá-las, vivenciando constantes mecanismos de assimilação de novos objetos a esquemas já existentes e mecanismos de ampliação e reorganização do conhecimento denominados acomodação. O processo das sucessivas assimilações e acomodações é denominado por Piaget de equilibração, conceito central da teoria construtivista do conhecimento.

Posto que toda ação é movida por uma solicitação ou necessidade, manifesta por um "desequilíbrio", advindo do próprio individuo ou do meio, a equilibração constitui-se numa relação entre sujeito e objeto por meio de dois processos que o autor denomina assimilação e acomodação.

> "Toda necessidade tende primeiro a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, 'assimilar' o mundo exterior às estruturas já construídas, e segundo, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, 'acomodá-las' aos objetos externos." (PIAGET, [1964], 1967, p. 15).

A construção do conhecimento, portanto, seria uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

O sujeito para Piaget (1975), constitui com o meio uma totalidade, sendo portanto, passível de desequilíbrios em função das perturbações que sofre do meio. Deste modo, devemos procurar a fonte dos equilíbrios progressivos nos desequilíbrios, pois são eles que permitem e obrigam o sujeito a passar de seu estado atual para uma forma precedente. Segundo Piaget (1975), os desequilíbrios exerceriam um papel motivacional, uma vez que, sem eles, o conhecimento não avançaria. Observaremos, por conseguinte, que seu papel é essencial, mas limitado, visto que possuem apenas a função de desencadeamento para a busca de uma nova forma de equilíbrio. Nesse caso particular, o desequilíbrio, por si só, não é responsável pela criação de novidades, mas a capacidade de reequilibrar, no sentido de melhorar, de fato, o equilíbrio anterior. Vejamos que "[...] sem o desequilíbrio, não teria havido 'equilibração majorante'". (PIAGET, 1975, p. 19).

A adaptação ou o restabelecimento do equilíbrio compreende dois processos distintos e indissociáveis que se apresentam como assimilação e acomodação. O conceito de assimilação cognitiva consiste na incorporação, pelo sujeito, de um elemento do mundo exterior às suas estruturas de conhecimento, ou seja, aos seus esquemas sensório-motores ou conceituais. Já na assimilação, o sujeito age sobre os objetos que o cercam aplicando esquemas já constituídos ou já solicitados anteriormente. A acomodação, termo complementar da relação sujeito/objeto, representa o momento da ação do objeto sobre o sujeito.

Para que a equilibração constitua-se, Piaget acentua uma função que se desenvolve paralelamente à adaptação: a função da organização. A adaptação não pode ser dissociada da função de organização, pois, à medida que o indivíduo assimila/acomoda, a organização se faz presente para integrar uma nova estrutura à outra pré-existente, que mesmo total, passa a funcionar como subestrutura. Infere-se, portanto, que a função de organização garante a totalidade através da solidariedade dos mecanismos de diferenciação e de integração, preservando a continuidade e a transformação.

As atividades e situações exteriores ao sujeito requisitarão do mesmo a capacidade de fazer inferências, retirar informações do meio, pensar e refletir sobre elas para que possa ocorrer adaptação. Portanto, o sujeito precisa abstrair o mundo à sua volta e nessa direção, Piaget et al. ([1977], 1995), apresentam a existência de uma diferenciação entre os tipos de abstração, a saber: a abstração empírica, a abstração pseudo-empírica, a abstração reflexionante e a abstração refletida.

A abstração empírica pode ser qualificada por retirar qualidades dos objetos ou das ações em suas características materiais, isto é, daquilo que pode ser observado. Não se trata de uma leitura pura do mundo exterior, pois para conhecer as propriedades dos objetos e aplicar esquemas de ação para conhecer o mundo faz-se necessário recorrer à atividade assimilativa do sujeito do conhecimento (PIAGET et al., [1977], 1995).

A abstração denominada reflexionante caracteriza-se por extrair das coordenações da ação o necessário para construir as coordenações inferenciais que, no nível do conceito, permitem ligar e interpretar esses dados de observação. Piaget et al., ([1977], 1995), assim a define:

> A abstração 'reflexionante' é um processo que permite construir estruturas novas, em virtude da reorganização de elementos tirados de estruturas anteriores e, como tal, tanto pode funcionar de maneira inconsciente como sob a direção de intenções deliberadas: particularmente, o sujeito de uma investigação ignora, por muito tempo, de que fontes ele tem haurido os mecanismos constitutivos de sua nova construção; e um matemático pode nada saber, sem por isso sentir-se impedido de realizar seu

> trabalho, sobre as raízes psicogenéticas das estruturas elementares que utiliza (como, por ex., a de grupo) (p. 193).

Ainda segundo Piaget et al., ([1977], 1995), conforme a inteligência torna-se simbólica (quando a reflexão é obra do pensamento), pode existir um novo processo considerado uma reflexão sobre a reflexão, identificado como abstração refletida ou pensamento reflexivo.

A abstração pseudoempírica consiste na capacidade de retirar dos observáveis não suas características, mas aquilo que o sujeito colocou neles. Feito isso, não retira o que pertence aos observáveis como ocorre na abstração empírica, mas o que ele, sujeito, depositou neles. Becker (2014, p. 114) exemplifica: "A bicicleta é um meio de transporte ecológico; a característica "ecológico" não pertence ao objeto-bicicleta; se o sujeito a retirou desse objeto foi porque ele a colocou lá, previamente". Cabe ressaltar que, embora o prefixo *pseudo* refira-se a algo "não verdadeiro", o conceito de abstrações pseudoempíricas define-se na compreensão de que, por meio dessa qualidade de abstração, se realizam construções que se apoiam em resultados constatáveis e que, adiante, assumirão o caráter dedutível.

Segundo Piaget (1978), as abstrações acompanham todo o percurso do desenvolvimento e o emprego de suas diferentes formas possibilita distintas maneiras de pensar os objetos do mundo físico e social. Em acréscimo, no curso do desenvolvimento, quatro importantes fatores concorrem para explicá-lo: a hereditariedade/maturação interna, a experiência física, a transmissão social/fator educativo e a equilibração.

Todo o reflexo elaborado em um novo patamar constitui, por essência, uma reorganização mediante o funcionamento da assimilação, acomodação e coordenação de ações e a esse processo evolutivo de elevação de patamares das ações e operações chamamos de reflexão. O resultado desse processo reflexivo resultará em novas combinações, dando possibilidade da construção de novas operações, alicerçadas nas operações anteriores, sendo o motor do progresso do pensamento.

Podemos supor que a gênese de toda estrutura se traduz sempre no nível sensório-motor, como afirma Piaget (1964/2017, p. 244): "[...] é certamente impossível interpretar psicologicamente as estruturas representativas mais evoluídas sem reconhecer uma continuidade com o espaço sensório-motor inicial ou o da percepção em geral, que prolonga o precedente [...]".

O autor propõe em sua teoria níveis de organização para explicar a construção da inteligência, interpretada por ele como um esforço de adaptação do organismo ao meio. Piaget afirma que, dependendo do acúmulo de informação, o desenvolvimento da inteligência não é linear, mas ocorre por uma lógica do desenvolvimento da inteligência que será superada por

um estádio a frente. A sequência do desenvolvimento da inteligência, para Piaget, organiza-se em estádios[8], não sendo possível ignorar nenhum deles. Assim, os estádios do desenvolvimento da inteligência, segundo Piaget (1983), são: estádio sensório-motor, estádio pré-operatório e estádio operatório (organizado em concreto e formal).

A interação do sujeito com o mundo desde o funcionamento dos reflexos, que caracteriza a primeira fase da inteligência sensório-motora, ou seja, por meio de esquemas de ações involuntárias, até sua evolução em esquemas sensório-motores, diz respeito a uma inteligência prática, e posterior a formação dos conceitos e aquisição da linguagem, ocorrem de maneira contínua.

O estádio sensório-motor predomina entre aproximadamente 0 (zero) e 02 (dois) anos de idade e caracteriza-se pelo fato de que a inteligência começa a se estruturar antes mesmo da linguagem. Esse processo relaciona-se diretamente com as ações práticas (em atos) e com as percepções (sensório) onde inicialmente existe uma indiferenciação entre sujeito e objeto.

> Em outras palavras, a ação primitiva exige simultaneamente uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo e uma centração fundamental, embora radicalmente inconsciente em razão de achar-se ligada a esta indiferenciação. (PIAGET, 1983, p. 7)

A partir da indiferenciação e da centração[9] das ações primitivas, surge um aspecto que deve ser considerado: a não coordenação das ações entre si. Da falta de coordenação, decorre a ausência de diferenciação entre sujeito e objeto.

No universo dos bebês recém-nascidos não há diferenciação entre si e o mundo, é por volta dos 9 (nove) meses de idade aproximadamente, que a criança começa a perceber que existem outros objetos para além e independentemente dela. Num primeiro momento, a criança atribui à causalidade dos objetos a si mesma em função da sua ação e, gradativamente, vai percebendo, por força das estruturas que constrói, que existem leis de causalidade que independem dela.

---

[8] Nas obras piagetianas traduzidas para o português, encontramos o termo estágio, utilizado por Jean Piaget (1896 - 1980), para organizar a sequência do desenvolvimento da inteligência. Entretanto os estudos de Becker (2012, p.153- 154), acusam para a deformação do conceito de estádio no Brasil, devido a equivocada tradução da palavra para o português enquanto estágios. Para Becker (2012) o termo estágio essencialmente supõe uma experiência a que nos submetemos para atingir um nível de aprendizagem que ainda não possuímos, entretanto, o sujeito que encontra-se em um estádio de desenvolvimento não está se submetendo a nada em busca das aprendizagens do estádio subsequente, o que segundo ele traz um sentido mais genuíno ao que propõe os escritos originais.

[9] Explicitando a condição de indiferenciação e centração cognitiva, segundo a concepção teórica de Piaget (1983), o autor, define-a como uma forma de "confusão" dos sujeitos entre seu ponto de vista e o de outros, entre "as atividades do sujeito e as transformações do objeto. O sujeito centrado é aquele que encontra dificuldades para lidar com diferentes possibilidades em relação a ideias e formas de ver e pensar o mundo.

> O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e à medida que se constrói com uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre outros, e, ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (Piaget [1964], 1967 p. 19).

Por estar centrada em si mesma, num egocentrismo total, no estádio da inteligência sensório-motora do desenvolvimento, a criança apresenta dificuldade em descentrar-se. Essa condição é inerente da insuficiência de esquemas intelectuais que a possibilitem perceber que a coordenação decorre da ausência de diferenciação entre sujeito e objetos/ pessoas.

Inicialmente, as ações dos bebês são regidas por meio da exercitação dos reflexos pela pura necessidade de seu funcionamento, trata-se da adaptação hereditária. Por meio das experiências vividas pelo bebê, estes reflexos vão se modificando. Ao passo que são exercitados, legitima-se na criança o mecanismo de acomodação, dando origem a esquemas de ação. É por intermédio desses esquemas que a criança torna-se capaz de assimilar os objetos do meio, característica da segunda fase da inteligência sensório-motora, a adaptação adquirida.

A repetição de um reflexo conduz ao que Piaget (1982) denomina de "reação circular". Tal reação tem como característica proceder ao reflexo em função das adaptações adquiridas e consiste em coordenar esquemas e fazer transferências a fim de repetir um ato. Durante os primeiros meses de vida da criança, o seu objeto de manipulação é seu próprio corpo: inicialmente, as reações de tocar e de segurar partes do seu corpo, especialmente a face, repetem-se por inúmeras vezes de maneira aleatória, conseguinte, a ação é repetida pela criança, tendo em vista o prazer que ela lhe causa. A característica principal do hábito é que a criança busca reencontrar o caminho que possibilita a repetição dos espetáculos interessantes, esse comportamento é classificado como "reações circulares primárias".

As "reações circulares secundárias", presentes nesta terceira fase, seguem o caminho de reencontrar (repetir) os espetáculos interessantes. Enquanto na fase anterior as "reações circulares primárias", esforçavam-se por repetir os resultados descobertos no próprio corpo do sujeito, nas reações circulares secundárias, estes resultados interessantes estão no meio exterior ao sujeito. Para isso será necessário coordenar os esquemas-meios e os esquemas-fins.

Uma vez que os primeiros esquemas inatos se prolongam nos primeiros esquemas e coordenações, por meio da assimilação recíproca e é através das "assimilações recíprocas" e "reações circulares secundárias" que a criança consegue coordenar esquemas-fins e esquemas-

meios para solucionar problemas que obstaculizam seus interesses e desejos (características da terceira fase da inteligência sensório-motora), é possível observar o início dos primeiros atos intencionais e inteligentes da criança.

Nas palavras de Piaget (1982):

> [...] os verdadeiros atos de inteligência implicam uma combinação sui generis dos meios e da situação; ainda que oriundos das reações circulares anteriores, são ajustados ao fim em vista por uma acomodação toda especial e é esse ajustamento que caracteriza o começo da ação inteligente (p. 219).

Dado que o nascimento da inteligência consiste na capacidade de resolver problemas diante de obstáculos utilizando-se de novos meios, manifesta-se então a intencionalidade. Vale ressaltar que o ato inteligente não se restringe mais a reproduzir pura e simplesmente os resultados interessantes, mas busca atingi-los devido a novas combinações. As reações da terceira fase da inteligência sensório-motora constituem o simples prolongamento das reações circulares primárias que, posteriormente, implicarão em uma distinção entre os meios e os fins por meio das condutas presentes nessa fase e também por meio da coordenação mútua de esquemas secundários (especificidades da terceira fase da inteligência sensório-motora).

Esse movimento de avanço, descrito no parágrafo anterior, conduz a uma importante conseqüência. Ao coordenar os esquemas, a criança aprende a relacionar as coisas entre si. Ao coordenar dois esquemas distintos, a criança torna-se apta a procurar os objetos desaparecidos e a emprestar-lhes um começo de consistência independente do eu: ela começa a pensar o objeto nas suas relações com as coisas atualmente percebidas e não apenas em suas relações com a ação do sujeito.

Já que as reações circulares secundárias são pré-requisito para a formação da inteligência, observa-se que a quarta fase da inteligência sensório-motora, que se desdobra por volta dos 8 (oito) até os 12 (doze) meses de idade, define-se pelo "início da coordenação de esquema e revela-se mais como uma fase de iniciação ou de gestação do que como um período de realização ou concretização final" (PIAGET, 1982, p. 250).

Observamos ainda na quarta fase da inteligência sensório-motora que a criança começa a descobrir que existe relação entre causa e efeito. No tocante ao aparecimento das condutas inteligentes, temos a "mobilidade" dos esquemas: ao se tornarem móveis, estão aptos a serem coordenados novamente e a partir desse momento, o jogo de "relações" se dissocia claramente ao de "classes". Em síntese, as relações constitutivas do objeto e do espaço, da causalidade e

do tempo, se diferenciam das simples relações práticas e subjetivas atreladas aos próprios esquemas.

E a coordenação dos esquemas secundários, até então desencadeados em bloco e de maneira indiferenciados, deixam de ser "rígidos" e tornam-se "móveis". Portanto, o progresso das coordenações se deve às assimilações recíprocas que vão permitir a criança estabelecer relações de inclusão, seriação, interferências, negação, dentre outras.

> Ora, essas diversas novidades são mutuamente solidárias. Tornando-se "móveis", isto é, aptos a novas coordenações e sínteses, os esquemas secundários destacam-se do seu conteúdo habitual para se aplicarem a um número crescente de objetos: de esquemas particulares, com conteúdo especial ou singular, eles convertem-se, pois, em esquemas genéricos de conteúdo múltiplo (PIAGET, 1982, p. 227).

A descoberta de novos meios advém da coordenação dos esquemas adquiridos anteriormente, mas o ajustamento das assimilações e coordenações recíprocas promove a acomodação mais abrangente, em outras palavras, uma busca por novos processos. "Com efeito, é caracterizada pela constituição de novos esquemas, devido não mais à simples reprodução de resultados fortuitos, mas a uma espécie de experimentação ou busca da novidade como tal" (PIAGET, 1982, p. 250).

Nessa direção, percebe-se que o repertório da criança amplia-se, são as reações circulares terciárias que conduzirão a criança aos novos atos completos de inteligência a que chamaremos de "descoberta de novos meios por experimentação ativa". Essa evolução marca a quinta fase da inteligência sensório-motora. Graças à coordenação dos esquemas adquiridos na fase anterior e agora com a acomodação intencional e diferenciada, tem-se uma objetivação maior da criança, o "objeto" destaca-se de sua ação para ser inserido em grupos espaciais e séries temporais, causais, independentes do "eu". Vislumbramos o início de um mecanismo de descentração onde a criança começará a observar o mundo para além de si.

De forma intencional, o sujeito varia os meios a serem empregados de acordo com os fins que almeja alcançar. Pela primeira vez a criança se adapta verdadeiramente às situações desconhecidas, não só utilizando os esquemas anteriormente adquiridos, mas procurando e descobrindo também novos meios. Disso resulta-se uma série de consequências fundamentais inerentes tanto ao funcionamento da inteligência quanto, às categorias essenciais do pensamento concreto (PIAGET, 1982)

A partir da sexta fase da inteligência sensório-motora, os comportamentos citados até aqui, vão ser complementados por condutas de um novo tipo, a invenção por "dedução" ou combinação mental que caracteriza a inteligência sistemática, cujo momento essencial é a

premeditação, invenção que se desenvolve por simples combinação mental. Piaget (1982) conceitua "dedução" como uma construção de origem interna do sujeito por meio de manejos exclusivos das operações. Nesse sentido, a dedução vem a ser uma reorganização da acomodação, reorganização dos esquemas aos quais o sujeito já está suficientemente separado, em que a acomodação ao meio exterior se torna rápida e se opere espontaneamente.

São características peculiares da sexta fase da inteligência sensório-motora a combinação dos esquemas com a possibilidade de "dedução" que ultrapassa a experimentação efetiva, a invenção e a evocação representativa por imagens-símbolos que também assinalam o acabamento da inteligência sensório-motora.

> Neste caso onde, [...] o problema equacionado se dirige a um espírito suficientemente armado de esquemas já construídos para que a reorganização desses esquemas se opere espontaneamente, a atividade estruturante já não precisa apoiar-se incessantemente nos dados atuais da percepção e pode fazer convergir, na interpretação desses dados um sistema complexo de esquemas simplesmente evocados (PIAGET, 1982, p. 322).

O acabamento da inteligência sensório-motora remete ao início da interiorização dos esquemas de ação, que serão reconstruídos no plano mental e prolongados em futuros conceitos que permitirão a aquisição da linguagem

> [...] a inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita à estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construindo pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes. Nenhuma dessas categorias existe no princípio e o universo inicial está inteiramente centrado no corpo e na ação próprios, num egocentrismo tão total quanto inconsciente de si mesmo (por falta de consciência do eu). (Piaget, 1993, p. 19)

Tem-se nesse instante do desenvolvimento a capacidade de invenção e não apenas a descoberta, além da representação e não apenas uma exploração sensório-motora. Esse momento é marcado pelo nascimento da representação. Entretanto, tais aspectos são interdependentes, já que inventar é combinar esquemas mentais 'representativos' e, para tornarem-se mentais, os esquemas sensório-motores precisam ser capazes de se combinarem entre si, de todas as maneiras, dando lugar a invenções de fato. A invenção por combinação mental, portanto, trata-se de uma nova fase de aplicação, visto que a combinação mental supõe esquemas já adquiridos. No entanto, sendo invenção, ocorre solidariamente a aquisição de novos esquemas porque na invenção surgem combinações inéditas.

> Dado esse ritmo, a invenção poderá ser comparada, portanto, à 'aplicação de meios conhecidos às novas situações', pois que, como esta última, desenvolve-se também por dedução; mas essa dedução, sendo criadora, participa igualmente dos processos de aquisição [...] e, sobretudo, da descoberta de novos meios por experimentação ativa (PIAGET, 1982, p. 313).

Por conseguinte, a passagem de uma conduta exploratória para uma conduta inventiva explica-se por uma velocidade da assimilação e acomodação. Enquanto na exploração a assimilação está subordinada por meio da tentativa passo a passo, na invenção a atividade assimiladora ocorre sobre a totalidade, de modo a reorganizar os esquemas de maneira mais acelerada. Nesse sentido, a primeira diferença que demonstra esta passagem é a velocidade da assimilação, que passa de lenta, uma vez que existem obstáculos, a acelerada, pelo reforço dos esquemas. Por conta do aumento da velocidade da assimilação, embora o mecanismo funcional seja o mesmo, promove uma discrepância entre assimilação e acomodação em relação às fases antecedentes.

Anteriormente, a existência de uma irregularidade entre a assimilação e acomodação é notória e isso se deve pelo fato de estarem submetidas ao meio. Agora, esse mecanismo regulariza-se e interioriza-se, tornando-se um processo interno e veloz.

> De modo geral, convém insistir no fato de que as condutas características das diferentes fases não se sucedem de maneira linear (desaparecendo as de uma determinada fase no momento em que as desenham as da seguinte), mas à maneira das de uma pirâmide (direta ou inversa), em que os novos comportamentos se somam, simplesmente, aos antigos para completa-los, corrigi-los ou combinar-se entre eles (PIAGET, 1982, p. 309).

Destarte, para Piaget (1982), o ato inteligente tem sua gênese no período sensório-motor, a contar do momento em que a criança se torna capaz de utilizar de meios e fins para alcançar determinados objetivos e solucionar novos problemas. Todavia, trata-se de uma inteligência prática, pois essa inteligência limita-se em alcançar objetivos práticos, de ordem imediata. Ao passo que a criança abrange as situações do uso dos esquemas, descobrindo novos meios por experimentação ativa, a utilização de meios e fins adquire novas capacidades. O que parece é que o funcionamento da inteligência prática prolonga-se até chegar à inteligência "sistemática". Entretanto, mesmo sendo um mesmo funcionamento entre assimilações e acomodações, acontece uma transformação nas estruturas e até uma inversão de perspectiva da criança em relação à sua própria consciência. Enquanto no início do desenvolvimento os atos constituíam-se em blocos, desencadeados inicialmente a partir de um estímulo externo (reflexos), conduzindo a criança a somente reproduzir uma ação mediante a estes estímulos (ou a outros semelhantes), sendo reproduções em "vazio", desprovidos de sentido algum, na inteligência

motora, ocorre uma inversão no sentido de que toda ação passa a ser uma organização com agrupamentos e dissociações, de maneira a multiplicar cada vez mais as finalidades dos atos, tornando-a independente das sugestões do meio imediato.

Por volta de 1 (um) ano e meio a 2 (dois) anos de idade, caracterizando o final do período sensório-motor, surge na criança a função simbólica ou semiótica, função fundamental que permitirá o desenvolvimento de condutas posteriores, isso se concretiza na criança devido a interiorização dos esquemas de ação construídos no percurso do período sensório-motor. Para Piaget (1975), a função simbólica consiste em designar o funcionamento psíquico fundado em significantes diferenciados dos seus significados, podendo a partir disso, desenvolver a imaginação e o pensamento, além de lidar sobre as coisas fazendo uso de imagens, símbolos e signos, isto é, já age não só em atos, mas também no nível do pensamento.

Devido à função simbólica, as ações e coordenações conquistadas no plano da ação serão prolongadas no plano mental, tornando-se em operações mentais, e nesse novo plano enfrentarão a indissociação entre sujeito e mundo. Tais coordenações do pensamento permitem que o sujeito amplie a capacidade de assimilação, pois possibilita extrapolar o espaço e tempo imediato além de permitir que o sujeito represente suas experiências por meio de fantasias, imagens e situações que se articulam com personagens e acontecimentos figurados em tempos e espaços construídos pelas suas ações.

A função simbólica não surge abruptamente, mas desenvolve-se de forma gradual e progressiva. Ainda no período sensório-motor, os bebês possuem uma memória de reconhecimento das coisas e não ainda uma memória de evocação. Ao manifestar suas primeiras representações, a criança lida com significantes advindos da imitação diferida e logo depois, evoca situações e objetos por meio de imagens mentais e não ainda de conceitos propriamente ditos.

Piaget (1993) nos direciona para a compreensão de que a imagem mental nasce como uma imitação interiorizada, segundo ele, trata-se de um prolongamento da imitação e nesse viés, a linguagem se constituiria como uma evocação verbal de acontecimentos não atuais. A imitação diferida que principia-se na ausência do modelo constitui o início da representação, pois o gesto imitativo é o princípio de significante diferenciado do significado. No jogo simbólico, a representação é nítida: o significante diferenciado é o gesto imitativo, mas no jogo simbólico incluem-se objetos com fins simbólicos. Portanto, a imagem mental aparece como uma imitação interiorizada, sendo um prolongamento da imitação. Já a linguagem constitui uma evocação verbal de acontecimentos não atuais. Neste caso a representação se apoia no significante diferenciado constituído pela língua. (PIAGET, 1993).

> [...] O nascimento da imagem, para Piaget, está atrelado ao nascimento do pensamento enquanto coordenação interna de esquemas, de tal maneira que até mesmo o desenvolvimento futuro de cada um desses dois elementos depende das suas relações recíprocas e indissolúveis: o primeiro (o pensamento) é fonte de mobilidade e de transformação e, esta última, (a imagem) é fonte de figuração simbólica. Esse processo construtivo evidencia que não há nada de lacunar na explicação da função simbólica, por parte de Piaget, como alguns dos seus críticos insinuam; pelo contrário, os novos dados experimentais e a própria consistência explicativa mostram que há transformações progressivas, que envolvem reconstruções estruturais e continuidade funcional, no acabamento e no subsequente desenvolvimento dessa função [...]. (DONGO-MONTOYA, 2006, p.120)

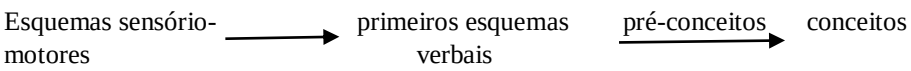
Cabe observar que a inteligência, a essa altura, continua composta da ação mas, para além disso, compreende também a representação, o que aponta um avanço qualitativo da inteligência. A função semiótica possibilita a interiorização dos esquemas de ação e o pensamento torna-se uma reconstrução em nível representativo do que foi construído (vivenciado) na ação.

2.1 – Desenvolvimento da Inteligência ao nível da representação na criança.

É impossível justificar a passagem das condutas sensório-motoras para a representação somente pela introdução da criança na vida social, pois não se trata de um salto qualitativo das questões neurológicas para questões sociológicas. Nessa perspectiva, é necessário que a criança possua estruturas suficientes para que ela avance no sentido de descentrar-se e desenvolver-se no plano mental, coordenando assim suas ações.

Os estudos de Dongo-Montoya (2011) apontam que existe na teoria piagetiana uma continuidade funcional do período sensório-motor entre os pré-conceitos e os conceitos e entre o funcionamento orgânico e as estruturas mentais, ocorrendo mudanças estruturais no percurso dessa construção e sendo esse período de grande importância na legitimação da coordenação de diferentes pontos de vista (descentrar e/ou ajustar-se), o que apresentaremos adiante enquanto conceito de socialização.

Para Piaget (1975), a transição dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceptuais ocorre de uma maneira lenta e apresenta-se conforme demonstraremos no esquema a seguir:



*(***Legenda:** *Transição dos esquemas sensórios-motores para os esquemas conceptuais)*

Piaget (1975) considera que os esquemas verbais, os pré-conceitos e o raciocínio transdutivo, constituem a transição de uma inteligência sensório-motora para a construção dos conceitos. Para o autor, "existe equivalência, porém, naturalmente, simples equivalência funcional não acarretando, em absoluto, identidade estrutural" (p. 304). Em outras palavras, na inteligência sensório-motora as ligações são feitas por meio de movimentos sucessivos, ações após ações, sem fusão entre elas. O objetivo da ação é seu êxito e não a verdade, o que importa é o objetivo prático e não constatar ou explicar as ações, ou seja, tem por finalidade somente a realidade imediata.

As construções sensório-motoras são pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem na criança. O acontecimento na ação, as adaptações espaço-temporais próximas e as ações sucessivas e graduais, são construções sensório-motoras a partir das quais a função semiótica tem a possibilidade de constituir-se gradualmente. Tais construções possibilitam a capacidade de representação, mecanismo que precede o surgimento da linguagem.

De acordo com Piaget (1975), "a linguagem permite a construção dos conceitos, pois a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceituais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem" (p. 285).

Por volta dos 2 (dois) anos de idade, na medida em que a linguagem vai se constituindo uma ação generalizada, desenvolvem-se os primeiros "esquemas verbais". Estes apresentam-se como esquemas motores em vias de conceituação e ainda mantém alguns aspectos provenientes dos esquemas de ação, como o fato de serem "modos de agir" generalizáveis, aplicando-se cada vez mais a objetos diversos. "Aliás, as palavras utilizadas pela criança para designar esses esquemas são, elas próprias, intermediárias entre significantes simbólicos ou imitativos e verdadeiros signos" (PIAGET, 1975, p. 281).

Ainda em relação aos primeiros esquemas verbais, é importante observar que as palavras limitam-se ainda quase a traduzir a organização de esquemas sensório-motores, isto é, ainda estão demasiadamente atreladas às ações do sujeito. Piaget (1964), assim se posiciona:

> [...] Esses primeiros esquemas verbais não passam de esquemas sensório-motores em vias de conceptualização e não esquemas sensório-motores puros nem conceitos francos. Do esquema sensório-motor conservam o essencial, a saber, serem modos de ação generalizáveis, que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos. Do conceito, porém, apresentam já um semidesligamento em relação à própria atividade e uma situação que, da ação pura, tende no sentido da constatação; além disso, do conceito anunciam o elemento característico de comunicação, porquanto são designados por fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrem. [...] (PIAGET, 1964, p. 282)

Observa-se que os primeiros esquemas verbais ainda não são conceitos francos pelas seguintes razões: o conceito supõe uma definição fixa e estável, apontada pelo signo verbal e nos primeiros esquemas verbais, a significação é móvel. Eles anunciam um elemento característico da comunicação, são fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrem. Tomamos como exemplo o resultado da experimentação de Piaget (1964) a criança falar “au-au” referindo-se a animais, automóveis e seres humanos em geral:

> Obs. 101. [...] Ao 1;1 (20), mais ou menos, ela designa os cães por "au-au". Ao 1;1 (29), mostra de seu alpendre o cão do proprietário, no jardim, e diz ainda "au-au". Algumas horas depois, no mesmo dia, designa com esse nome os desenhos geométricos de um tapete, apontando-os com o dedo (uma linha horizontal barrada por três linhas verticais). Ao 1;2 (1), ela vê da sua sacada um cavalo, contempla-o com grande atenção e enfim diz "au-au". Uma hora depois, a mesma reação em presença de dois cavalos. Ao1;2 (3), é um carrinho de crinaça descoberto, com o bebê bem visível e empurrado por uma senhora, que desencadeia "au-au" (tudo visto da sacada). Ao 1;2 (4), são galinhas. Ao (8), diz "au-au" aos automóveis e aos trens. Ao 1;2 (12), "au-au" é dito de tudo que é visto de sua sacada: animais, automóveis, o próprio proprietário (do cão inicial) e as pessoas em geral. Ao 1;2 (15), o termo se aplica a charretes puxadas por empregados da garagem, longe da casa. Ao 1;3 (7) são novamente os desenhos do tapete que são designados assim. Após 1;4, enfim, "au-au" parece definitivamente reservado para cães. (PIAGET, 1975, p.244 -245)

Outra razão é que as palavras empregadas pela criança encarnam a característica de símbolo individual, retendo, portanto, o caráter da individualidade. Podemos tomar por exemplo um típico comportamento da fase inicial da linguagem, a utilização das onomatopeias. Observa-se que nesse período as crianças retiram do símbolo a mobilidade diferente da fixidez que o signo impõe.

Sobre isso Piaget (1975) apresenta o seguinte exemplo:

> Obs. 101. – Ao 1:1 (0), J. empregada a onomatopeia clássica "tch, tch" para designar um trem que passa diante de sua janela e a repete a cada trem, depois, sem dúvida, que ela lhe foi sugerida uma primeira vez. Mas diz a seguir, "tch, tch" em duas espécies de situações distintas. Por um lado, generaliza seu uso na presença de veículos vistos de uma outra janela: automóveis, carros puxados por cavalos e mesmo um homem a pé, ao 1;1 (4). Perto de 1;1 (6) e nos dias seguintes, qualquer que seja o ruído da rua, ele desencadeia "tch, tch", do mesmo modo, sempre, que os próprios trens. Mas por outro lado, quando eu faço o jogo de esconde-esconde (apareço e desapareço sem nada dizer), J., ao 1;1 (4), também diz "tch, tch" por analogia, sem dúvida, com os aparecimentos e desaparecimento súbitos dos trens.” (PIAGET, 1975, p.244 -245).

No que tange à passagem dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceptuais, a teoria piagetiana dá a devida importância à linguagem, principalmente na atividade narrativa do sujeito, pois a narrativa não explica a novidade construtiva da estrutura conceptual do pensamento, já que ela é produto da reorganização dos esquemas interiorizados.

A narrativa acrescenta as seguintes condições específicas ao desenvolvimento da criança: a comunicação e a socialização do pensamento. Ao narrar uma ação ou situação, a criança traz uma objetivação para esta ação por meio da comunicação, possibilitando assim, concretizar e socializar o seu pensamento. Em razão da narrativa ainda ser somente a reconstituição de uma ação, para transpor ao nível de constatação propriamente dita, a narrativa tem por tarefa nesse momento descrever a ação e não mais ser parte dela. Nessa direção, a palavra precisará se tornar uma exposição que se refere ao presente e ao passado, um relato duplo, que multiplica a apresentação perceptiva dos fatos.

É natural observar na criança que se encontra nesse nível, que sua própria linguagem permanece a meio-caminho entre a comunicação com outrem e o monólogo egocêntrico: as narrativas, descrições e até as perguntas se dirigem a si mesmo tanto quanto a outrem. Isso decorre da condição de uma linguagem insuficientemente socializada na criança, caracterizada pelas narrativas estarem acompanhadas de pré-conceitos e a linguagem da criança encontra-se totalmente desprovida da capacidade de classificação e noções de parte e todo.

A ausência de capacidade em relação à classificação e noções de parte e todo, traduzem uma dificuldade da criança em conceitualizar as coisas, ou seja, a criança ainda não consegue estabelecer uma relação entre individualidades dentro de um todo real que os enquadre, que por sua vez, não permite a construção de uma totalidade que enquadre os elementos em classes.

Nos pré-conceitos, os primeiros raciocínios apresentam-se como pré-lógicos devido a uma assimilação auto-centrada, a imagem tem um valor privilegiado de destaque e valorização "sendo útil como um símbolo individual" que consiste apenas em uma ilustração, um exemplo dentre os vários outros que existem e que designam uma determinada classe. Já as estruturas conceituais não procedem por assimilação direta, mas realizam os encaixes hierárquicos, seriações, ordenações, classificações, que são reversíveis. Um caráter constante dos "pré-conceitos" observado por Piaget (1975), é que nesse momento a criança não atinge nem a generalidade, nem a individualidade verdadeiras, já que as noções empregadas por ela oscilam entre esses dois extremos e ainda lembram a estrutura dos esquemas sensório-motores, bem como a das imagens imitativas ou lúdicas que daí derivam.

De forma solidária ao processo de construção dos pré-conceitos, dá-se o processo de construção do raciocínio na criança, tratam-se de "raciocínios práticos", entretanto, pelo fato de a criança superar o campo perceptivo, raciocinando por meio de evocações tanto em imagens quanto em palavras, consegue articular entre os objetivos e os meios de alcançá-lo. Os raciocínios, em princípio, seriam um prolongamento das coordenações práticas, complexificadas, por meio de inferências.

Por se tratar de um período intermediário entre a "ação pura" (sensório-motor) e a formação dos conceitos construídos de maneira operatória, também ocorre juntamente a esse processo o desenvolvimento do pensamento intuitivo na criança, sendo que para Piaget (1975, p. 294), "Essas instituições articuladas levam a construções parciais, ainda ligadas à configuração perceptiva e à imagem, porém já lógicas no interior do campo assim delimitado".

Ao passo que a criança começa a estabelecer relações recíprocas, vislumbramos o início da conceptualização, a criança passa a possuir a capacidade de não confundir mais a individualidade e a generalidade das coisas – noção da reversibilidade das operações – construindo, portanto, o pensamento em nível operatório. É pertinente dizer que a linguagem estabelece vínculos com o pensamento justamente na reconstrução parcial e extensiva progressão dos esquemas sensório-motores passando por fases análogas de organização das construções feitas anteriormente.

A noção de reversibilidade traduz-se pela capacidade da criança de encontrar um estado anterior aos dados não deformando o estado atual (assimilação), e uma objetividade real ou realizável desse estado quanto ao estado atual (acomodação). "É esse equilíbrio móvel e reversível que garante a conservação dos conceitos e juízos; que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (intercâmbio do pensamento) quanto o sistema conceitual interior a cada um." (Piaget, 1975, p. 268).

Assim como os conceitos, os raciocínios também se desenvolvem e para Piaget (1975), a construção do raciocínio na criança desenvolve-se solidariamente à formação dos conceitos. Por se tratar de um período intermediário entre a ação pura e a formação de conceitos realizados operatoriamente, é evidente o desenvolvimento do pensamento intuitivo.

Os primeiros raciocínios são articulados de maneira quase simbólica e sem estruturação de generalidade. Esses raciocínios, em princípio, prolongam as coordenações práticas de maneira a complicá-las por meio de inferências. Tratam-se de raciocínios práticos e verbais, entretanto, pelo fato de a criança superar o campo perceptivo raciocinando por meio de evocações, tanto em imagens quanto em palavras, consegue articular entre os objetivos e os meios de alcançá-lo.

Assim, Piaget (1975, p.295), observa no exemplo a seguir:

> Obs. 111. – Os primeiros raciocínios verbais observados em J. foram do seguinte tipo. Aos 2;0 (7), J. não tem nenhuma vontade de dormir, à noite, e chama os pais para ter a luz acesa e companhia. Ficam junto dela uma primeira vez para pedir-lhe que se cale, e advertem-na de que não aparecerão mais. Ela chega, contudo, a conseguir uma segunda visita, mas compreende que é a última. Após longo silêncio, ouvem-se gritos lancinantes, como se tivesse acontecido algo de particular: Corre-se e J. se acusa de

> haver apanhado um brinquedo na prateleira acima da cama (na qual não se toca na hora do "nonô"). Ela chega mesmo a mostrar um ar contrito. Ora, tudo está em ordem e ela visivelmente não pegou em coisa alguma: prefere então inventar uma má ação e acreditar nela, para ter novamente a companhia e luz acesa que lhe faltam, do que ficar só durante a noite sem ter tolices de que se acusar [...]

Vê-se na observação acima que embora o sujeito da pesquisa denominado de J. não tenha utilizado da fala, foi capaz de conseguir coordenar os esquemas de ações com vistas a atingir um objetivo: nesse caso, o objetivo era conseguir atrair novamente os pais até seu quarto. Essa capacidade é característica do raciocínio sensório-motor, que requisita a intervenção de uma representação que transforme a realidade e sirva de intermediário para alcançar seus objetivos.

A continuidade dos raciocínios práticos dá-se pelos raciocínios constatativos, os quais possuem familiaridade com o pensamento simbólico ou lúdico

> Ora, se se tiver o cuidado de distinguir a verdade externa, ou empírica, das conclusões da verdade interna ou lógica das próprias coordenações, constatar-se-á que até esses raciocínios constatativos, os quais hão de resultar, afinal, na conexão racional e operatória, são, de início, meras "experiências mentais", que prolongam as coordenações práticas no plano representativo e, sobretudo, continuam, durante muito tempo, como se fossem intermediários entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico, graças ao caráter pré-conceitual ou "transdutivo" (PIAGET, 1975, p. 299).

O caráter transdutivo dos raciocínios equivale-se a um raciocínio irreversível e deformante na medida em que a assimilação é centrada de acordo com o pensamento da criança ou em seu ponto de vista. Ao passo que a assimilação for descentralizada e reversível, possibilitando imbricações hierárquicas e sendo estas realizadas por reciprocidade, o raciocínio atingirá o caráter lógico. Todo esse processo de centração e descentração perceptiva e de egocentrismo e reciprocidade lógica, tal qual são os processos que tendem a transdução, caracterizam o desenvolvimento de todas as funções cognitivas.

Nessa lógica, a linguagem se torna um instrumento pelo qual o sujeito tem a possibilidade de socializar o conhecimento. Como explica Piaget, com a linguagem a criança passa a narrar suas ações presentes e, aos poucos, também as passadas e a antecipar verbalmente as ações futuras, o que possibilita a socialização, o pensamento e a ação interiorizada:

> Disso [...] resultam três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é o aparecimento do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstruir no plano intuitivo das imagens e das "experiências mentais". (PIAGET, [1964], 1967, p. 23-24).

Do ponto de vista de análise do desenvolvimento da linguagem, na obra "A psicologia da criança" (PIAGET E INHELDER, 1997), o autor divide a linguagem em dois grandes grupos, "que se podem chamar de socializada e egocêntrica" (p.30). Esses grupos diferenciaram-se, basicamente, por suas funções, uma vez que a linguagem, ao se relacionar à forma como a criança busca compreender os fenômenos do mundo, se apresentaria como uma manifestação de seu raciocínio, o qual durante um longo período é egocêntrico justamente pela dificuldade de descentração e conseguinte impossibilidade de coordenação das perspectivas.

A linguagem egocêntrica está dividida em três categorias, a saber: a repetição; o monólogo e o monólogo a dois ou coletivo. A repetição incide sobre sílabas ou palavras que a criança repete pelo prazer de falar, sem preocupar-se com a intenção de dirigir-se a alguém ou com o sentido da palavra. O monólogo caracteriza-se pelo fato da criança falar para si própria, como se pensasse em voz alta. No monólogo coletivo, nos parece que a criança utiliza a linguagem para falar às outras crianças e não com as outras crianças. A linguagem caracteriza-se como egocêntrica, porque a criança não se preocupa em colocar-se no ponto de vista do interlocutor e, por isso, acaba falando apenas para si, sendo, por muitas vezes, de si mesma.

Caracterizada pela capacidade de trocas de ideias entre os pares, e a existência de intencionalidade pela comunicação, a linguagem socializada é um ato em nível cognitivo que se apresenta por meio da linguagem na criança.

A respeito da aliança entre o pensamento lógico e/ou inteligência conceptual, para Piaget (1975), só será viável uma vez que a criança seja capaz de superar algumas condições que desenvolvem-se de forma simultânea, são elas: a aceleração das ações (estas possibilitam a fusão das ações sucessivas, constituindo assim a conduta de representação interior, concebida como bosquejo ou esquema antecipador do ato), essa conduta permite que a criança preveja e reconstitua o ato (representá-lo) para além do êxito prático, o que a possibilita uma tomada de consciência que é caracterizada pela capacidade de constatação e explicação, que se fundamentam em classificações hierárquicas e na seriação das relações, que oportunizam a ampliação da construção de um sistema de signos acrescidos a ação, o que permitirá a legitimação dos conceitos necessários a essas classificações e seriações. O processo de socialização que assiste o emprego dos signos inclui o pensamento puramente individual a uma realidade objetiva e comum.

O conceito de operação para Piaget (1975) refere-se à ação interiorizada que emerge das coordenações das ações. Assim sendo, ao atingir o pensamento operatório concreto e, portanto, reversibilidade do pensamento, o egocentrismo da criança tende a ser superado nessas trocas

superando assim a centração, ocasionando a ampliação das respostas lógicas e a socialização do pensamento. É a partir desse momento que a criança torna-se capaz de trocar e concatenar ideias, coordenando e ajustando seus pontos de vista aos dos outros, desenvolvendo sua capacidade de argumentar, e de compreender mediante a perspectiva do outro. A criança passa a pensar e agir considerando o outro (objeto/sujeitos) para além de si.

Com o enriquecimento das estruturas cognitivas e paralelamente considerando as relações sociais de cooperação e reciprocidade, a criança legitima um processo de descentração e aos poucos se torna capaz de coordenar seu ponto de vista em relação ao do outro, tendo condições de se relacionar reciprocamente e inclusive, de estabelecer diálogos mais elaborados no sentido de compreender e se fazer compreendido.

De acordo com Dongo-Montoya (2006, p.126), é fundamental considerar a indispensável ação das relações sociais na formação do pensamento conceptual, pois nela está a explicação da evolução do pensamento, além da garantia da atividade de processos internos e a continuidade, com reconstrução, de conquistas alcançadas anteriormente. Assim, todas as funções do desenvolvimento individual e as funções do desenvolvimento social (interindividual) serão condições necessárias e fundamentais ao equilíbrio das operações lógicas.

2.2 - A socialização das crianças para Piaget

Nessa sessão, propomos uma breve apresentação sobre como a teoria de Piaget (1973) entende a socialização das crianças. Buscamos esclarecer num primeiro momento como se dão as relações no aspecto da inteligência, e, por conseguinte, faremos uma breve apresentação do desenvolvimento moral, que para Piaget (1973), é um processo solidário ao desenvolvimento da inteligência. Ainda faremos algumas considerações sobre a socialização no trabalho da Educação Física com vistas a Epistemologia Genética.

As ideias de Piaget representam um salto qualitativo na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente em relação à construção do conhecimento na medida em que é evidenciada uma tentativa de integração entre o sujeito e o mundo por meio da ação e reflexão. Para o autor, a tese da construção do conhecimento - construtivismo - ultrapassa as teses empiristas e aprioristas e o conhecimento humano é fruto da socialização do sujeito com o mundo. Por meio dela, o sujeito constrói esquemas solidários e dialéticos.

Na obra “Estudos sociológicos”, Piaget (1973), evidenciou alguns aspectos da socialização e buscou explicar o desenvolvimento do egocentrismo para descentração nas relações do sujeito com o outro e com o objeto de conhecimento.

De acordo com o pensamento de Piaget (1973), a socialização, estrutura-se sobre os aspectos da cooperação e pode ser definida como a capacidade que o sujeito constrói de coordenar as próprias ações e pensamentos às ações e pensamentos do(s) outro(s) (trocas dos pontos de vista), por meio da capacidade de descentração e reversibilidade do pensamento, através de sucessivas tomadas de consciência. Isso em relação a pessoas e ao próprio objeto de conhecimento.

A capacidade do sujeito de coordenar pontos de vista colocando-se como expectador do(s) outro(s) com quem se relaciona e buscando entender as proposições destes, corresponde a uma capacidade de assimilação, trata-se de uma capacidade cognitiva e inicia-se a partir da ação do sujeito sobre o mundo. Podemos dizer que na assimilação o sujeito, em sua relação com o objeto, o interpreta e o torna parte de seus esquemas, incorporando-o. No entanto, por conta da resistência do objeto nessa corporação, o sujeito age sobre essa resistência, modificando suas estruturas. Chamamos esse outro processo de acomodação.

Mas não basta somente a disposição de escutar o outro, é necessário que existam mecanismos que possibilitem superar o egocentrismo inicial, dando condições para que a criança consiga olhar o outro para além de si. Nesse sentido, a atividade intelectual do sujeito se inicia com uma indiferenciação entre sua relação com o mundo e a consciência de si mesmo, graças também à indiferenciação entre a assimilação e a acomodação, ou seja, não tendo o conhecimento de si e nem do objeto propriamente dito, mas de sua utilização, a inteligência se desenvolve pelo conhecimento de sua interação. Ao passo que evoluem a diferenciação e a coordenação entre a assimilação e a acomodação, e, por consequência, ocorre a multiplicação e a diferenciação dos esquemas, o sujeito se percebe como parte do todo, ao mesmo tempo em que se diferencia dele; com isso, distingue sua ação sobre o mundo, da resistência dos objetos à sua ação e as particularidades destes diferenciando o próprio funcionamento intelectual de sua experiência física. Na medida em que a assimilação e a acomodação superam o estado inicial de “falso equilíbrio” entre as necessidades do indivíduo e a resistência das coisas e atinge o genuíno equilíbrio, isto é, uma harmonia entre a organização interior e a experiência externa, a perspectiva do sujeito a respeito do universo se transforma radicalmente, passando de um egocentrismo integral à objetividade.

Destarte, segundo Piaget, a evolução na relação da assimilação e da acomodação que se dá no plano da inteligência prática (inteligência sensório-motora) se constituirá em um processo

análogo no plano da inteligência verbal e reflexiva, assim como no âmbito das relações sociais do sujeito.

Pretendemos apresentar o processo de socialização sob a ótica de Piaget (1973) observado nos estádios do desenvolvimento da inteligência, a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Inicialmente, na inteligência sensório-motora, é impossível falar em socialização da inteligência, pois esse período constitui-se por uma inteligência puramente individual e adaptativa. Observa-se que a imitação não exerce influência sobre a inteligência. A coordenação dos esquemas sensório-motores só será possível quando a criança tentar resolver, por ela mesma, os problemas práticos apresentados. A capacidade da criança em buscar objetos perdidos (objeto permanente) é o primeiro momento da conquista de uma autonomia prática.

O pensamento é centrado, por isso mesmo ele não é socializado, o que dependerá de uma diferenciação através da crescente descentração do pensamento e que, consequentemente, é promovida por meio da socialização entre os pares, ou seja, por meio da ação do sujeito sobre o mundo. Assim: "[...] o egocentrismo é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista" (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.256).

Num segundo momento, no estádio pré-operatório, a criança ainda não consegue cooperar, entretanto avança em sua capacidade de diferenciar-se do outro. Esse é marcado cognitivamente pelo aparecimento da capacidade de representar. Essa capacidade é anunciada pela imitação, diferida na transição entre esta etapa e a anterior, na qual a criança aplica os movimentos sem a presença de um modelo atual. Essa possibilidade se deve à construção de uma imagem mental (uma imitação interiorizada) sobre ações e objetos. O período da inteligência pré-operatória caracteriza-se também pelo surgimento da função simbólica, possibilitando transformações nas ações e nos objetos com a finalidade de adaptar o real ao eu. A manifestação da função simbólica acontece na linguagem, no desenho e no jogo simbólico, sendo que a linguagem equivale a um conjunto de sinais coletivos onde nem todos são compreendidos de antemão, mas são assimilados na medida em que se ampliam e vão se completando por sinais individuais.

De acordo com Piaget (1973), as trocas interindividuais caracterizam-se "por um egocentrismo que permanece a meio caminho do individual e do social e que pode se definir por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro" (p. 179). As coações intelectuais são assimiladas à mentalidade egocêntrica e só a transformam superficialmente.

O estádio operatório traz a possibilidade cognitiva da criança de cooperar. Num primeiro momento, a operação relaciona-se ao concreto, a criança não realiza hipóteses de pensamento, o que provavelmente se tornará possível posteriormente no estádio operatório formal. Piaget (1973) aponta que existe nesse momento um "nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de cooperação, isto é, não pensa mais em função dela só, mas da coordenação real ou possível dos pontos de vista" (p. 180). Sendo assim, o progresso se exprime por meio da reflexão, da colaboração, de exposições ordenadas, de regras comuns, de relações de reciprocidade e só então torna-se possível perceber uma íntima relação entre o desenvolvimento das operações lógicas e a cooperação.

Segundo Piaget (1973),

> "A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação." (p.95).

O pensamento em comum possibilita a conservação e a reversibilidade e favorecem a substituição de objetos por sinais. Logo, "um agrupamento é um sistema de conceitos (classes ou relações) implicando uma coordenação dos pontos de vista e uma posição em comum do pensamento." (IDEM, p.181).

Outra característica presente nesse momento é a de conservação, por meio das operações concretas a criança compreende que podemos mudar o formato dos materiais sem que sua composição seja alterada. Simultânea à capacidade de operar, a conservação dos elementos fornece condições para a reversibilidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade de cooperar, a conservação permite que o sujeito mantenha duas proposições, dois ou mais pontos de vista diferentes, e consiga relacioná-los, coordenando-os. A capacidade de substituir seu próprio ponto de vista pelo do sujeito com quem se relaciona, na intenção de compreendê-lo, é possibilitado por meio da conservação.

Por conseguinte, no estádio das operações formais não há mais a dependência pelos materiais concretos e o sujeito parte das proposições que ele elabora embasado na operação de pensamento. Nessa direção, para Piaget e Inhelder (1955/1976), "[...] o pensamento formal parte da hipótese, isto é, do possível, em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos" (p.190).

> O pensamento formal é, na realidade, essencialmente hipotético dedutivo: a dedução não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos, isto é, a proposições que se referem a hipóteses ou representam dados apenas como simples dados, independente de seu caráter real: a dedução consiste, então, em ligar entre essas suposições, e delas deduzir suas consequências necessárias, mesmo quando sua verdade experimental não ultrapassa o possível (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.189).

Nesse momento, a descentração cognitiva está cada vez mais relacionada com a objetividade, o que possibilita que o sujeito compreenda as relações sociais para além do seu ponto de vista. O pensamento operatório proporciona a capacidade de cooperar efetivamente.

A socialização pressupõe a capacidade de ter consciência de si próprio como sujeito, se dissociando do objeto, não considerando seu ponto de vista como único, ou seja, a premissa é de que a criança consiga relacionar-se com outras de maneira recíproca. Portanto, adaptar-se ao meio é construir um conjunto de relações e situar-se entre elas por uma atividade de coordenação intelectual que torna necessária a descentralização e reciprocidade nos pontos de vista. Ao passo que as capacidades cognitivas da criança desenvolvem-se, os aspectos das relações tornam-se qualitativamente melhores.

Nessa direção, podemos afirmar que pensar com objetividade, característica do pensamento formal, exige "Tomada de Consciência", que segundo Piaget (1974/1977), significa a capacidade que o sujeito constrói de dominar os processos do pensamento, conceituando-os e, com isso, generalizando-os. Na perspectiva do autor, a Tomada de Consciência, emerge de uma construção contínua que não é dada *a priori*, trata-se de uma construção sucessiva proveniente da relação entre sujeito e objeto. É preciso destacar que esse processo não se trata de uma "iluminação" ou uma "apropriação", mas uma construção progressiva em diferentes níveis de Tomada de Consciência, que ocorrem por um processo que evolui das ações práticas à conceituação.

Deste modo, Piaget (1974/1977) afirma que (n)a Tomada de Consciência: 1) supõe uma conceituação, pois implica em coordenações; 2) as ações do sujeito são assimiladas (reconstrução); 3) pode ocorrer sem conflitos com esquemas anteriores (composição progressiva); 4) o conflito leva o sujeito a pensar (corrigir o esquema anterior); 5) ao "recalcar" o sujeito economiza na solução, evitando o conflito. Em resumo, para ele, a Tomada de Consciência é:

> [...] um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. Não há, portanto, diferença de natureza, numa tal perspectiva, entre a tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das seqüências exteriores ao sujeito, comportando ambos uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, quer

> este consista em aspectos materiais da ação executada pelo sujeito, quer em aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos. (PIAGET, 1974/1977, p.204)

É por meio de sua ação que o sujeito organiza e transforma o meio e a si mesmo, e são os processos internos que garantem a organização e reorganização dos esquemas tornando-os mais complexos e organizando-se na direção dos conceitos. Esta inteligência prática, este saber fazer inicial, permite a interação da criança com o meio e também de poder se apropriar do mundo construindo níveis sucessivos e provisórios de tomada de consciência, cada vez mais complexos.

Na obra "A tomada de consciência" ([1974], 1977), Piaget nos conduz a observar e a compreender o mecanismo da tomada de consciência. Concebida a partir de uma situação de não adaptação ou de readaptação, ela se constitui da periferia para o centro da relação entre sujeito e objeto, em outras palavras, inicia-se com os objetivos e resultados de uma determinada ação, e posteriormente, de maneira gradativa, alcança os fatores internos tais como a causalidade dos objetos ou as coordenações de ações do sujeito. Num primeiro momento a ação do sujeito e as características dos objetos confundem-se, não havendo diferenciação entre um e outro. Progressivamente, o sujeito vai tomando consciência da independência relativa e recíproca entre ele e o objeto, há um movimento análogo de conhecimento que conduz aos mecanismos centrais da ação do sujeito e das propriedades intrínsecas dos objetos. A ação que já é dominada no nível prático eleva-se à conceituação transformando-se em pensamento e, posteriormente tudo o que o sujeito aprendeu no nível da experiência é resignificado em conceitos: trata-se de uma reestruturação que aumenta potencialmente a capacidade cognitiva do sujeito.

A compreensão do conceito de tomada de consciência está para além do sujeito se dar conta de um saber fazer, trata-se de um processo de conceituação, fruto de progressivas reconstruções, é uma compreensão no nível do pensamento de algo que se faz, atingindo o porquê e o como se faz, de sorte que a própria ação pode ser afetada e resignificada por esse compreender. Tais reconstruções não partem do nada, são resultados dos esquemas anteriores, os quais, por algumas vezes, precisam ser corrigidos e/ou adaptados a novas situações, conforme nos aponta Piaget ([1974], 1977):

> As ações do sujeito, ao contrário, são vistas por ele e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se se tratasse de ligações materiais quaisquer situadas nos objetos, donde a necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se, então, de uma reconstrução, mas não trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os mesmos riscos de omissões e de deformações que existiriam

> se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema exterior de conexões físicas. (p. 201-202).

A relação entre a ação e a consciência se explica por meio do processo de tomada de consciência, que se potencializa por construir estruturas mentais cada vez mais elaboradas e capazes de compreender e conceitualizar aquilo que se faz em termos de ação, ou seja, na prática. Não se trata de um processo simples, pelo contrário, é um processo bastante complexo e não pode ser entendido tal como uma solução mágica ou instantânea, que transformaria a ação em conceito. Conforme já sabido, é um processo gradual de constantes reconstruções que implica "desmontar", em pensamento, as ações que se conseguiu fazer para só então compreendê-las.

Dongo-Montoya (2006) aponta que a relação entre a ação e a consciência é fundamental para compreendermos a teoria piagetiana, relação explicitada por ele, quando trata da questão inerente a linguagem e o pensamento. A construção do pensamento ocorre mediante um processo que se inicia na inteligência sensório-motora prolongando-se até a inteligência conceitual, dos esquemas de ação aos esquemas conceituais, envolvendo continuidade e reconstruções. Nessa direção, a linguagem propicia o processo de socialização do pensamento em razão da narrativa, ensejando a partir daí a coordenação e os ajustamentos de pontos de vista. Neste momento, a criança começa a compreender o mundo para além de si mesma, alcançando a conceptualização, dessa forma, a relação entre pensamento e linguagem tornam-se recíprocas.

As relações ocupam papel essencial no processo de desenvolvimento da criança. Em muitos de seus estudos, Piaget apresenta de uma maneira taxativa a importância das relações, exclusivamente as de cooperação, para a construção do conhecimento. Nessa direção, Piaget (1973) retoma a questão das relações sociais, por meio das quais justifica as modificações no pensamento do sujeito:

> Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. É evidente que entre estes tipos-limites toda uma série de outras relações devem ser previstas. [...] A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas (p. 168).

Piaget (1994) admite a existência de um "paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual", assim como um parentesco entre as normas morais e as normas lógicas,

logo, "[...] a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação" (p. 295) e tais normas não são constituídas de forma inata pelo indivíduo, porém, por meio das relações que se estabelecem com o mundo. Para melhor compreensão, na próxima sessão, observaremos os aspectos do desenvolvimento moral em relação à socialização a partir dos estudos de Piaget (1994).

2.2.1. Aspectos do Desenvolvimento Moral e a Socialização

De antemão, é válido esclarecer que, para Piaget (1973/1994), tanto o desenvolvimento intelectual quanto o desenvolvimento moral, ocorrem de forma solidária e recíproca na criança, no entanto, por opção dos autores, busco exemplificá-los separadamente, tendo em vista melhor compreensão do leitor.

Como observamos, para Piaget (1973) a socialização equivale à capacidade do sujeito em cooperar de maneira recíproca, isso refere-se à capacidade de coordenar uma ou mais perspectivas diferentes por meio da reciprocidade. Os estudos do autor mostram que há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento intelectual, de sorte que nem as normas lógicas e nem as normas morais são inatas no sujeito, elas são construídas por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo.

De acordo com Piaget (1994, p. 23) "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras". As formas de respeito que se estabelecem prioritariamente nas relações conduzem a formas distintas de moral: heteronomia ou autonomia. A primeira proveniente do respeito unilateral e das relações de coação: a moral heterônoma, que implica o sentimento do dever e a submissão ao poder das pessoas. A segunda nasce da cooperação e do respeito mútuo, trata-se da autonomia.

As relações do sujeito com o mundo ocupam um lugar de grande importância para Piaget e são necessárias tanto para o desenvolvimento moral quanto ao intelectual. A cooperação torna-se fator essencial para que a criança se desvencilhe gradativamente do egocentrismo inicial, conseguindo estabelecer trocas e coordenar pontos de vistas ajustando-se a eles. Isso só será possível num primeiro momento, dentro do contexto social e, posteriormente a essa vivência prática será possível estabelecer uma consciência dessas relações.

Achamos importante dizer que a moral, na concepção de Piaget (1994), apesar de estar estritamente ligada às regras, deve ser compreendida com base no modo como o sujeito se

relaciona com essa regra, fruto da relação que mantém com a pessoa que a cria ou que a transmite. Por conseguinte, para Piaget, a moral não é a própria regra, a regra é social e o respeito que se estabelece entre os indivíduos nessa relação social é que legitima tal regra, o que já inclui a teoria sobre a moral de Piaget em uma perspectiva que crê em uma essência humana da moralidade, presente nas relações sociais:

> [...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1994, p. 294).

Os conceitos de heteronomia e autonomia, sob a ótica piagetiana, devem ser compreendidas não apenas como lugares de partida e de chegada, mas como processos, construções que englobam uma relação entre a ação e a consciência, os quais não dizem respeito ao sujeito somente, mas também ao contexto em que ele está inserido, enquanto relações, ou interações, que ele estabelece. Podemos dizer que a vida social é necessária para que o espírito possa tomar consciência das relações sociais e possa construir as regras. Longe disso, ou seja, fora das relações sociais, o sujeito permanece egocêntrico, indiferenciado do mundo, preso em seu próprio ponto de vista. Para estar consciente do seu próprio ponto de vista, é necessário o confronto entre o eu e o outro. Somente quando se está em contato com os juízos e as avaliações dos outros, sofrendo a pressão das normas intelectuais e morais coletivas, é que se pode superar a anomia, tanto no campo da moral quanto no campo intelectual.

Por serem as relações sociais tão importantes e necessárias para o desenvolvimento moral, podemos dizer que do nascimento aos primeiros anos de vida, a primeira dessas relações que o sujeito vivencia é a relação de coação e de respeito unilateral, trata-se de uma primeira forma de controle lógico e moral, nesse sentido é significativa para a vida moral do sujeito. Entretanto, esse controle não é suficiente para superar o egocentrismo infantil, pois muitas vezes acaba por reforçá-lo.

A predominância do egocentrismo não permite ao sujeito uma diferenciação necessária do outro e dos objetos, o que caracteriza para o autor o estado de anomia moral (carência do sentido de obrigatoriedade das regras sociais). “[…] seja porque é puramente motora, seja

(início do estágio egocêntrico) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo, interessante e não realidade obrigatória" (PIAGET, 1994, p.34).

Devido ao respeito unilateral, a criança crê fortemente na onisciência do adulto e na verdade absoluta das regras que dele recebe, vivenciando uma forma de realismo moral Esta percepção é importante para o desenvolvimento da moralidade na criança e constitui a primeira consciência do dever e uma primeira forma de controle normativo.

Podemos observar que, no período em que se emerge a inteligência pré-operatória, nascem as primeiras manifestações de respeito à autoridade. O respeito é um sentimento que mistura amor e temor. O primeiro sentimento de respeito manifestado é unilateral, ou seja, a criança não espera o mesmo respeito ou obediência da pessoa respeitada. É deste sentimento que surge o sentimento de obrigatoriedade, pode se dizer que o sentimento de respeito possibilita o sentimento do dever.

Piaget (1994) aponta que para que se possa falar de fato de uma moral efetiva, é preciso que a consciência tenda para uma autonomia, em que as regras sejam apreciadas interiormente em favor do bem moral, no entanto, isso só é possível dentro do respeito mútuo, das relações de cooperação e reciprocidade. A heteronomia só será superada ao passo que o sujeito alcançar a autonomia e para isso, é necessário que ele conquiste a capacidade de descentração, que acontece nos campos da moral e da inteligência.

Cabe dizer que essa superação não determina a exclusão da moral heterônoma, e sim, consiste na construção de mais uma possibilidade para o sujeito: pensar e operar de maneira autônoma. Ainda é importante considerar que mesmo que as relações de coação se oponham às relações de cooperação, as primeiras são condições necessárias para que, mais adiante, sejam possíveis as segundas. Assim, pode-se dizer que não é possível estabelecer respeito mútuo sem antes ter estabelecido respeito unilateral, ou seja, o respeito pelo outro.

Assim como ocorre no desenvolvimento intelectual, a autonomia moral só é possível a partir da cooperação. Esta e o respeito mútuo levam às normas imanentes, catalisam e direcionam a moral; assim, diferentemente da obediência, pode-se pensar em um ideal interno, em um bem moral que não é imposto, mas construído pelo sujeito.

É importante compreender que as relações de coação conduzem o sujeito ao respeito unilateral, do qual resulta em uma moral heterônoma, ou seja, a moral do dever, da obrigação, no qual a criança obedece mesmo sem entender a regra. Os estudos de Menin (1996) corroboram, na medida em que nos ajudam a compreender a heteronomia, que segundo a autora:

> Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psiquicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se sempre tivesse sido assim [...] Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece [...] As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia! (p. 52).

Portanto, a heteronomia moral coloca o sujeito em uma condição de sujeição à ordem ou regra de quem se constitui como autoridade para ela. Tratam-se de regras e ordens inquestionáveis e que não devem ser analisadas em seus princípios. Pode-se dizer que o sujeito heterônomo é acrítico e passivo. Segundo Piaget (1994), a heteronomia não deve ser tomada como um estádio, mas como uma grande etapa do desenvolvimento moral que deve ser superada com vistas a um nível mais elevado de autonomia moral.

É interessante dizer que a heteronomia não é só vista na conduta infantil, podemos estender seus resultados também nos casos da vida adulta. Embora se trate da primeira forma de ação e manifestação da moralidade no sujeito, a heteronomia não está limitada a uma determinada idade assim como nos conteúdos, no entanto, encontra-se relacionada às interações e tomadas de consciência do sujeito compreendendo a uma construção individual, dentro de um contexto coletivo.

Podemos exemplificar, a partir de situações contemporâneas, com situações do nosso cotidiano, no qual vivemos um cenário de caos político, legitimado pelas fake news[10], onde adultos passaram e reproduziam em seu discurso informações baseadas em notícias falsas geradas em aplicativos de celular, defendendo tais posicionamentos e ideias sem ao menos buscar informações sobre a veracidade dos fatos, sem escutar diferentes opiniões e sem refletir, esta prática trata-se de um exemplo de heteronomia moral. Podemos dizer que a heteronomia moral e intelectual da população brasileira corroborou para instaurar o caos político e social no Brasil por meio do golpe de 2016. Observamos que, nesse caso, a sua opção por uma regra é exterior à sua própria consciência, está ligada à influência de pessoas por trás de ambientes virtuais que, se impõem como superiores e donos da verdade e são aceitas pelo sujeito passivamente, sem questioná-las.

[10] Termo em inglês – Tradução: Notícias falsas. Sentido: Trata-se de uma forma de imprensa "marrom" que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais. Este tipo de notícia é escrita e publicada, tendo em vista a intenção de enganar, disseminar ou confundir a sociedade, sobre determinado assunto. Usualmente utilizadas com a finalidade de obter ganhos financeiros ou políticos, muitas vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas para chamar a atenção.

Em relação à saída da heteronomia para autonomia, para Piaget (1994) só seria possível pelas vias da cooperação e da descentração. A autonomia é, por consequência, para Piaget, uma forma de equilíbrio ideal para onde deve caminhar o desenvolvimento moral. Descentrar-se, ou seja, deixar de considerar somente o próprio eu como o centro ou o único ponto de vista possível, e cooperar, são elementos necessários para que se possa pensar uma maneira de agir e de pensar moralmente guiados por princípios internos, aplicáveis a todos.

Assim podemos considerar que a autonomia moral é uma construção, onde tanto nas crianças quanto nos adultos, aconteceram pelas vias das relações de cooperação e de reciprocidade associadas a valores altruístas como a justiça e a solidariedade, essas abrem espaço para que essa construção se efetive.

Segundo La Taille et. al. (1992), há ainda, um componente nos processos de desenvolvimento, tanto no campo da moralidade como no campo da inteligência, trata-se da afetividade. Para ele, a afetividade corresponde a uma energia que motiva as ações.

> A afetividade é comumente interpretada como uma "energia", como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão esta a seu serviço. (p. 65).

Há ainda, um componente nos processos de desenvolvimento, tanto no campo da moralidade como no campo da inteligência, trata-se da afetividade. A teoria da Epistemologia Genética considera a afetividade como um fator que também corrobora no processo de socialização, sendo ela condição necessária na constituição da inteligência, mas não suficiente.

De acordo com Piaget (1994), os valores, frutos da afetividade, representam a motivação da ação, trata-se de uma motivação caracterizada por valores próprios, não como algo que busca agradar a si mesmo, mas em relação ao outro. O autor ainda contribui ao afirmar que, apesar de inteligência e afeto constituírem categorias distintas, não se reduz uma à outra, são categorias indissociáveis. Não sendo possível existir, portanto, conduta livre de uma estrutura cognitiva ou conduta livre de uma energia motivadora.

Nesse sentido no ambiente escolar, ao favorecer as relações democráticas, pautadas no respeito mútuo e na cooperação por meio do diálogo, da ação e da reflexão, ela estará auxiliando a criança a descentrar-se e superar o egocentrismo que a limita na vida social e na própria inteligência. Assim, a escola deve libertar-se das práticas que levam a passividade e a sujeição, propondo novas alternativas para a construção do conhecimento, logo a formação integral das crianças. Assim ela estará preparando as crianças para a vida, para além dos muros da escola.

2.2.2. A Educação Física e a Socialização

A Epistemologia Genética nos ajuda a compreender o conceito de socialização, e a partir desse conceito refletir sobre o trabalho da Educação Física Escolar com as crianças, essa compreensão não se restringe somente à área, mas compreende um pensamento que deveria englobar toda concepção sobre o processo de construção dos conhecimentos (ensino e aprendizagem), logo a Educação como um todo.

Como pudemos observar, no percurso histórico transposto pela Educação Física, as tendências de ensino por ela incorporadas refletem uma forte ligação com os pressupostos, apriorista e empirista. Sob esse viés, o conhecimento é dado *a priori* e o sujeito ocupa um papel passivo e de sujeição às práticas que lhe são impostas, as quais comprometem a construção do conhecimento e não o conduzem ao desenvolvimento da autonomia. Percebe-se, nesse contexto, que o papel da disciplina na escola se dá pela intencionalidade em disciplinar os corpos e docilizá-los, de modo que eles se tornassem obedientes (passivos) e disciplinados tanto do ponto de vista comportamental como intelectual.

A prática de ensino da área, basicamente estruturou-se sobre a ideia de que o conhecimento é adquirido pela experiência da criança, assim, ao imitar e reproduzir movimentos, repetir fundamentos esportivos de forma mecânica, decorando conceitos e regras de jogos ou esportes, a criança estaria aprendendo, reduzindo à área a "atividade" e ao "fazer". Tais práticas são descomprometidas com a atividade de pensar, não possibilitam ao sujeito agir e refletir (tomar consciência) sobre o que faz. Ao limitar a aprendizagem a tais práticas e métodos, cristalizou-se a ideia de que os jogos, brincadeiras e os esportes "imprimem" no sujeito valores e conhecimentos.

Nesse contexto a Educação Física é entendida como área de atividades a serem executadas com o objetivo de desenvolver as habilidades motoras, estando este processo resumido à prática repetida de movimentos. Trata-se da prática pela prática, sem existir nesta experiência preocupação com o processo de reflexão por parte do aluno que pudesse contribuir na compreensão de sua motricidade. Assim, a disciplina de Educação Física assume a característica de uma área de atividades espontâneas.

A Epistemologia Genética de Piaget mostra que o "construtivismo" é um paradigma epistemológico que questiona, nas suas bases, o papel passivo do sujeito do conhecimento que o empirismo e o apriorismo fundamentam. Contrário a essas epistemologias, o construtivismo evidencia um sujeito ativo na construção e recriação do conhecimento e dos sentimentos morais.

Nesse sentido, podemos dizer que o fato das crianças frequentarem o espaço de trabalho da Educação Física e nele desenvolverem esportes e jogos, não garante o exercício da cooperação. A cooperação é uma construção em que se requisita das relações um tipo de respeito, desenvolvido em espaços democráticos e recíprocos. O que ocorre muitas vezes, no trabalho da Educação Física com a criança, é que são reforçados os deveres inquestionáveis, a passividade e a obediência acrítica, a "modelagem" de comportamentos e ações, a repetição mecânica que, uma vez que estas práticas estejam baseadas no respeito unilateral, irão reforçar e engendrar a consciência heterônoma.

Mas como poderíamos superar uma prática de ensino que se reduz a crer, que o fato das crianças estarem reproduzindo algum esporte, jogo ou brincadeira garantiria algum nível de aprendizagem e, portanto, sua socialização?

Segundo Piaget (1994), do ponto de vista da Epistemologia Genética, a socialização só seria possível em contextos em que as práticas educativas estiverem fundamentadas na democracia, na liberdade, no respeito mútuo e na cooperação. Em um ambiente onde o aluno seja respeitado em sua condição de criança e seus pontos de vistas sejam considerados, de forma que ele possa decidir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, para Piaget (1994)

> Só concebemos uma disciplina autônoma e interior numa classe escolar na medida em que o trabalho admite a maior parte de iniciativa e de atividade por parte da criança. Só a "escola ativa, isto é, aquela em que não fazemos a criança trabalhar por meio de uma coação exterior está em condições de realizar a cooperação e a democracia na escola" (1994, p. 271).

Nesse sentido, seria necessário resignificar o contexto do trabalho da Educação Física com as crianças, no qual todos os procedimentos, métodos e atividades devam ter como objetivo a ação do sujeito na construção do conhecimento, o movimento se torne reflexivo e intencional, não apenas treino motor, e que este movimento conduza o aluno à cooperação em todos os aspectos do trabalho.

Para tanto, compreendemos ser necessário uma tomada de consciência do professor sobre sua prática de ensino e isso corresponde a um grande desafio. Tal processo constitui uma dificuldade porque "continuamos sendo egocêntricos, sem sabê-lo e sem querê-lo, numa série indefinida de terrenos, que vão do nosso eu individual a nossas pré-noções sociais e nacionais, onde seria urgente cooperar, e não conseguimos encontrar a ferramenta da cooperação". (PIAGET, 1998, p. 83).

Desta forma, se preconizamos mudanças na Educação e na Educação Física, acreditamos poder vislumbrá-las na construção de relações educativas inspiradas na reciprocidade, no respeito mútuo, no diálogo permanente, na ação e na reflexão, afim de que os sujeitos construam o “método da cooperação” e tenham diante de si a escolha de aplicá-lo nos diversos encontros possíveis.

3. A pesquisa de campo.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo eu educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". (Freire, 1996. p.29).

Nos capítulos anteriores, apresentamos um pouco sobre o percurso histórico da Educação Física até tornar-se disciplina curricular na escola, ainda realizamos uma breve discussão sobre dois contextos de Educação: Educação Tradicional e Educação Democrática, também trouxemos para o trabalho um aporte teórico que explica o conceito de socialização que propomos. Nesse sentido, nos debruçamos em compreender e aprofundar teoricamente os conhecimentos sobre a Epistemologia Genética, teoria de Jean Piaget, por meio da qual estrutura-se o conceito de socialização aqui estudado.

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia por nós utilizada, que nos orientou durante o percurso da pesquisa de campo, a qual definimos como qualitativa. Para Flick (2009), uma pesquisa qualitativa dispõe-se a abordar "o mundo lá fora", buscando entender, descrever e algumas vezes explicar os fenômenos sociais *in loco*. Isso pode ocorrer, segundo o autor, "[...] analisando experiências de indivíduos ou grupos [...], examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo" ou "[...] investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações." (FLICK, 2009, p. 8).

Organizamos o capítulo de maneira a abordar o problema e a hipótese que nos conduziu a realizar o estudo, bem como os objetivos e os procedimentos metodológicos escolhidos para desenvolvê-la. Em seguida, caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa e também as escolas onde atuam. Descrevemos, por fim, os procedimentos para análise e apresentação dos dados.

3.1. Problema, hipótese e objetivos do estudo

Qual o papel da disciplina de Educação Física na escola e como ela pode contribuir para a emancipação dos sujeitos? Essa questão permeou meus pensamentos por um longo período, e motivou-me a compreender como as crianças constroem o conhecimento. Minha aproximação com os estudos da teoria da Epistemologia Genética levou-me a observar um aspecto importante nas aulas de Educação Física: a socialização. Em alguns anos atuando como professor de Educação Física na Educação Básica, tive a percepção de que muitos professores acreditavam de que o fato das crianças estarem interagindo por meio de jogos e brincadeiras bastava para garantir a socialização. Ante a isso, nasceu nosso problema de estudo, quer seja, encontrar respostas para minha indagação: qual a compreensão do professor de Educação Física sobre o conceito de socialização?

Partimos da hipótese de que os professores da área ainda não tomaram consciência do conceito ou o compreendem equivocadamente (senso comum). A falta de uma tomada de

consciência do professor sobre o conceito certamente estará refletida em sua compreensão de aprendizagem, que possivelmente estrutura-se sobre as concepções mais tradicionais de ensino, inclusive as que se referem à área da Educação Física. Acreditamos que a compreensão do professor sobre o conceito é substancialmente necessária, e essa compreensão possa conduzi-lo a propor metodologias de ensino que visem à construção e desenvolvimento da autonomia nas crianças.

Em função de responder ao problema do estudo, delimitamos como objetivo geral da pesquisa analisar a compreensão dos professores de Educação Física sobre o conceito de socialização. Como objetivos específicos, buscamos:

1 Apresentar a socialização sob o ponto de vista da Epistemologia Genética;

2 Relacionar o conceito de socialização em relação as práticas de ensino da Educação Física;

3 Identificar as relações entre o conceito de socialização do professor de Educação Física e a realidade do trabalho do professor junto aos alunos;

3.2. Procedimentos e métodos

Conforme mencionado anteriormente, espera-se deste estudo analisar a compreensão dos professores de Educação Física sobre o conceito de socialização. Nessa direção, pensamos *a priori* em ter como sujeitos da pesquisa professores da referida disciplina que atuam em escolas com diferentes metodologias de ensino (tradicional/democrática), na expectativa de identificar, em contextos distintos, diferentes compreensões em relação ao conceito de socialização. Ante a isso, elegemos o estudo de casos múltiplos, sendo este o tipo de pesquisa que melhor atende nossos objetivos.

O estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas de eventos da vida real como ciclos de vida individuais e coletivos, processos organizacionais e administrativos. Segundo Yin (2005) o estudo de caso define-se de forma técnica como uma investigação empírica que analisa um fenômeno atual em seu contexto real, principalmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claros.

Yin (2005) ainda apresenta em relação ao estudo de caso único, que a vantagem de "As evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como algo mais robusto" (YIN, 2005, p.68). O autor também afirma

que o estudo de casos múltiplos possibilita a realização de contraste entre os dados, afirmação que vai ao encontro da nossa pesquisa.

Para atender aos objetivos do nosso trabalho, optamos por organizar a pesquisa empírica em dois momentos. No primeiro, realizamos a observação do trabalho dos professores junto às crianças, verificando alguns aspectos que se relacionam a questão da socialização, conforme apresentado no roteiro de observação (*Apêndice A*). Observamos o trabalho de 03 (três) professores de Educação Física, sendo 02 (dois) atuantes em uma escola com características próprias de uma proposta de Educação Tradicional ou convencional, atendendo o público em período integral e outra, atendendo em período parcial, e 01 (um) professor que atua em uma escola que propõe um modelo de Educação onde o ensino não acontece nos moldes convencionais, apresentando-se como Educação Democrática.

No segundo momento, realizamos uma entrevista clínica "semiestruturada" com estes professores, onde as perguntas foram construídas a partir do que observamos em seu trabalho junto às crianças, amparadas por um roteiro de entrevista por nós estabelecido, que nos serviu de guia (*Apêndice B*)**.** Visamos por meio da entrevista, verificar a concepção do professor sobre o conceito de socialização, tendo em vista sua prática de ensino no trabalho da Educação Física com as crianças.

Para que o estudo de caso fosse direcionado de maneira a garantir resultados significativos, alguns cuidados foram tomados: a escolha dos sujeitos e das escolas que participaram do estudo, os instrumentos de pesquisa foram os mesmos e a forma de aplicação também seguiu os mesmos critérios, conforme apresentaremos nos próximos itens. O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP – Comitê de Ética e Pesquisa – Unesp/ Marília, obtendo aprovação conforme consta no *anexo I*. Os participantes apresentaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (*anexo II)* devidamente preenchido e assinado, o que garantiu sua efetiva participação no estudo. As escolas onde foram realizadas as observações apresentaram Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura necessária para o Desenvolvimento da Pesquisa (*anexo III*) para que pudéssemos realizar a pesquisa de campo nas dependências da unidade escolar.

3.2.1. Observação do trabalho do professor junto às crianças

Optamos por observar o trabalho do professor junto às crianças, *a priori*. De acordo com Silva (2018, p.257), a técnica da observação busca ver com todos os sentidos, determinada realidade. Ao observar pessoas, ambientes, comportamentos e interações cotidianas, torna-se

possível aproximar-se do que as pessoas realmente fazem. Assim, a observação preenche lacunas que outras técnicas podem não ser capazes de alcançar.

De acordo com Marconi e Lakatos (1991, p.189), a observação das aulas como instrumento de coleta de dados na pesquisa relaciona-se a três vantagens: I. Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; II. Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários; III. Depende menos da introspecção ou da reflexão.

Para orientar e direcionar o olhar do pesquisador durante o processo de observação do trabalho de cada professor, elaboramos inicialmente um roteiro de observação (*Apêndice A*), por meio do qual estabelecemos quatro (4) categorias de observação e critérios a serem analisados na prática do trabalho docente. As categorias de observação são: I – Objetivos do trabalho com os alunos / II – Aprendizagem / III – Socialização e Cooperação / IV – Concepção de Educação Física e concepção do professor de Educação Física.

Os critérios de observação foram construídos em forma de questionamentos e isso ocorreu de forma intencional para que o pesquisador estivesse em todo tempo buscando respostas ante o que via. Os critérios de observação, em linhas gerais, contemplam o relacionamento entre professor e alunos na prática de ensino, a organização do trabalho do professor e dos materiais a serem utilizados, como são estabelecidas as regras para o desenvolvimento do trabalho, o nível de autonomia que se oportuniza durante o trabalho com as crianças, como acontecem as relações sociais e também, como estão contemplados os aspectos relacionados ao conteúdo ou a temática a ser desenvolvida no trabalho do dia (Ensinar e Aprender).

Após construir o roteiro de observação, assistimos a uma aula de cinquenta (50) minutos de cada professor. Quando assistimos às aulas, nos mantivemos a todo o momento na lateral da quadra com o propósito de acompanhar as falas e movimentos dos professores e também dos alunos, isso para observar a comunicação estabelecida entre eles em relação aos conteúdos, objetivos, atividades desenvolvidas, bem como a reação dos professores diante dos conflitos que surgiram no desenvolvimento do trabalho. Tivemos o cuidado de transcrever e organizar estas informações que estão registradas no *apêndice B.*

Para além de evidenciar dados significativos para o estudo, a observação das aulas serviu também para subsidiar a entrevista que seria feita *a posteriori*, conforme apresentaremos a seguir.

3.2.2 A Entrevista

Após realizar a observação do trabalho de cada professor, optamos por utilizar como instrumento de coleta de dados uma entrevista clínica juntamente aos sujeitos da pesquisa, que teve por objetivo verificar qual a compreensão do conceito de socialização de cada um dos professores e suas concepções sobre o ensinar e aprender no trabalho com a Educação Física. A entrevista, segundo Yin (2010) é uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso.

O método de entrevista clínica, foi utilizado por Jean Piaget em suas pesquisas, e embora tenha sido mais aplicado no estudo da gênese dos conhecimentos, segundo Delval (2002) ele "pode ser empregado para estudar o pensamento e a conduta de qualquer tipo de sujeito, pois ajuda a desvendar como funciona sua mente mediante suas explicações e sua ação". De acordo com o autor, em linhas gerais, o método clínico pode ser definido como um procedimento de coleta e análise de dados, que tem por propósito estudar como o sujeito pensa, percebe, sente e age diante de uma determina atividade, tarefa, situação e/ou questionamento ao longo de uma entrevista.

Para este fim, o método indica que deva-se utilizar uma entrevista denominada "semiestruturada", que é composta por um roteiro de perguntas básicas e também de situações em que o sujeito deve, por exemplo, cumprir uma tarefa ou explicar um fenômeno. As temáticas das perguntas são comuns a todos os sujeitos e vão ampliando de acordo com as respostas dos mesmos. São as respostas, então, que orientam a direção da entrevista, mas de modo a se poder sempre retornar aos temas essenciais estabelecidos inicialmente pelo pesquisador. Portanto, o método consiste em uma conversa livre, aberta, com o sujeito conduzindo as perguntas de modo a tentar compreender o que o entrevistado diz, em vez de restringir-se a perguntas fixas e padronizadas. Nas palavras de Delval (2002):

> Uma boa entrevista clínica é aquela na qual se consegue que o sujeito se expresse livremente e nos comunique os aspectos básicos de seu pensamento que estão relacionados com o tema de nosso estudo, isso é, que nos fale do que nos interessa, mas sem que diga o que esperamos. (p.135)

Inicialmente, construímos um roteiro de entrevista semiestruturada (*Apêndice C*) que contemplasse nossas indagações a respeito de questões que envolviam o conceito de socialização na perspectiva da tomada de consciência do professor sobre sua prática de ensino ante ao seu trabalho na Educação Física. Entretanto, pelo fato do método clínico possuir como uma de suas características a flexibilidade, nos permitindo que durante o percurso da entrevista,

o pesquisador, além das perguntas do roteiro pré-estabelecido, que são realizadas por todos os participantes, realizasse intervenções sistemáticas em função do que o respondente dizia e, também, diante dos interesses que orientam a investigação, essa premissa garantiu a possibilidade de incorporar à entrevista, perguntas elaboradas pelo pesquisador a partir de situações que foram observadas nas aulas assistidas, tendo como objetivo identificar, a partir da fala do sujeito, suas concepções e como ele toma consciência de sua prática de ensino.

As entrevistas deram-se no mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte. Todas foram realizadas nas escolas em que os participantes lecionavam, de forma individual, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (*Anexo II*), de acordo com as indicações do comitê de ética e pesquisa da Unesp – Campus Marília. A duração média das entrevistas foi de 20 (vinte) minutos e as conversas foram gravadas em áudio e, posteriormente, organizadas e transcritas para análise, conforme consta em *apêndice D*.

Esclarecidos os métodos de coleta de dados e instrumentos utilizados, nos próximos itens apresentaremos os sujeitos da pesquisa, e a caracterização das escolas onde atuam.

3.3. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são três professores, graduados em Educação Física – Licenciatura, que lecionam nas séries que equivalem ao Ensino Fundamental I, devidamente identificados conforme questionário de identificação *apêndice E*, o qual nos possibilitou identificar alguns aspectos da formação inicial e continuada dos professores, traçando assim um perfil dos sujeitos.

Dois professores atuam em escolas públicas em um município no interior de São Paulo, nas séries iniciais da Educação Básica, sendo uma escola de período integral e a outra parcial. Um professor atua em uma instituição privada, sem fins lucrativos, que oferece escolarização de Ensino Fundamental I, localizada na capital de São Paulo, sendo seus alunos de uma faixa etária de 05 a 10 anos de idade.

O critério para a escolha dos sujeitos consistiu no fato deles atuarem em escolas que apresentam concepções metodológicas de ensino que se constrastam.

É pertinente evidenciar que o conceito de Educação Tradicional ou Convencional estruturam-se sob o viés empirista e apriorista, o qual apresentamos no capítulo 1 dessa dissertação. Em linhas gerais, a Educação Tradicional ou Convencional baseia-se na autoridade adulta como detentora do conhecimento e no respeito unilateral, nas ações educativas e nas relações interpessoais, prevalecendo ações com características coercitivas. Tem por princípios: a transmissão verbal (professor fala, aluno faz) por meio de explicações (cópia e registro

escrito), autoridade e disciplina (regras constituídas pelos adultos), transmissão dos conteúdos (fragmentação dos conteúdos por disciplinas).

Em relação ao conceito de Educação Democrática, apresentada também no capítulo 1 deste estudo, traz como seu conceito principal a liberdade e a democracia, meios pelos quais devem-se estabelecer as relações de ensino e aprendizagem, sendo o sujeito ativo na construção do conhecimento. Esse modelo de Educação volta-se para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos sujeitos por meio de relações cooperativas, estruturadas sobre o valor do respeito mútuo.

É importante esclarecer que a proposta aqui não é de comparar o ensino público com o privado (mesmo que seja sem fins lucrativos). A escolha por professores da rede pública se deu por conveniência do pesquisador, uma vez que este atua na rede pública municipal. O que importou, no caso, foi o fato de que o pesquisador tinha conhecimento de que tais docentes apresentavam uma prática pedagógica diferenciada em relação aos demais no sentido de buscarem formação continuada, planejarem o trabalho com os alunos buscando desenvolver uma Educação Física com objetivos, enfim, tinham boas referências. Procedemos assim para buscar a compreensão do conceito de socialização em profissionais que apesar de atuarem em escolas tradicionais, poderiam já trazer reflexões sobre sua prática e profissão.

O processo de escolha do professor que atua em uma instituição sem fins lucrativos que oferece escolarização de Ensino Fundamental I gratuita, foi realizado a partir de indicações feitas por um Grupo de Pesquisa que estuda alternativas para uma nova educação (GEPPEI)[11]. Dentre as quatro indicações feitas pelo grupo, o pesquisador realizou contato com as escolas e fez uma triagem inicial. Nesse processo, identificamos que os professores que trabalhavam a partir de movimento em duas das escolas indicadas, não possuíam formação equivalente (Graduação – Licenciatura) em Educação Física, eram apenas instrutores de modalidades esportivas. Por existirem poucas escolas que desenvolvam um trabalho voltado para novas alternativas em Educação e que tenham boas referências em nível qualitativo, tendo em vista a premissa dos sujeitos serem professores de Educação Física com formação, restaram apenas duas opções, sendo que uma delas era inviável, devido à dificuldade nos trâmites de autorização da escola, ao tempo hábil para realização da coleta e análise dos dados e conclusão da pesquisa. Por tais circunstâncias, tivemos apenas este sujeito para participar do estudo.

Nesse momento apresentaremos a caracterização do perfil dos professores que participaram do estudo. Preservaremos as identidades dos professores e das escolas onde atuam,

[11] Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – UNESP – Campus de Marilia

por uma finalidade ética. Para melhor compreensão, classificaremos os sujeitos da pesquisa como Professor A, Professor B e Professor C.

O professor A tem quarenta e oito (48) anos de idade e formou-se em Educação Física pelo Instituto Educacional de Assis (IEDA) – Licenciatura Plena, no ano de 2004. Tem em seu currículo uma especialização em nível de *lato sensu:* (2017) Educação Física Escolar, pela Faculdade São Braz, sendo a monografia, uma discussão intitulada "Entre os azuis e os rosas: Quebrando as fronteiras de gênero na Educação Física". O docente atua nas séries iniciais da Educação Básica há aproximadamente onze anos (11). Atualmente trabalha como professor de Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em caráter efetivo, em duas Secretarias Municipais de Educação, em municípios no interior de São Paulo, paralelo a isso atua como técnico em equipes de formação de atletas em futebol.

O professor B tem trinta e quatro (34) anos de idade e formou-se em Educação Física – Licenciatura pelo Instituto Educacional de Assis (IEDA) no ano de 2009. No ano de 2011, formou-se em Bacharel em Educação Física pela Universidade de Marília (UNIMAR). Tem em seu currículo duas especializações em nível de *lato sensu:* 2014 - Educação Física Escolar, pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sendo o título de sua monografia "Desconstruindo jogos competitivos a favor da competição sem exclusão". 2017 - Especialização em Psicomotricidade, Educação e Aprendizagem (EAD), pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sendo o título de sua monografia "Nível de satisfação e de reflexão de alunos na terceira infância com os jogos cooperativos". O professor atua nas séries iniciais da Educação Básica há aproximadamente nove anos (09). Em 2020, iniciou a pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional na Universidade Estadual Paulista "*Júlio de Mesquita Filho*", no campus de *Bauru*. Atualmente trabalha como professor de Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em caráter efetivo, em uma Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo. Paralelamente, também atua nas séries do Ensino Fundamental II e Médio pela Secretaria Estadual de Educação, em dois municípios do interior de São Paulo.

O professor C, tem trinta e um (31) anos de idade e formou-se em Educação Física – Licenciatura, pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), no ano de 2012. Não cursou pós-graduação. O docente atua nas séries iniciais da Educação Básica há aproximadamente sete (07) anos e atualmente é professor contratado em caráter CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), atuando nas séries equivalentes ao Ensino Fundamental I, em uma instituição sem fins lucrativos que oferece escolarização de Ensino Fundamental gratuita, situada em São Paulo capital.

A seguir, apresentaremos a caracterização das três (03) escolas onde atuam os professores participantes da pesquisa, nas quais foram realizadas a observação do trabalho dos professores junto às crianças.

3.4. Caracterização das escolas

Este item apresenta as características das escolas onde atuam os sujeitos da pesquisa, nas quais foram realizadas a observação do trabalho em Educação Física, tendo como objetivo a melhor compreensão da estrutura das escolas alvo e seus métodos de ensino. Afim de nos certificarmos da caracterização das escolas e suas propostas pedagógicas, realizamos em cada uma delas uma análise documental dos principais documentos que norteiam as ações da escola. Utilizamos para esta análise, o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) e o Regimento Escolar, os quais foram lidos pelo pesquisador, esse auxiliou na caracterização do contraste entre os casos estudados. Ainda realizamos em cada uma das escolas, oito (08) horas de observação para podermos enfocar, principalmente, aspectos como a metodologia de ensino, as práticas educativas e as relações no ambiente escolar. Isso nos possibilitou garantir que o contraste pudesse ser realizado. Como resultado desse processo apresentaremos as características mais relevantes da instituição, seu objetivo e algumas informações inerentes à disciplina de Educação Física. Para maior clareza faremos a apresentação das instituições relacionando-as com a identificação dos professores (A, B e C), realizada no subitem anterior.

A escola onde o professor A leciona está localizada em um bairro periférico de alta vulnerabilidade em um município do interior de São Paulo. É uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil (Modalidades: Creche e Pré-escola) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e ainda conta com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.). A instituição atende as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em período integral das 07h00 às 17h00, já a Educação de Jovens e Adultos acontece no período noturno, das 19h00 às 22h00. No total, a instituição possui duzentos e oitenta e três (283) alunos, regularmente matriculados nas quatorze (14) salas de aula da unidade. O corpo docente é composto por trinta e três (33) professores.

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico (2017 – 2019 a) e da observação desta unidade escolar, identificamos que esta possui uma filosofia e uma proposta pedagógica considerada mais tradicional, em que o foco principal encontra-se na transmissão de conteúdo.

Segundo registro do Projeto Político Pedagógico (2017 – 2020 a), o objetivo da escola:

> "se traduz na qualidade de um projeto educacional em transformação permanente, pois entendemos que a aprendizagem ao invés de ser vista de forma mecânica e estática, deve ser vista como um processo ativo em que a aquisição de padrões e conteúdos, por parte de um indivíduo envolve um processo de atribuição de significado aquilo que é aprendido. O respeito à individualidade e a verdadeira potencialidade de cada um é de fundamental importância, pois se aprende melhor quando participa ativamente do processo e tem mais motivação para aprender quando os conteúdos oferecidos têm significado para eles". (p.07)

Embora os documentos oficiais da instituição se esforcem em apresentar uma escola com um viés mais cooperativo, percebemos que a instituição ainda não superou o modelo tradicional de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, observamos as seguintes características nesta unidade escolar: os alunos são divididos por séries de acordo com o corte etário. A metodologia de ensino embasa-se na utilização de livros didáticos e registros em cadernos. O ensino dos conteúdos é fragmentado por disciplinas. Os alunos encontram-se dispostos em colunas (nas salas da Educação Infantil estão dispostos em círculo) nas salas de aula. As crianças participam parcialmente das tomadas de decisão por meio do conselho participativo de classe e série. Os alunos realizam provas que tem como objetivo "aferir quantitativamente seu nível de conhecimento".

No que diz respeito à disciplina de Educação Física, a escola oferece uma quadra poliesportiva que fica localizada na rua lateral ao prédio da instituição, o espaço físico da escola para a prática de atividades físicas ainda conta com um pátio coberto e duas áreas externas com gramado. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2017 – 2019 a), a grade curricular para Educação Infantil modalidade Pré-escola (Maternal II / 1ª Etapa e 2ª Etapa) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), conta com duas (02) aulas de Educação Física no período da manhã (Currículo Regular) e quatro (4) aulas de Atividades Esportivas, Motoras e Jogos Educativos no período da tarde (Currículo Diversificado), totalizando seis (06) aulas semanais da disciplina de Educação Física. Cada aula tem a duração de cinquenta (50) minutos. O objetivo da disciplina é ampliar o repertório motor e as habilidades sociais dos alunos, contribuindo assim para sua emancipação.

O professor B leciona em uma escola localizada em um bairro periférico em um município do interior de São Paulo. É uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil (Modalidade: Pré-escola) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Tem dezessete (17) professores e funciona no período da manhã e tarde. Está organizada da seguinte forma: No período da manhã, duas (2) turmas de Educação Infantil, sendo uma (1) primeira e uma (1) segunda etapa, e no Ensino Fundamental dois (2) terceiros anos, um (1) quarto e um (1) quinto ano, atendendo, portanto, no período matutino, cento e cinquenta e um (151) alunos. No período

da tarde possui três (3) turmas de Educação Infantil, sendo duas (2) primeiras etapas e uma (1) segunda etapa, no Ensino Fundamental, dois (2) primeiros anos e dois (2) segundos anos, sendo cento e sessenta e oito (168) alunos atendidos no período vespertino. No total a unidade escolar possui trezentos e dezenove (319) alunos regularmente matriculados.

O Projeto Político Pedagógico (2017 – 2019 b) da unidade escolar apresenta os seguintes objetivos:

> Integrar o conhecimento, relacioná-lo a realidade e assimilar o papel de articuladora de informações e conhecimentos que já não acontecem mais, somente, no espaço da escola; Promover situações de aprendizagem e avaliação que concebam uma análise quantitativa e qualitativa da aprendizagem; Dar conta de ensinar-aprender, sem reprovar demais e retirar dos alunos o direito de aprender, porém, também sem fazer de conta que eles estão aprendendo, enquanto, na realidade, não estão; Eleger valores humanos para fundamentar seus princípios educacionais e permear os relacionamentos pessoais; Desenvolver processos de ensino e aprendizagem a partir da pesquisa e de projetos; Conceber a coletividade e integra-la ao conceito de individualidade; Fomentar a comunicação e a expressão através das mais variadas linguagens; Utilizar-se dos recursos da tecnologia como instrumentos e não como centro do processo de aprender; Dinamizar suas práticas educativas, reformular metodologias, considerando o momento histórico no qual vivemos; Considerar a reflexão sobre a ação indispensável para que possa colocar o discurso em prática; Conceber a dificuldade de aprendizagem e de comportamento como um desafio e não como uma carga; Desenvolver a capacidade de reflexão e argumentação de todos os protagonistas. (p.04)

Não muito diferente da escola onde atua o Professor A, esta instituição também apresenta uma filosofia e uma proposta pedagógica considerada mais tradicional, em que o foco principal encontra-se também na transmissão de conteúdos. Nessa unidade escolar, observamos as seguintes características: Os alunos são divididos por séries de acordo com o corte etário. A metodologia de ensino embasa-se na utilização de livros didáticos e registros em cadernos, com recuperação paralela (reforço escolar) para as crianças que não atingem os resultados esperados. O ensino dos conteúdos é fragmentado por disciplinas. As crianças participam bem pouco das tomadas de decisão, através do conselho participativo de classe e série. Os alunos são avaliados por meio de provas que tem por objetivo “aferir quantitativamente o nível de conhecimento”. Os alunos encontram-se dispostos em colunas nas salas de aula.

Em relação à disciplina de Educação Física, a escola oferece uma quadra poliesportiva coberta e um pátio coberto para a prática de atividades físicas. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (P.P.P., 2017 – 2019 b), a grade curricular para Educação Infantil modalidade Pré-escola (Maternal II / 1ª Etapa e 2ª Etapa) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), conta com duas (02) aulas de Educação Física para cada turma, totalizando quatro (04) aulas semanais. Cada aula tem a duração de cinquenta (50) minutos. O objetivo da disciplina é

desenvolver as capacidades motoras e sociais dos discentes por meio da Cultura Corporal do Movimento.

A escola onde o professor C leciona está localizada na zona Oeste de São Paulo capital, em um bairro de classe média. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que oferece escolarização de Ensino Fundamental gratuita, tendo regularmente matriculadas aproximadamente cento e setenta (170) crianças de cinco (05) a dez (10) anos de idade. O corpo docente é composto por seis (06) educadores, sendo cinco (05) com formação em nível superior (Licenciatura), e uma (01) em processo de formação (Pedagogia).

Radicalmente diferente das escolas onde atuam os professores A e B, esta instituição oferece uma proposta voltada para a construção e desenvolvimento da autonomia das crianças. A proposta pedagógica rompe radicalmente com os modelos tradicionais e convencionais de ensino e está organizada da seguinte forma: três grupos de "Iniciação e Desenvolvimento", sendo classificados como P1 (menor nível de autonomia) / P2 (em desenvolvimento da autonomia) / P3 (maior nível de autonomia), não há uma explicação para a utilização da sigla "P", justificam como sendo uma sigla de divisão para fins de identificação. O critério para divisão das crianças corresponde ao nível de autonomia que cada um possui e isso não está relacionado a idade das crianças, mas sim ao nível de seu desenvolvimento. A escola trabalha com uma metodologia de pesquisa e tutoria, as crianças montam seus projetos de pesquisa conforme seu interesse e sob a orientação de seu tutor (um educador), desenvolvem os estudos e depois compartilham os resultados de suas pesquisas com os colegas. As crianças participam das tomadas de decisões por meio de "Assembleias", que acontecem semanalmente com todos os membros da comunidade escolar. Os alunos têm liberdade e autonomia para fazerem suas escolhas e são chamados a responsabilidade para cumprirem com as metas estabelecidas. O diálogo e o respeito são fatores essenciais em todas as relações.

Segundo a Proposta Pedagógica da escola, a missão da instituição é de valorizar condições favoráveis dos espaços e das relações pedagógicas, o que possibilitam experiências educativas que rompem os limites da sala de aula, das disciplinas e dos livros didáticos, dando lugar ao aprender juntos mediante o desenvolvimento de projetos de aprendizagem que nascem do sonho, do desejo ou da necessidade de cada um, motivados a encontrarem outros que compartilhem do mesmo sonho.

Nesta instituição, o nome destinado à disciplina de Educação Física foi ressignificado, a oficina é denominada de "Prática Física" e o trabalho dessa oficina tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia do movimento e do pensamento. A instituição não conta com quadra poliesportiva própria, o professor utiliza uma quadra poliesportiva alugada, que está

localizada na rua lateral ao prédio da instituição. Os alunos contam com duas (02) horas de oficina de Prática Física na semana e cada aula tem a duração de sessenta (60) minutos.

Apresentados os sujeitos e caracterizadas as escolas, no próximo item, apresentaremos quais critérios foram utilizados para a realização do processo de análise dos dados coletados a partir dos instrumentos por nós elegidos.

3.5. Procedimentos para análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados foram realizados de forma qualitativa. Por se tratar de um estudo de casos múltiplos, elegemos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2006) para nos orientar no refinamento dos dados, de modo a ter maior clareza em sua apresentação.

A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa útil e necessário na perspectiva de uma abordagem metodológica crítica e epistemológica, apoiada em uma concepção de ciência que reconheça o papel ativo do indivíduo na produção do conhecimento. A mensagem escrita, falada, gestual, entre outras, é o ponto de partida da análise de conteúdo. As mensagens representam as elaborações mentais construídas socialmente a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do indivíduo e o objeto do conhecimento. Além disso, as mensagens estão necessariamente vinculadas ao contexto desse indivíduo (BARDIN, 2011)

De acordo com Bardin (2011), as mensagens ou as expressões verbais apreendidas na análise de conteúdo vêm carregadas de situações históricas, econômicas e socioculturais da humanidade, além dos componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e mutáveis.

Para o autor, os objetivos da análise de conteúdo consistem em enriquecer a leitura e interpretação que é feita da mensagem passando do entendimento imediato para apreensão dos elementos constitutivos do objeto de estudo. A análise de conteúdo também tem como finalidade ultrapassar as incertezas, indo além das aparências. É pertinente considerar, segundo vistas do autor, que a análise de conteúdo não tem um procedimento metodológico exato, mas é empírica e deve ser reinventada dentro do processo, devendo se adequar, tento em vista as necessidades reais da pesquisa.

Enfatizando que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.” (BARDIN, 2006, p. 148), buscamos dar sentidos às respostas dos professores no que se refere à concepção e a tomada de consciência de sua prática de ensino no trabalho com a Educação Física, as quais refletirão sua compreensão sobre o conceito de socialização.

Os dados encontrados na análise das entrevistas junto aos professores e na observação do trabalho com os alunos, foram estudados e organizados por nós, tendo em vista quatro categorias principais, a saber: Objetivos do trabalho junto aos alunos; Aprendizagem; Socialização e Cooperação; Concepção de Educação Física e do professor de Educação Física. A divisão por categorias nos permitiu observar aspectos importantes sobre a compreensão do conceito de socialização do professor, implícitos em sua fala e também em seu trabalho junto às crianças.

Na sequência, realizaremos uma breve apresentação sobre as categorias construídas para o processo de análise das entrevistas e observação do trabalho do professor com os educandos.

3.5.1 – As categorias de análise

Ao escolhermos como categoria de análise os ***"objetivos do trabalho junto aos alunos"***, estamos levando em consideração aspectos necessários para compreender por exemplo, o nível de clareza do professor sobre os objetivos de seu trabalho com as crianças, como ele escolhe os conteúdos a serem desenvolvidos junto aos alunos e quais são os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento desse conteúdo, tendo em vista a atividade escolhida para este fim. Nos preocupamos em analisar essa categoria direcionando nosso olhar especialmente à hipótese dos professores garantirem em seu trabalho, objetivos que oportunizem a construção da autonomia dos alunos, bem como a socialização. Acreditamos que a clareza do professor, ante a esses aspectos, nos permitiram observar as concepções implícitas em sua metodologia de ensino.

Ao considerarmos a "***aprendizagem***" como uma categoria, estamos levando em conta aspectos referentes à compreensão do professor sobre a construção do conhecimento pelas crianças, logo, o processo de socialização da criança com o objeto de conhecimento. Buscamos verificar se o professor tem consciência de como as crianças constroem o conhecimento (aprendem), e também, como ele faz para garantir que as crianças aprendam e quais recursos ele utiliza para oportunizar em seu trabalho um espaço para a construção da autonomia nas crianças. Foi observado e analisado todo o contexto do trabalho do professor junto aos alunos, do primeiro contato com as crianças na sala de aula, perpassando pela organização do material de trabalho do dia, o desenvolvimento das atividades, os encaminhamentos no trabalho, as intervenções realizadas, até o término do trabalho do dia. Os aspectos citados anteriormente foram observados nos cinquenta minutos de desenvolvimento do trabalho do professor e posteriormente questionados na entrevista, que nos possibilitou confrontar os aspectos

observados na prática com a fala do professor, sendo possível observar a partir disso se ele tem consciência do que faz na prática em relação à aprendizagem dos alunos.

Nos preocupamos em construir uma categoria que nos possibilitasse analisar mais a fundo a compreensão do professor sobre a **"*socialização e cooperação*"**, conceitos fundamentais deste estudo. Buscamos observar as relações estabelecidas entre todos, a existência de regras e sua construção, as intervenções frente aos conflitos existentes durante o trabalho e o caráter da atividade proposta no dia, especialmente se ela oportuniza aos alunos o desenvolvimento da socialização e, consequentemente, o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Direcionamos nosso olhar na tentativa de identificar a compreensão do professor sobre a socialização ante ao conceito que apresentamos no estudo e também os processos vivenciados pela criança no percurso do desenvolvimento da construção de sua autonomia.

A categoria **"*concepção de Educação Física e do professor de Educação Física*"** buscou analisar as concepções teóricas que estruturam a prática de ensino do professor e como ele entende a Educação Física Escolar.

A partir da categorização, nos foi possível realizar com maior clareza a interpretação ou tratamento dos dados.

Apresentaremos os resultados da seguinte maneira:

- Individualmente, sendo professor A, B, C;
- Organizaremos os dados em quatro categorias, já apresentadas anteriormente;
- Apresentaremos o que verificamos na observação do trabalho do professor junto as crianças;
- Posteriormente evidenciaremos a fala do professor por meio das entrevista;
- Por fim, realizaremos as análises e discussões à luz da teoria;

Esclarecida toda a metodologia por nós utilizada na pesquisa, no próximo capítulo apresentaremos os resultados que esta metodologia nos permitiu coletar.

4. Apresentação dos Resultados e Análises.

"O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já pronta".
(PIAGET, 1973, p. 18)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos por meio da observação do trabalho dos professores junto às crianças e da entrevista clínica semiestruturada.

Conforme anunciado anteriormente, os sujeitos do estudo são três (03) professores com formação equivalente a Licenciatura em Educação Física. Com vistas a obter maior clareza na apresentação dos resultados, optamos por estruturar este item apresentando as análises e discussões individualmente por professor (A, B e C), os quais encontram-se devidamente caracterizados no item "3.3. – Os sujeitos da pesquisa", no capítulo *"3. A pesquisa de campo"*. Optamos por discutir os dados na medida em que são apresentados, visando à maior clareza e organização.

4.1. – Professor A

CATEGORIA I: Objetivos do trabalho junto aos alunos

Observação Categoria I:

Observamos que o professor propôs um jogo para as crianças. O jogo foi chamado por ele de "corrida dos números", pois utilizou-se de números e operações matemáticas (campo aditivo e multiplicativo). O professor explicou apenas os procedimentos para realização da atividade. O professor mostrou-se preocupado com o exercício do jogo durante toda a atividade. Em todos os momentos em que as crianças paravam, por qualquer motivo que fosse, ele solicitava que o jogo continuasse. Ao final da aula, o professor deixou as crianças brincarem livremente, da maneira que escolhessem. Haviam disponíveis alguns materiais amontoados no canto do pátio, tais como bolas, colchonetes e cordas. Algumas crianças brincaram de pega-pega, outras com bolas, outras optaram por colchonetes e tiveram aquelas que ficaram brincando de "lutinha" com os colegas, o professor apenas observou a movimentação das crianças.

Respostas Entrevista Categoria I:

P: Percebi que na aula de hoje você trabalhou um jogo com as crianças, qual foi a intenção de trabalhar esse conteúdo? P.A.: A intenção era trabalhar entre alguns aspectos da aula, a lateralidade, trabalhando também a questão da aprendizagem motora, quando a gente trabalhou a questão das operações matemáticas na hora das crianças pensarem um pouquinho sobre os números que eles deviam seguir na movimentação que a aula solicitava. Você viu que trabalhou, por exemplo, as operações da adição, multiplicação, subtração. Era mais para as crianças

pensarem essas questões: lateralidade, agilidade, velocidade e também o raciocínio durante as movimentações motoras que foram solicitadas. P.: Porque você considerou essa atividade importante? P.A.: Eu considerei importante porque as crianças, principalmente nessa faixa etária do segundo ano, elas aqui na escola que nós trabalhamos, a gente percebe que são bastante carentes em determinadas situações, e a atividade solicitava isso "né". Então, a gente pedia que a criança tivesse tanto movimentação motora, quanto essas questões de aprendizagem estivessem trabalhando juntas para a gente atingir a "disciplinaridade" "né". P.: Quais aspectos você leva em conta quando prepara o trabalho com os alunos? P.A.: Eu levo bastante em consideração a questão da "interdisciplinaridade", você trabalhar algumas questões que são necessárias em sala de aula com as demais disciplinas, é... você fazer uma mescla de tudo isso "aí" mas é fundamental que a criança, primeiro: ela tenha consciência dos objetivos que a atividade visa. Outro detalhe também importante é, a questão da socialização das crianças, da questão da interação das crianças e a atividade visar com que as crianças ao final dela sintam prazer em ter realizado aquela atividade, porque, sentindo prazer o resultado final tem uma consequência muito mais proveitosa e visando assim a amizade entre os alunos, a própria interação eu acredito que nesse sentido é de extrema importância. P.: Qual objetivo das crianças brincarem livres no final da aula? P.A.: Então, sempre dou esses minutos para eles brincarem livremente. Acho importante, eles poderem brincarem juntos. É para eles sentirem prazer, por que as vezes eles ficam meio cansados, esse momento é para relaxar também, eu vejo como um momento necessário.

Análise da Categoria I:

Em relação ao trabalho do professor junto aos alunos, podemos dizer que não se mostram claros, principalmente quando relacionamos o que o professor realizou (prática) com suas justificativas (respostas da entrevista).

Podemos inferir a partir do que vimos e das análises das falas do professor na entrevista, que os objetivos de seu trabalho estruturam-se por meio de uma concepção de ensino onde a Educação Física é entendida como área de atividades a serem executadas com o objetivo de desenvolver as habilidades motoras, estando este processo resumido à prática repetida de movimentos tão só. Em outras palavras, o fato das crianças realizarem quer seja o jogo ou a brincadeira, garantiria alguma aprendizagem.

Os objetivos que o professor justifica ter resumem-se ao exercício da atividade, o qual para ele deve produzir nas crianças melhora dos aspectos motores (*físicos*). Embora os

conteúdos propostos pelo professor façam parte do currículo da Educação Física, a maneira com que o professor concebe sua prática de ensino não garantiu a aprendizagem dos conteúdos aos alunos. Percebemos isso, pois houve muita dificuldade das crianças em realizarem o exercício do jogo e também em resolver aspectos práticos da sua própria coordenação motora, o que supõe que os aspectos motores não são garantidos apenas com a reprodução do jogo.

É perceptível na fala do professor, e também em sua ação de ensino, que o seu objetivo foca-se na realização do jogo e não na maneira com que os alunos construirão a noção de lateralidade, dominância lateral ou de localização espaço-temporal. Ele disse ser seu objetivo do dia *" [...] lateralidade, agilidade, velocidade e também o raciocínio..."*. Há uma preocupação no exercício repetido do jogo, ou seja, importa ao professor, as crianças realizarem a atividade. Nos parece que em seu entendimento, seus objetivos seriam alcançados ao passo que as crianças "dessem conta de fazer".

Os objetivos do professor aproximam de uma tendência da Educação Física com características menos progressistas, aquela que reduz a aprendizagem à experimentação (exercício tão só). Estamos nos referindo ao movimento psicomotricista, o movimento emerge em meados da década de 80 e resume-se segundo Gallardo (1998):

> Baseada na interdependência entre desenvolvimento cognitivo e motor, a psicomotricidade surge como crítica ao dualismo corpo-mente predominante na Educação Física Escolar, fundamentando suas ações nos jogos de movimento e de exercitação. O trabalho profissional passa a organizar-se em torno do desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaço temporal e esquema corporal, buscando integrar homem e espaço, corpo e alma. O desenvolvimento psicomotor torna-se pré-requisito para a aquisição de conteúdos cognitivos, e a educação do movimento dá lugar a educação pelo movimento. (p. 22).

Os estudos de Daolio (1998) afirmam que a Educação Física Escolar ainda está estreitamente relacionada às concepções epistemológicas da psicomotricidade. Nesse viés, acreditou-se educar o sujeito através do movimento ainda que para isto, ele precisasse ser repetido por diversas vezes. Dessa forma, buscava-se o desenvolvimento de estruturas psicomotoras de base, o que garantiria a aprendizagem de conteúdos cognitivos de outras disciplinas, como o Português e a Matemática. Essa característica surge na Educação Física por não possuir uma área de estudos próprios e ter sofrido uma crise de identidade, recebendo influências de diversos campos do conhecimento.

À luz da Epistemologia Genética, podemos inferir que a aprendizagem dos alunos não se daria de forma fragmentada em um contexto onde o aluno estivesse sujeito a apenas reproduzir um jogo ou repetir movimentos ou regras de um esporte de maneira passiva. Becker

(2012) nos coloca uma questão fundamental que incide sobre a importância que se atribui aos conteúdos sem se pensar na estrutura (operatória), ou seja, a construção de conteúdos pelo sujeito depende da construção das estruturas de assimilação de tais conteúdos, sendo a escola responsável em promover estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessas estruturas.

> Os conteúdos devem estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem (construção de estruturas realizada pelo desenvolvimento) e não constituir um fim em si mesmos: as estruturas permanecem, subsumidas por estruturas mais capazes; os conteúdos caducam ou são relativizados. Por isso, o ensino deve organizar-se, primeiramente, no sentido do conhecimento-estrutura e só secundariamente no sentido de conhecimento-conteúdo. Em outras palavras, o exercício verbal, tão apreciado pela escola, é campo aberto de aprendizagem de todo tipo, se, e somente se, forem previamente construídas estruturas pertinentes. (BECKER, 2012, p. 40-41).

Dessa forma, a construção do conhecimento implica em processos operativos que chegam a transformar o real, seja em ações ou em pensamentos, "para perceber o mecanismo dessas transformações e assimilar, assim os acontecimentos e os objetos a sistemas de operações (ou estruturas de transformações)." (PIAGET, 1998a, p. 78).

Em diversos momentos de nossas análises, observamos a insistência do professor em objetivar os aspectos do desenvolvimento motor em seu trabalho. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de João Batista Freire (2003), em que seus estudos concordam que o trabalho da Educação Física deve conduzir o aluno a *"adquirir noções de espaço, limites, lateralidade, flexibilidade, percepção" (Capacidades motoras),* entretanto, para ele faz-se necessário *"verificar que ela* (a Educação Física) *tem uma importância muito maior",* (p. 35.), sendo dever do professor:

> [...] mostrar os benefícios que a Educação Física pode efetuar em todos os aspectos como ensinar a viver em sociedade, pensando como sociedade e agindo como sociedade; ensinar o aluno a ser um cidadão, onde o coletivo não deve ser sobrepujado pelo individual (FREIRE, 2003, p.35).

Isso implica em pensar que o professor de Educação Física deve ter uma melhor compreensão de seus objetivos no trabalho com os alunos e isso só será possível por meio de uma tomada de consciência das concepções epistemológicas que estruturam suas concepções sobre a aprendizagem. Ao não considerar os aspectos sociais e do desenvolvimento intelectual das crianças, limitando seus objetivos aos aspectos puramente físicos ou motores, o professor estaria reduzindo a prática de ensino da Educação Física a uma concepção pautada no empirismo.

Em determinado momento da entrevista, observamos que o professor traz em sua fala a ideia de que *"é fundamental que a criança [...] ela tenha consciência dos objetivos que a atividade visa"',* essa fala sugestiona uma possível compreensão por parte do professor de que é preciso que a criança tome consciência do que faz, entretanto, constatamos na observação do trabalho do mesmo que, em nenhum momento ele oportunizou espaço para que as crianças tomassem consciência do que iriam realizar.

Ainda identificamos como objetivos do professor para seu trabalho com as crianças uma preocupação em contemplar em seu trabalho o que ele denomina de *"interdisciplinaridade"* que, em suas palavras, trata-se de *"trabalhar as diferentes disciplinas em conjunto".* Ou seja, o professor acredita que a Educação Física deve agregar "conteúdos" de outras disciplinas em seu trabalho, contribuindo dessa forma, no processo de alfabetização das crianças. No caso da atividade realizada e por nós assistida ("corrida dos números"), a *"disciplinaridade"* se daria no trabalho com números e operações por meio do cálculo mental.

Recorremos aos estudos de Daolio (1998), para compreender o conceito de "interdiciplinaridade" inferido pelo professor e segundo ele, esse termo aparece no contexto da Educação Física, em meados da década de 80, a partir de um movimento de aproximação entre a área da Educação Física e a Educação. Esse movimento conduziu os professores de Educação Física a pensarem seu trabalho com os alunos sob um viés pedagógico.

> As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social. Em decorrência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão **interdisciplinar**, segundo a qual as ciências historicamente constituídas ofereciam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humanos, destacando-se entre estas a psicologia, a história, a sociologia e a pedagogia. (p. 44, *grifo nosso*)

Este entendimento fez com que a disciplina de Educação Física perdesse a sua especificidade, tornando-se de certa forma "auxiliar" de outras disciplinas na escola. Cabe dizer que, embora a concepção psicomotricista traga consigo um desejo de superar a concepção da Educação Física mecânica e automatizada, oriunda do tecnicismo e da esportivização, essa concepção ainda carrega em seu cerne resquícios do ensino construído sob a concepção cartesiana ou dualista do sujeito (corpo/mente). O que contraria nossas concepções de sujeito, ensino e aprendizagem.

Ainda verificamos que algumas práticas do professor, mostraram-se sem intencionalidade ou seus objetivos não se mostraram claros a nós. Tal percepção se deu ao observarmos que o professor dedicou um pequeno espaço de tempo para que as crianças

brincassem livremente. Entendemos que este poderia ser um momento de ricas aprendizagens, no qual a criança pudesse desenvolver-se ativamente, entretanto percebemos não existir uma intencionalidade do professor em relação a isso.

Nesse sentido, verificamos que o professor tem por preocupação garantir, como objetivo do seu trabalho, o prazer nas crianças por meio da atividade. Esta fala leva-nos a pensar que a presença da Educação Física na rotina escolar do aluno teria também como propósito ser um momento de recreação, um espaço para que o aluno possa "descarregar suas energias" e se divertir. Como a escola ou as demais disciplinas não lhe despertam interesse, a busca de algo prazeroso se daria na prática de atividades físicas, na prática dos esportes, jogos e brincadeiras. Tal, compreensão é característico da Educação Tradicional, que não permite ao aluno a liberdade de decidir sobre sua aprendizagem, então muitos contextos da escola tornam-se desinteressantes para ele. Nesta perspectiva, a Educação Física lhe traria interesse, pois estaria relacionada a um sentimento de prazer, que é próprio do exercício do brincar.

Em linhas gerais, concluímos que, para o professor A, os objetivos de seu trabalho junto aos alunos concentram-se fortemente na preocupação de desenvolver as capacidades motoras por meio de atividades "interdisciplinares" que produzam prazer nas crianças, o que para ele, garantiria algum nível de aprendizagem a elas. Evidenciamos que a metodologia de ensino utilizada pelo professor não deu conta de alcançar os objetivos por ele proposto para o trabalho com as crianças. Para nós, a atividade do dia não passou de mera reprodução de movimentos, pois não proporcionou às crianças a tomada de consciência do que estavam fazendo. Isso se justifica primeiro, pelo fato das crianças apenas repetirem o jogo mecanicamente sob instrução do professor e depois, por em nenhum momento terem participado de forma ativa do processo de construção da atividade. Não identificamos relação entre os objetivos por ele propostos para o trabalho do dia com o que ele de fato realizou com as crianças na prática.

CATEGORIA II: Aprendizagem

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria II:

O professor iniciou as atividades na sala de aula, utilizou-se da lousa para desenhar a atividade do dia e depois a explicou verbalmente, em seguida dirigiu-se ao pátio para realizar a atividade. Conforme dito anteriormente, a atividade principal trata-se de um jogo que tinha por objetivo desenvolver basicamente a dominância lateral (direita/esquerda) e outras capacidades motoras. Observamos que ao chegar no pátio, local onde a atividade seria realizada, o professor

organizou os alunos em uma roda, onde foram realizados alguns movimentos de aquecimento. A seguir, o professor retomou a explicação da atividade verbalmente. Após isso, dividiu as crianças em grupo, a seu critério, tomou-as pelo braço e as conduziu até o lugar onde deveriam estar posicionadas. O professor iniciou a atividade e, visivelmente, as crianças não deram conta de reproduzir aquilo que ele havia explicado nos momentos anteriores. O tempo todo o professor utilizou-se da verbalização, na tentativa de que as crianças entendessem o desenvolvimento da atividade. As crianças apresentaram muita dificuldade em realizar o jogo, mostravam-se desinteressadas a praticá-lo e, inclusive, muitos alunos apresentavam um comportamento agitado. No final da aula, período em que o professor permitiu que os alunos fizessem o que tinham interesse, os alunos se dispersaram em atividades variadas. Conforme mencionado anteriormente, as crianças brincaram de pega-pega, bola, colchonete e outros se limitaram a brincar com outros colegas a partir do contato físico ("lutinhas").

Respostas da entrevista referente à Categoria II:

P.: Inicialmente você começou a aula na sala, explicou a atividade e depois você foi para fora. Porque você fez assim? P.A.: Eu costumo fazer com praticamente todas as turmas que eu pego diretamente na sala, eu praticamente oriento eles na sala porque eu visualizo mais ou menos a atividade que está preparada lá fora, para que eles observem os detalhes da movimentação. E na sala de aula eu percebo que eles acabam focando melhor, eles assim demonstram melhor compreensão da atividade, "aí" quando chega na prática a compreensão é melhor, tem um resultado melhor, por isso eu tento fazer a maior parte das aulas com orientação na sala de aula. P.: Você acha que há outra maneira de trabalhar esse conteúdo, ou essa maneira que você trabalhou é a melhor? P.A.: Eu acredito que no próprio local da atividade prática, antes esse momento de troca de informações, de orientação, ele possa acontecer e após a aula também. [...], mas eu acredito que fora da sala de aula, no local da atividade possa ser feito esse momento de orientação e de conscientização sobre as atividades que serão realizadas. P.: Você acha que todas as crianças aprenderam? P.A.: Eu acredito que a grande maioria compreenderam, executaram, mas nem todos de repente aprenderam a totalidade das solicitações que foram realizadas. Eu acredito que ainda ficou alguma "dúvida no ar", em relação as crianças que tem maior dificuldade de compreensão. P.: Como o professor deve fazer para que as crianças tomem consciência daquilo que elas estão aprendendo? P.A.: É um aspecto na minha opinião, muito complicado. É uma discussão que nas escolas, dependendo das características dos alunos, da relação da região que eles moram, e eu acho que há um debate que coloca algumas dificuldades,

que coloca o próprio professor, porque há crianças que tem uma dificuldade maior de compreensão, "aí" o professor tem que se adaptar aquela realidade, adaptar a própria atividade e intervir com orientações de uma maneira mais simples, mais direta talvez, e eu acho que ter intervenções a todo momento porque as crianças, elas não compreendem de imediato determinadas atividades, ela pode até executar bem no aspecto motor. P.: Como as crianças aprendem a lateralidade? P.A.: Eu percebi assim, alguns alunos tiveram dificuldade. Por exemplo, eles tinham que sair sempre pela direita, por exemplo, para fazer a movimentação e eu percebi, principalmente, na questão da memorização dos números e também na questão da atenção em relação a solicitação ... que eles tinham muita dificuldade, nem todos fizeram a movimentação de acordo com o que era solicitado [...].

Análises referentes à categoria II:

Ao analisarmos a questão da ***aprendizagem*** em relação à concepção do professor e sua prática de ensino, é preciso considerar, sobretudo, que o professor ensina de forma coerente ao conceito de aprendizagem que possui, mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência. Os estudos de Becker (2008) nos orientam esclarecendo que a concepção de aprendizagem funciona, para a docência, como a hereditariedade para os organismos (sobretudo os humanos) que podem transformar-se em muitas coisas durante a vida, mas limitam-se as condições do seu genoma.

> O sujeito pode transformar indefinidamente sua capacidade cognitiva e de aprendizagem, porém só poderá exercê-la dentro dos limites de sua concepção epistemológica; um professor não poderá exercer uma pedagogia e uma didática inspiradas no construtivismo se continuar preso a concepções epistemológicas empiristas ou aprioristas. (Becker, 2008, p.55)

Constatamos, por meio dos dados coletados, que a concepção de aprendizagem do professor estrutura-se em função da "transmissão de conhecimento", essa concepção organiza-se a partir de pressupostos empiristas. Tal afirmação se consolida ao verificarmos durante a observação, práticas de ensino com tendências tradicionais voltadas à heteronomia. Ao realizar a entrevista, tivemos o objetivo de compreender se o professor tinha consciência de sua prática de ensino e foi possível inferir que o professor não tem consciência de que suas práticas reforçam nas crianças aspectos da heteronomia intelectual e moral, comprometendo de certa forma o processo de aprendizado.

A observação deixou-nos ver que, em todo tempo, o professor utilizou-se de recursos verbais para "ensinar" os procedimentos do jogo às crianças. Embora ele tenha desenhado a estrutura da atividade na lousa, seu método baseou-se na exposição. Não constatamos uma participação efetiva dos alunos na construção da compreensão do jogo e podemos resumir a prática de ensino do professor em: professor fala – aluno faz!

Das falas do professor emergem alguns conceitos que solidificam o que inferimos. Ao afirmar: "*e eu percebi, principalmente, na questão da memorização dos* números *e também na questão da atenção em relação à solicitação... que eles tinham muita dificuldade, nem todos fizeram a movimentação de acordo com o que era solicitado...",* observamos na fala do professor dois fatores cujos conceitos alinham-se a uma concepção de aprendizagem sobre o viés do Ensino Tradicional: memorização e atenção. O professor justifica a dificuldade dos alunos na realização da atividade a fatores de memorização e atenção, como se esses fossem pré-requisitos para garantir uma aprendizagem genuína aos alunos.

Especialmente no caso da memorização, a aprendizagem se efetivaria ao passo que o aluno memorizasse o que lhe era solicitado. Essa compreensão é típica do modelo de Educação "tradicional", que reduz a aprendizagem à repetição de conteúdos repassados aos alunos pelo professor, com um sentido de "transmissão".

A Educação tradicional expressa em suas práticas, ideais empiristas, em linhas gerais, essa corrente de pensamento justifica a aprendizagem como mera "transmissão", ou seja, o conhecimento é adquirido em função da experiência, tendo em vista a pressão que o meio físico e social exerce sobre os órgãos dos sentidos, dispensando qualquer atividade de estruturação ou organização por parte do sujeito.

Segundo Hume (1980, p. 140), "[...] todo o poder criador da mente se reduz à simples faculdade de combinar, transpor, aumentar ou diminuir os materiais fornecidos pelos sentidos e pela experiência." Esta experiência só possibilitaria o conhecimento dos fenômenos observáveis, bastando ao sujeito vivenciar a experiência para adquirir o conhecimento. Nesse sentido, na disciplina de Educação Física, a aprendizagem estaria garantida à medida que o sujeito fosse capaz de reproduzir gestos motores de acordo com os modelos oferecidos pelo professor.

Verificamos que essa concepção está enraizada no pensamento do professor e é refletida em sua prática, entretanto, o mesmo não tomou consciência disso. Isso ficou muito mais evidente quando questionamos o professor sobre a possibilidade de existir outras maneiras de ensinar a atividade que ele propôs as crianças para além da forma com que ele fez durante o trabalho do dia. De forma objetiva, o professor afirma que sim, bastaria mudar o espaço físico

ou o momento da aula em que fosse explicada a atividade. Nisso reforçamos a compreensão de que, para ele, não haveria outra maneira de ensinar que não estivesse vinculado à "orientação" do professor aos alunos sobre como fazer as coisas (professor fala - aluno faz). Embora, em alguns momentos, encarne um discurso progressista e com algumas características de uma perspectiva social, sua prática desvela métodos autoritários e de sujeição intelectual e moral.

Ainda em relação à concepção de aprendizagem do professor, inferimos que, para ele, a constatação de que os alunos *"executaram"* a atividade garantiria um nível de aprendizagem. Logo, há também a ideia de que a aprendizagem será garantida com a incorporação e repetição daquilo que o professor ofereceu como modelo "solicitações".

Outro ponto que gostaríamos de evidenciar, o qual endossa nossas constatações, é que o professor justifica o fato das crianças não darem conta de ter executado a atividade por possuírem *"maior dificuldades de compreensão".* O professor também afirma em seu discurso que a dificuldade de aprendizagem dos alunos pode ter relação com a região onde residem ou as condições sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, verificamos que, para ele, em detrimento das condições sociais de cada aluno, a sua aprendizagem já estaria determinada e comprometida, é como se existissem condições ideais para o desenvolvimento dos indivíduos, e as não ideais (exteriores) limitassem todo o processo. O professor ainda referiu-se a questão da intervenção docente no processo de aprendizagem das crianças, entretanto, nossa observação permitiu afirmar que o professor não faz uso na prática de intervenções ou adaptações da atividade aos alunos que apresentaram dificuldades, o professor repetiu a explicação algumas vezes da mesma maneira (verbalmente).

Compreendemos que a Epistemologia Genética é a que melhor explica o processo da construção do conhecimento, a aprendizagem. Para ela, o conhecimento é construído na relação solidária entre sujeito e objeto, sendo a ação do sujeito a garantia desta relação. Para Piaget (1987, p. 344), o sujeito constrói o conhecimento graças a uma atividade inteligente e progressiva que organiza esta experiência que, "[...] longe de emancipar-se da atividade intelectual, só progride na medida em que é organizada e assimilada pela própria inteligência.

Em linhas gerais, concluímos evidenciando que não houve, em nenhum momento, na fala do professor A durante o percurso da entrevista, indícios que apontassem para um processo de apropriação e ressignificação do conhecimento pelos sujeitos, ou seja, não houve a preocupação com a ocorrência de processos internos que garantissem o desenvolvimento e a organização do conhecimento. O professor aponta apenas questões externas pelas quais se dariam ou comprometeriam a aprendizagem.

CATEGORIA III: Socialização e Cooperação

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria II:

Ao chegar ao pátio externo, onde seria realizada a atividade principal (corrida dos números), o professor solicitou que as crianças se organizassem em uma roda a fim de realizar um breve aquecimento. Nesse momento, uma criança se afastou das outras e ficou sentada na lateral, apresentando um semblante de dor. Aparentemente o professor não percebeu o distanciamento da criança do grupo. Em um dado momento, uma criança perguntou o que a outra estava sentindo e esta não respondeu, permaneceu sentada até o final do trabalho do dia e o professor não fez nenhuma aproximação ou intervenção. Durante a execução da atividade principal, um dos alunos que correspondia ao número chamado pelo professor, não cumpriu com as regras do jogo, o aluno deixou de passar por entre as pernas dos colegas antes de tocar na bola. Nesse momento, um outro aluno da equipe adversária ofendeu o colega chamando-o de "ladrão" e a partir disso iniciou-se uma discussão. Nesse momento o professor interviu dizendo: *"- Volte cada um ao seu lugar para continuarmos o jogo!"*. Num outro momento da atividade principal, uma aluna se aproximou do professor e solicitou sua intervenção na resolução de um conflito que estava acontecendo entre ela e um amigo, entretanto o professor eximiu-se, solicitando que a aluna voltasse ao seu lugar para continuar a atividade. Observamos também que o professor apresentava uma postura um pouco autoritária e fechada ante as crianças, não demonstrou-se acessível a estabelecer uma aproximação as elas.

Respostas da entrevista categoria III:

P.: Quais aspectos você leva em conta quando prepara o trabalho com os alunos? P.A.: [...] outro detalhe também importante é, a questão da socialização das crianças, da questão da interação das crianças e a atividade visar com que as crianças ao final dela sintam prazer em ter realizado aquela atividade, porque, sentindo prazer o resultado final tem uma consequência muito mais proveitosa e visando assim a amizade entre os alunos, a própria interação eu acredito que nesse sentido é de extrema importância. P.: Você falou de socialização e interação, como você entende isso? É a mesma coisa, ou são diferentes? P.A.: São diferentes, na interação esse aspecto prazeroso é mais visível, é mais perceptível na interação. A socialização é as crianças interagirem, usando a própria interação, interagir de forma com que todos se respeitem "né", entre os participantes, respeitem... assim... as características de cada um dos participantes.

Também os aspectos que envolvem as diferenças, a questão do gênero também, porque tanto menino quanto menina interagem em conjunto, e nesse momento da socialização esses objetivos são alcançados, porque, é, às vezes surgem conflitos que inclusive é em razão da própria questão de gênero, porque os meninos nessa idade de segundo ano, eles apresentam algumas características muito egocêntricas "né", e às vezes os próprios meninos tem dificuldade em respeitar as meninas, as limitações, as diferenças, e eu percebo que na hora da socialização acontece uma coisa mais positiva nesse sentido, porque é uma troca. Uma troca dos próprios resultados, o resultado final proporciona consequências mais proveitosas, eu acho. P.: Você propôs uma atividade em que as crianças tinham que trabalhar ora coletivamente, ora individualmente, por que você fez dessa forma? P.A.: Eu fiz dessa forma porque houve uma competitividade, eram quatro grupos, eles tinham que trabalhar em equipes e dentro disso a gente percebeu que tinha que ter a cooperação entre os membros participantes "né", a interação também é um aspecto que foi muito importante durante essa atividade ... Agora, a questão do trabalho em equipe é importante porque muitas das crianças que participaram da aula apresentam muitas características egocêntricas "né", a gente percebe que eles têm uma dificuldade de trabalho em equipe. E a própria atividade solicita isso, então vários aspectos foram trabalhos ao mesmo tempo, mas um dos aspectos principais era esse trabalho em grupo. Eram quatro equipes, os membros das equipes tinham que trabalhar em grupo e ao mesmo tempo a cooperação coletiva no todo "né", nas quatro equipes [...]. P.: Como você compreende a cooperação? P.A.: Eu acredito que a cooperação ela é compreendida quando a gente transfere para as crianças a responsabilidade de trabalhar de forma que eles respeitem as solicitações do professor e também as solicitações dos próprios colegas [...]. P.: Percebemos que em determinado momento da aula uma aluna disse ter tido um desentendimento com outra criança. Você mandou ela voltar e continuar o jogo. Você acha que os conflitos são importantes? P.A.: Eu acho que os conflitos em relação ao desenvolvimento da atividade são importantes porque essa problematização que ocorre visa de repente, não só a correção, como a intervenção do professor para que a atividade tenha até uma melhoria em relação aos objetivos que foram traçados. De repente através das opiniões, das observações das crianças e dos próprios conflitos, a gente possa mudar de repente o direcionamento da atividade. A atividade pode ter variações que a gente pode utilizar de repente até a opinião das próprias crianças. Eu achei que é extremamente importante os conflitos, porque uma atividade apenas com a repetição aleatória, simples, daquilo que é solicitado talvez não atinja o objetivo, tem que haver o questionamento, tanto das crianças em relação aos próprios colegas, quanto das crianças em relação ao professor. "Aí" o professor faz a intervenção, e através dessa intervenção há uma troca de informações

entre o professor e o aluno, e através disso há melhoria do desenvolvimento da atividade e do próprio objetivo que visa ser atingido. P.: Nesse sentido, qual seria o papel da educação física, diante dessa questão que você está pontuando da socialização? P.A.: Ela é fundamental, porque é justamente no momento da Educação Física que ocorre tudo que eu acabei de falar, a interação, a socialização. Porque as crianças, elas brincam, buscam formas de transpor essas dificuldades que ocorrem da própria atividade, que exige, e eu percebo que é nesse momento que vão surgir esses próprios conflitos e a Educação Física é importante para ser mediadora. Na Educação Física é onde ocorrem esses conflitos com maior frequência, porque tem o contato físico entre os participantes. A questão também da afetividade que passa a ocorrer nesses momentos, tem crianças que às vezes, elas demonstram insegurança em realizar determinados movimentos motores, são mais motivadas a realizar atividades que o corpo dela está mais preparado, outras não, tanto é que algumas crianças tem um resultado mais favorável, um resultado mais positivo. E "aí" as consequências é que o prazer surge com mais rapidez, outras não, tem crianças que às vezes são desmotivadas pelo fato de não atingirem seus objetivos, "aí" o professor tem que motivá-las a realizar. O professor não pode de repente simplesmente ser um "intermediador" e ao mesmo tempo ser um punidor, punir a criança que de repente não tem um resultado positivo, ele tem que motivar nesse sentido, para que a criança acabe realizando essa atividade em outro momento, ser esse momento prazeroso e positivo para que ela continue num outro momento, se não ela não vai sentir prazer e em um próximo momento ela não vai fazer a atividade mais, ou vai sentir um certo temor, e "aí" ela não vai gostar nem da própria Educação Física. P.: Como se dá a compreensão da criança em relação ao que ela aprende (como ela toma consciência)? P.A.: [...] na relação do professor com o aluno, eu acho. Em que tipo de relação? "Uma relação mais direta, uma troca assim, uma motivação talvez seja fundamental. O professor procurar intervir de forma mais, como eu falei, intervencionista, porque há muito conflito de momento de agressividade até em relação a determinadas turmas, e nesse momento se o professor não for firme ele perde o controle daquele momento, mas ao mesmo tempo na Educação Física tem que ter o prazer, e "aí" entra em conflito na minha opinião, porque o professor ele quer de repente ser muito "durão", ser mais assim disciplinador, e ai tem algum momento que esses dois aspectos não conseguem convergir. P.: Quando você diz dificuldades, você está se referindo a quais dificuldades? P.A.: Eu digo dificuldades assim, até sociais. P.: Quais por exemplo? P.A.: Questão até familiar que é fundamental, questão familiar de educação mesmo, que vem da família. A questão da região que ela vive, o contato que essas crianças têm em relação a outras crianças naquele meio em que ela vive, entendeu? ... do cotidiano dela. Apesar que a escola como a nossa, que é de tempo integral, a criança fica o maior tempo

possível dentro da escola, ela tem o contato maior com as demais crianças, esse contato maior é mais em finais de semana, porque quando a criança chega em casa ela tem pouco tempo de ter contato com outras crianças. Mas às vezes o próprio ambiente familiar acaba afetando essas crianças diretamente, e a criança dependendo do convívio que ela tem em relação aos demais familiares, irmãos, os pais, por exemplo, ela absorve algumas características que ela vai acabar influenciando os demais colegas na própria escola. Isso é prejudicial ao rendimento dela tanto motor, quanto intelecto, e vai ser um fator de dificuldade na aprendizagem dela.

Análise da Categoria III:

Em relação à concepção do conceito de socialização, identificamos existir um conhecimento superficial de alguns aspectos do conceito da Epistemologia Genética, evidentemente apresentado em seu discurso durante a entrevista. Entretanto, não podemos dizer que há clareza do professor ao justificá-los, pois ele se limita a usar certos termos mas não consegue explicá-los, o que nos faz perceber que existem, no discurso do professor, muitos conceitos incompreendidos.

Sobre o conceito de socialização do professor, verificamos que inicialmente, em alguns momentos da entrevista, o professor utiliza-se das palavras, *"socialização e interação".* Constatamos que sua compreensão sobre os termos apresenta-se de formas diferentes, entretanto, utiliza de um para justificar o outro. No que diz respeito à interação, ele a relaciona como sendo um: "*aspecto prazeroso, é mais visível, é mais perceptível",* e diante disso, podemos inferir que para ele a interação vincula-se ao prazer das relações no sentido externo (contato físico).

Em relação à socialização propriamente dita, o professor a define como: *"[...] A socialização é as crianças interagirem... interagir de forma com que todos se respeitem... as características de cada um dos participantes [...]"*, a afirmação sugere que, para o docente, a socialização se refere ao respeito que o sujeito tem em relação às características e individualidades do outro, ainda afirmou: *"[...] e eu percebo que na hora da socialização acontece uma coisa mais positiva nesse sentido, porque é uma troca. Uma troca dos próprios resultados, o resultado final proporciona consequências mais proveitosas, eu acho.",* levando-nos a crer que, a socialização para ele trata-se de um "acontecimento" que se dá ao passo que os sujeitos estão juntos (interagindo) sentindo um prazer perceptível. Pensamos também que ao considerar a socialização como uma troca, o professor esteja se referindo às relações

interindividuais, que para nós é um aspecto importante e necessário, mas não suficiente para garantir a socialização dos sujeitos.

A nosso ver, a compreensão do conceito de socialização inferida pelo professor no trecho extraído de sua fala na entrevista aproxima-se superficialmente do conceito que propomos, entretanto, às nossas vistas, não é suficiente. Em relação a isso, identificamos que de forma oposta ao que o professor afirmou na entrevista, nossa observação nos permitiu ver que em nenhum momento de seu trabalho com as crianças o professor se apropriou da socialização no sentido em que explicou na entrevista. Nesse sentido, as falas do docente contribuíram para evidenciar o que já havíamos constatado na observação das aulas, entretanto buscamos observar na entrevista se o professor tinha consciência do que faz na prática.

Constatamos um imenso distanciamento entre o discurso e a prática e nesse sentido inferimos que não há uma tomada de consciência do professor sobre sua prática de ensino, o que justiça sua limitação ao justificar os conceitos.

Compreendemos que a teoria da Epistemologia Genética é a que melhor explica o processo de socialização. O conceito de socialização, sob a ótica de Piaget (1975), pode ser traduzido pela capacidade do sujeito em cooperar, isso refere-se à capacidade do sujeito de coordenar pontos de vista colocando-se como expectador do(s) outro(s) com quem se relaciona e buscando entender as proposições destes (capacidade de assimilação). É, sobretudo, uma capacidade cognitiva e intelectual, já que não basta somente a disposição de escutar o outro, é necessário que existam mecanismos que possibilitem superar o egocentrismo inicial, dando condições para que consiga olhar o outro para além de si.

Ao considerar o ponto de vista do outro, o sujeito precisa ser capaz de conservá-lo e trazê-lo como conteúdo para a sua reflexão. Neste momento o sujeito confronta o ponto de vista do outro com o seu e só então se torna capaz de pensar através de outros patamares (processo de abstração reflexionante). Ainda que seu ponto de vista seja mantido, ele terá sido analisado e alterado na sua compreensão, já que a reflexão possibilita a tomada de consciência. Este exercício de reflexão, tendo como conteúdo os pontos de vista apresentados nas relações sociais, caracteriza um comportamento de reciprocidade, ou seja, o nível mais elevado de socialização do sujeito: a cooperação.

Posto que o conceito de socialização compreende a capacidade do sujeito em cooperar intelectualmente de forma recíproca (o que se refletirá em suas ações e relações), buscamos compreender como o professor entende a cooperação.

Em relação à cooperação, identificamos na fala do professor dois termos, que parecem-nos ser distintos, entretanto segundo ele acontecem simultaneamente na atividade, são eles:

“trabalho em equipe” e “cooperação”. Verificamos que para o professor, o “trabalho em equipe” se conceituaria no fato das crianças realizarem o exercício do jogo (atividade) juntas (relações interindividuais), sendo que o trabalho em equipe teria como requisito a cooperação entre os membros, o fato das crianças darem conta de realizarem a atividade permitiria afirmar que eles cooperam. Essa compreensão nos leva a perceber que o professor não tem uma consciência clara sobre os processos de construção do conhecimento pela criança, tampouco a socialização que propomos.

Segundo Piaget (1972a), para que o sujeito consiga aprender é necessário que ele opere sobre o objeto de conhecimento, que ele possa relacionar-se e refletir sobre ele:

> Para compreender o desenvolvimento do conhecimento, devemos começar com uma idéia que parece central para mim – a idéia de uma operação. O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é, assim, a essência do conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. (p. 01)

Identificamos na entrevista que o professor deixou evidente uma compreensão importante a ser observada. Ao afirmar que *“...a questão do trabalho em equipe é importante porque muitas das crianças que participaram da aula apresentam muitas características egocêntricas “né”, a gente percebe que eles têm uma dificuldade de trabalho em equipe...”,* percebemos que o professor relaciona o egocentrismo à dificuldade das crianças em realizarem o trabalho em equipe, logo a capacidade das crianças em estabelecerem relações. O professor ainda atribuiu à questão dos conflitos de gênero em detrimento do egocentrismo presente nas crianças, *“[...] às vezes surgem conflitos que inclusive é em razão da própria questão de gênero, porque os meninos nessa idade de segundo ano, eles apresentam algumas características muito egocêntricas “né”, e às vezes os próprios meninos tem dificuldade em respeitar as meninas, as limitações, as diferenças [...]”*.

Piaget (1994) justifica o comportamento egocêntrico nas crianças como resultado das deturpações das formas sociais de pensamento que se processam segundo as leis pelas quais vive e se desenvolve e, pelo fato de o pensamento egocêntrico ser inconsciente, constitui-se em um pensamento da criança que domina a sua lógica da ação, mesmo antes de existir na lógica do pensamento.

Em linhas gerais, para Piaget (1994), "o egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social”, no qual, em seu estágio radical (egocentrismo

integral) há "falta de consciência do ego" (PIAGET, 1947, p. 141). Constitui-se em uma espécie de centralização do pensamento, no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e de todo sistema racional de referência, e que toma por única realidade aquela que aparece à percepção própria, coordenando única e somente a própria perspectiva.

O egocentrismo é tratado por Piaget (1999) como um fenômeno que pode ser superado. Ao passo que as ações coordenam-se entre si, as forma intelectuais e sociais do egocentrismo tendem a diminuir. Simultaneamente, transformam-se em operações por meio da composição reversível das ações e pela reciprocidade individual que constitui a cooperação, sendo esse duplo processo o fator principal da descentração do indivíduo em relação ao seu egocentrismo individual.

Ao conseguir superar seu egocentrismo, o sujeito será capaz de descentrar-se, essa condição compreende a capacidade do sujeito de dissociar o eu do objeto, tomando consciência do que é subjetivo nele. A partir de então, é possível ao sujeito a capacidade de coordenar diferentes pontos de vistas, situar-se entre um conjunto de perspectivas, conseguindo diferenciar as pessoas e seu próprio eu por meio de relações de reciprocidade. Tais capacidades conferem ao sujeito a possibilidade de estabelecer relações melhores, tanto na relação com os outros (sociais) como na construção do conhecimento (intelectuais).

É relevante considerar ainda que, para Piaget (1994), o egocentrismo manifesta-se de duas formas, sendo uma relacionada ao aspecto cognitivo e a outra, ao social. Embora ambas constituam um único e mesmo fenômeno, a diferença entre elas está na maneira que se dá a indiferenciação. No egocentrismo social está na capacidade de ajustar-se a diferentes pontos de vista (o eu e o outro), já no egocentrismo intelectual encontra-se em relação à atividade própria e às transformações dos objetos.

Constatamos que para o professor, cooperação *"[...] é compreendida quando a gente transfere para as crianças a responsabilidade de trabalhar de forma que eles respeitem as solicitações do professor e também as solicitações dos próprios colegas."*. Diante isso, podemos inferir que o conceito de cooperação do professor define-se a partir do respeito apresentado pela criança em relação às solicitações do professor e também a dos colegas.

Verificamos na observação que o professor adota uma postura fechada e um pouco autocrática, mostrou-se reservado e pouco falou com as crianças, limitando-se ao necessário. Nesse contexto supomos que o respeito a que ele refere-se esteja baseado na sujeição e na passividade.

Corroboramos com o pensamento de Piaget (1994), no qual justifica que, o respeito é um sentimento que se constrói em função das trocas que a criança estabelece com o meio social

e resulta de dois tipos de relações sociais, a coação e a cooperação. Em síntese, inicialmente são as relações de coação assimiladas pela criança em sua perspectiva egocêntrica que dão luz à moral heterônoma, denomina como moral do dever baseada no que chama de respeito unilateral. Ao passo que a criança começa a conviver com outras crianças, as trocas sociais se ampliam, ela começa a cooperar e, consequentemente abandona a visão de superioridade que atribuiu aos adultos (autoridade). Por meio das relações de cooperação que o respeito unilateral dá espaço a um outro tipo de respeito, caracterizado como mútuo.

Para DeVries e Zan (1999), a atmosfera sócio-moral se constitui nas relações interpessoais de um ambiente cujo primeiro princípio é de que se cultive nessa atmosfera um contínuo respeito pelos outros, neste sentido deve-se considerar o relacionamento entre criança e educador e aquele que se estabelece entre as próprias crianças, com as atividades e com as regras. As regras devem ter sentido e significado para os pequenos e devem ser construídas a partir de um processo de reflexão. Devries e Zan (1999) ainda contribuem com suas pesquisas ao comprovar que em ambiente coercitivo no qual é estabelecido, em predominância, o respeito unilateral à regra e à autoridade, o desenvolvimento moral voltado para a autonomia fica comprometido, enquanto em ambientes cooperativos, com a atmosfera sócio-moral construtivista, as crianças se mostram em seu desenvolvimento mais avançadas e tem mais características relacionadas à autonomia.

Em relação à forma com que o professor concebe os conflitos em seu trabalho com as crianças, verificamos existir uma incoerência entre o que o professor disse e a forma com que ele agiu na aula. Observamos que num dado momento da atividade com as crianças, houve um "desentendimento" entre dois alunos que só chegou ao conhecimento do docente porque uma aluna requisitou sua intervenção. A medida adotada pelo professor foi solicitar que a aluna voltasse ao seu lugar para continuar a atividade. De forma oposta ao que fez, a despeito dos conflitos, identificamos as seguintes falas do professor:

> *"[...] Eu acho que os conflitos em relação ao desenvolvimento da atividade são importantes porque essa problematização que ocorre visa de repente, não só a correção, como a intervenção do professor para que a atividade tenha até uma melhoria em relação aos objetivos que foram traçados."* ***(Professor A)***

> *"Eu achei que é extremamente importante os conflitos, porque uma atividade apenas com a repetição aleatória, simples, daquilo que é solicitado talvez não atinja o objetivo, tem que haver o questionamento, tanto das crianças em relação aos próprios colegas, quanto das crianças em relação ao professor. "Aí" o professor faz a intervenção, e através dessa intervenção há uma troca de informações entre o professor e o aluno, e através disso há melhoria do desenvolvimento da atividade e do próprio objetivo que visa ser atingido "né"."* ***(Professor A)***

Constatamos não haver coerência entre o discurso do professor e o que ele fez no trabalho com as crianças. Ainda, constatamos que em nenhum momento de nossa observação o professor desenvolveu ações que cultivassem o respeito entre os alunos, também não identificamos preocupação docente em valorizar as relações. Observamos durante a entrevista que, ao ser questionado sobre a situação, o professor respondeu com naturalidade e de maneira tranquila, como se sua fala refletisse sua prática. Esse comportamento permitiu-nos inferir que, não há uma tomada de consciência do professor em relação à sua prática de ensino. Ainda podemos afirmar que, para ele, os conflitos devem ser evitados para não atrapalharem o desenvolvimento da atividade.

Em relação aos conflitos, Piaget (1978) contribui afirmando que eles são oportunidades que podem favorecer a aprendizagem da autonomia e a construção de formas equilibradas de se relacionar. Os conflitos interpessoais contribuem para a elaboração de estruturas (superiores) mais complexas de pensamento contribuindo, portanto, para o desenvolvimento moral, afetivo, intelectual e social.

DeVries e Zan (1999) ressaltam que é necessário construir no trabalho junto aos alunos uma atmosfera sócio-moral, ainda defende que ela se estruture sobre os pressupostos construtivistas. Nessa direção, uma premissa importante a ser considerada no processo de construção de um ambiente favorável a aprendizagem da autonomia, é o respeito dos educadores com as crianças, no sentido de garantir seus direitos, sentimentos, ideias e opiniões.

De acordo com DeVries e Zan (1999), a aprendizagem na resolução de conflitos poderia possibilitar formas de convivência mais satisfatórias e a melhoria da qualidade das relações. Mas como isso pode acontecer sem que os professores e toda escola tomem consciência de que a prática de resolução de conflitos é uma rica oportunidade de crescimento para as relações de cooperação?

Parrat-Dayan (2011) afirma que os professores não estão suficientemente preparados para lidar com os conflitos e adverte no sentido de que, se é objetivo da escola que as crianças avancem no sentido da cidadania, é necessário prepará-las para pensar e resolver os conflitos:

> [...] o exercício do pensamento crítico na escola pode tomar a forma de condutas de rebelião e criar situações de conflito com os quais os professores não estão suficientemente preparados para lidar. Além do mais, nesse caso podemos nos perguntar se estamos diante de uma indisciplina ou de uma consciência social em formação. É evidente que, se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania, é necessário prepara-los para pensar e resolver conflitos. Se eles não se sentirem capazes de elaborar e participar na solução de problemas que, em última instância, podem ir além dos problemas escolares, as condutas de indisciplina serão inevitáveis. (PARRAT-DAYAN, 2011, p. 22).

Acreditamos não haver outra maneira de garantir a autonomia das crianças sem que os professores e a escola tomem consciência de que o ambiente escolar deve garantir um espaço para a resolução de conflitos, que auxilie as crianças a compreender o seu lugar e o lugar do outro nas relações.

Nesse sentido, não basta que o professor resolva as situações solicitando que as crianças peçam desculpas e não voltem a desrespeitar os colegas ou que as punam, cerceando sua liberdade de alguma maneira. Todavia é necessário que as crianças tenham possibilidades de refletir e refazer o caminho pelo qual cometeram o "erro", modificando-o a partir da reflexão de suas próprias ações. Nessa perspectiva, segundo Vinha (2000), o educador funcionará como um mediador no processo de coordenação dos pontos de vista. Ao oportunizar as crianças a possibilidade de tomarem suas próprias decisões e resolverem os problemas sozinhas, estará demonstrando confiança em sua capacidade.

Identificamos ainda na fala do professor, que ele considera o papel da Educação Física em relação à socialização das crianças como "*[...] fundamental [...] Porque as crianças, elas brincam, buscam formas de transpor essas dificuldades que ocorrem da própria atividade, que exige, e eu percebo que é nesse momento que vão surgir esses próprios conflitos [...]".* Para ele, o conflito seria resultado das interações físicas entre as crianças*, "[...] Na Educação Física é onde ocorrem esses conflitos com maior frequência, porque tem o contato físico entre os participantes...",* não observamos na fala do professor uma compreensão sobre o fato de existirem fatores internos que também incidem nas relações da criança, isso nos direciona a percepção de que ele reafirma sua concepção de aprendizagem, tendo como foco a experiência.

Constatamos que este docente faz referência à afetividade que, para ele, se manifesta no momento em que emergem os conflitos.

> *"[...] A questão também da afetividade que passa a ocorrer nesses momentos, tem crianças que às vezes, elas demonstram insegurança em realizar determinados movimentos motores, são mais motivadas a realizar atividades que o corpo dela está mais preparado, outras não, tanto é que algumas crianças tem um resultado mais favorável, um resultado mais positivo [...] tem crianças que às vezes são desmotivadas pelo fato de não atingirem seus objetivos, "aí" o professor tem que motivá-las a realizar ..."* ***(Professor A)***

Verificamos a partir do trecho acima que o professor trata a questão da afetividade relacionando-a a motivação que o outro deve exercer em relação ao fracasso do sujeito em não conseguir realizar determinada atividade, atribuindo ainda ao professor a tarefa de motivá-las.

Para Piaget (1994), os valores, frutos da afetividade, representam a motivação da ação, trata-se de uma motivação caracterizada por valores próprios, não como algo que busca agradar

a si mesmo, mas em relação ao outro. O autor ainda contribui ao afirmar que, apesar de inteligência e afeto constituírem categorias diferentes, que não se reduzem uma a outra, são categorias inseparáveis. Sendo assim, não é possível existir conduta livre de uma estrutura cognitiva ou conduta livre de uma energia motivadora.

La Taille et. al. (1992), ainda contribui esclarecendo que, no que diz respeito à afetividade, ela não se restringe apenas às emoções e aos sentimentos, mas engloba as tendências e a vontade.

> A afetividade é comumente interpretada como uma "energia", como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão esta a seu serviço. (LA TAILLE et al., 1992, p. 65).

Sobre as relações que o professor estabelece com os alunos, identificamos que em seu entendimento o professor exerce uma função de controle ante aos conflitos de agressividade dos alunos. Para garantir a ordem e o respeito nas relações é necessário que se adote uma postura "*firme*" (o termo denota um comportamento autoritário). Inferimos a partir disso, que, não seria possível, para ele, manter o controle sem que tal comportamento fosse adotado, ou seja, o autoritarismo e a coação seria o único caminho para autonomia moral. Ao afirmar, *"[...] mas ao mesmo tempo na Educação Física tem que ter o prazer...",* o professor subjetiva a permissividade e o (des)controle em outra postura que não seja autoritária. Se o objetivo da Educação Física é garantir o prazer, isso só aconteceria em relações pautadas na coação, e não na cooperação, logo, o professor não garantiria a construção da autonomia pelas crianças.

Concordamos com o pensamento de Parrat-Dayan (2011) quando afirma:

> O líder autoritário ou autocrático concentra todo poder, é diretivo e controlador [...] O líder permanece separado da vida do grupo e **intervém apenas para direcionar o trabalho ou fazer demonstrações quando as crianças apresentam dificuldades**. Utiliza um sistema de prêmios e castigos. Neste tipo de liderança **valoriza-se a disciplina, a obediência ao líder e a eficiência** [...] No caso do líder autoritário, a produtividade do grupo é boa (ainda que uniforme, isto é, com uma redução das diferenças individuais) apenas quando o chefe está presente. (p. 70-72. grifo nosso)

Ainda em relação aos conflitos de agressividade existentes nas turmas da escola onde atua, verificamos que o professor A atribui as causas às condições sociais e à localização onde unidade escolar (bairro periférico de um município do interior de São Paulo) está localizada. Identificamos na fala do professor e em alguns momentos da entrevista que os problemas

relacionados às relações estão sempre relacionados como resultados de fatores externos: a família, a região que ela vive e as relações fora da escola.

Nosso questionamento é, por se tratar de uma unidade escolar que atende em período integral, onde as crianças permanecem cerca de 10 (dez) horas diárias em convivência com educadores, ela não deveria garantir a essas crianças um comportamento mais autônomo do ponto de vista das relações, no qual fossem pautados no princípio do respeito, posto que são essas as premissas da educação escolarizada? A nós, ficaram evidentes indícios de que o professor não teve consciência dessa contradição.

Em linhas gerais, concluímos que no tocante à compreensão do professor sobre a socialização e cooperação, apresentou-se de forma superficial, no discurso do professor, o não correspondendo com sua prática de ensino. Embora em alguns momentos o professor tenha se referido a conceitos significativos, o professor teve dificuldades em responder os questionamentos ante sua prática, apropriando-se em pressupostos teóricos ou epistemológicos. Ficou evidente que a prática de ensino não oportuniza a construção da autonomia das crianças, ao contrário, tem características de um ambiente autoritário, que não permitem a construção de relações de cooperação, ao invés disso, favorecerá um comportamento heterônomo nas crianças.

CATEGORIA IV: Concepção de Educação Física e do professor de Educação Física

Observação Categoria IV:

A aula iniciou-se na sala, onde o professor apresentou a atividade principal na lousa. Em seguida os alunos dirigiram-se ao pátio. O professor autorizou que tomassem água. Em seguida pediu que as crianças se organizassem em círculo. Realizou movimentos tendo em vista um possível aquecimento e alongamento. Em seguida iniciou a atividade principal (corrida dos números), que propôs a junção de movimentos com números e operações matemáticas. O professor permitiu que as crianças brincassem com os materiais, de modo que pudessem relaxar um pouco.

Respostas Entrevista Categoria IV:

P.: Você se lembra as concepções que fundamentaram a história da educação física no Brasil?
P.A.: (...) Higienista, esse período que foi muito importante. Hoje a Educação Física mudou

esse aspecto, dos anos 80 ao final do regime militar, por exemplo, a Educação buscava resultados, hoje a Educação Física é para todos. A Educação Física tem que buscar essa concepção de que todos têm que participar de forma igualitária, e a inclusão é fundamental, tanto as crianças que tem dificuldades motoras, ou as crianças especiais, quanto as crianças entre aspas normais, elas têm que aprender a conviver mutuamente e de forma igualitária. Claro que algumas atividades podem ser adaptadas para aquela criança, naquele momento, não que ela execute da mesma forma que os demais, mas elas têm de trabalhar de forma igualitária, e essa foi a mudança de concepção da Educação Física atual, ela é mais inclusiva e até na questão afetiva ela visa mais isso, e a Educação Física hoje é fundamental para essa questão das crianças nas escolas, ela é fundamental para o desenvolvimento motor e também "psico", eu acho que é fundamental. P.: Você conhece alguma outra? P.A.: Mais diretamente são essas três tendências que a gente pegou, porque todas elas estão interligadas, eu acho que elas estão bem interligadas. P.: Com qual concepção delas seu trabalho mais se aproxima? P.A.: A atual, eu acho que é a mais próxima. P.: Qual seria essa atual? P.A.: A atual seria essa Educação Física inclusiva e social, porque a criança traz muitos aspectos de fora da escola, e o professor tem que absorver, tem que estar preparado para entender essa criança e de que forma ele vai trabalhar. Você percebe que nas próprias intervenções em relação a atividade que foi realizada, teve que ter um certo cuidado, por exemplo, senão a todo momento surgia um conflito, você tinha que estar intervindo e ao mesmo tempo motivando a atividade em si, as crianças, de forma a não perder o controle da atividade, e às vezes a criança tem esses momentos de indisciplina, de comportamento inadequado em relação a tudo que ela traz para escola.

Análise da Categoria IV:

Em relação à concepção de Educação Física e do professor de Educação Física, constatamos que o docente apresenta um conhecimento raso sobre o percurso histórico da Educação Física Escolar. Na entrevista suas respostas resumiram-se em afirmar que a concepção "*Higienista... foi muito importante.",* para a área da Educação Física*, "[...] buscava resultados, hoje a Educação Física é para todos...".* Seu conhecimento limitou-se a afirmar ainda que a grande mudança que houve na Educação Física é que a *"[...] Educação Física atual, ela é mais inclusiva e até na questão afetiva, ela visa mais isso... ela é fundamental para o desenvolvimento motor e também "psico"...".*

Verificamos que a compreensão do professor em relação à Educação Física estrutura-se sobre a ideia de que a *"[...] Educação Física é importante para ser mediadora.".* Essa

concepção tem suas raízes na teoria histórico-cultural que estruturou-se sob a influência do pensamento de Levy Vygotsky (1896–1934). Segundo Oliveira (1997), essa abordagem estrutura-se sobre três pilares:

> As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (p. 23).

Os estudos de Vygostsky (1984) constataram que em relação entre o pensamento e a linguagem, a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Tal constatação permitiu ao autor a compreensão de que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições pré-determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis.

Oliveira (1977) esclarece que:

> […] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (p. 33).

Nesse viés, ao apropriar-se dos componentes da cultura corporal (o jogo, o esporte, a ginástica, a dança) como formas de atividades historicamente construídas, as práticas pedagógicas da Educação Física contribuiriam na ampliação da capacidade de apropriação e reelaboração das experiências sócio históricas dos indivíduos. Nessa direção, o professor exerceria um papel fundamental, o de mediador e caberia a ele a função de orientar e direcionar o aluno em suas ações e aprendizagens. Através da mediação, as relações sociais são internalizadas e transformadas em funções mentais. Sucede então uma reconstrução interna de uma operação externa.

Nossos estudos encaminham-nos a assumir uma teoria que se opõe a teoria histórico-cultural. Defendemos os pressupostos da Epistemologia Genética, onde Piaget (1975) nos apresenta um modelo teórico acerca da construção do conhecimento que vai da inteligência sensório-motora à inteligência conceitual, dos esquemas de ação aos esquemas conceituais, um processo que envolve continuidade e reconstruções (adaptações, assimilações e acomodações), justificando cada construção como uma tomada de consciência daquilo que já se fez na prática. Essa relação se desenvolve e evolui, por meio da inter(ação) do sujeito com o objeto, relação

essa em que os dois termos não se opõem, mas se solidarizam formando um todo único. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. Nesse sentido, "[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas". (PIAGET, 1975, prefácio).

Identificamos na fala do professor que a concepção de Educação Física aproxima-se de sua prática de ensino, segundo ele, *"[...] Educação Física inclusiva e social..."*. ainda justifica que*:*

> *[...] A Educação Física tem que buscar essa concepção de que todos têm que participar de forma igualitária, e a inclusão é fundamental, tanto as crianças que tem dificuldades motoras, ou as crianças especiais, quanto as crianças entre aspas normais, elas têm que aprender a conviver mutuamente e de forma igualitária ...". (Professor A)*

A nós, ficou evidente que o professor não teve consciência de sua resposta, pois observamos no percurso do trabalho, que uma criança foi ignorada pelo docente quando se distanciou do grupo em silencio e não mais retornou. Em nenhum momento a criança foi questionada ou convidada a enturmar-se novamente. Percebemos que o docente se absteve-se de qualquer tipo de aproximação com a criança.

Ainda constatamos que a "aula" do professor é organizada por meio de um roteiro: Introdução – Aquecimento e Alongamento – Atividade principal – Atividade para relaxar, característico dos planejamentos dos métodos Higienistas, Militares e de Ginástica.

4.2 – Professor B

CATEGORIA I: Objetivos do trabalho junto aos alunos

Observação Categoria I:

No primeiro momento, o professor iniciou a atividade do dia na sala de aula. Deu conhecimento às crianças de que o conteúdo a ser trabalhado seria "Lutas – modalidade capoeira". As crianças mostraram-se ansiosas e animadas para saírem da sala. O professor perguntou aos alunos sobre o que eles conheciam da modalidade. Após a fala dos alunos, o professor fez uma breve explanação sobre o que é a capoeira, contemplando o que os alunos

haviam apontado. Em seguida, utilizou-se de recurso áudio visual (lousa digital) e apresentou um vídeo denominado de "*Kids Capoeira Instructional Vídeo*"[12], de aproximadamente quatro (4) minutos de duração, que apresentava os movimentos básicos da capoeira sendo realizados por crianças, ainda anunciou que alguns dos movimentos apresentados no vídeo seriam realizados na quadra.

No segundo momento, conduziu as crianças à quadra e ali, o professor solicitou que os alunos se organizassem em círculo para que pudessem realizar um breve aquecimento. Após isso, o professor colocou uma música tradicional de capoeira (som de berimbau, atabaques e pandeiros) e realizou os movimentos próprios da modalidade e solicitou que os alunos acompanhassem.

Faltando aproximadamente de cinco (5) a dez (10) minutos para o término da aula, o professor chamou os alunos e anunciou que era hora do "momento lúdico", esse momento foi dedicado a oportunizar um espaço aos alunos para que eles pudessem brincar do que escolhessem. Os alunos ficaram livres e puderam utilizar alguns materiais deixados pelo professor na lateral da quadra: cordas, colchonetes, cones e bolas.

Respostas Entrevista Categoria I:

P.: Observei em sua aula que você trabalhou com a capoeira. Qual foi sua intenção ao trabalhar esse conteúdo? P.B.: Contemplar o plano de ensino, que eu venho montando "em cima" da Base Nacional. Já deixo para as crianças, nesse período do ano, alguns valores construídos [...] eu gosto de colocar o tema luta já no 1º bimestre. P.: Por que você considera esse tema importante? P.B.: Porque trabalha valores, o exemplo da capoeira, apesar de trabalhar o conteúdo histórico conceitual de todas as modalidades, a luta trabalha mais essa questão dos valores: respeito com o outro, respeito com o corpo do outro através dos jogos de imposição, eles conseguem perceber que se trabalham lutas na escola sem ter contato físico. Isso eu tenho passado para eles desde o começo do trabalho com lutas, que a gente iniciou faz duas semanas. P.: Quais aspectos você leva em conta quando vai preparar seu trabalho com os alunos? P.B.: Primeiro a questão de que se está dentro ou não do planejamento, depois pensando no aluno em si, são três aspectos: o atitudinal, o conceitual e o procedimental, eu penso nesses três. O conceitual na chegada, que é dar um contexto para eles, explicar da onde que veio o jogo, o porquê trabalhar aquilo, mesmo que eles não entendam, eles não sabem o que é BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a

[12] Vídeo disponível no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=BI_3bkY3mO4

gente explica e “tal”, mas eles têm uma noção, eles sabem da onde está vindo. P.: Como você geralmente trabalha o conceitual? P.B.: Através de desenhos na lousa, como por exemplo, vou colocando algumas informações importantes, escrevo nome lá, “tema”, e jogo na lousa para eles visualizarem. O procedimental é como eles realizam os movimentos, praticar, fazer e tal. “Aí” tem a questão do atitudinal, que eu busco dentro do jogo com eles, isso nem tanto é exposto “pra” eles, isso é mais o que eu percebo, por exemplo, todo “pega-pega” é um trabalho atitudinal de cooperação, respeito ao próximo, de solidariedade, então por exemplo, se eu estou vendo que no “pega-pega” a criança está ficando muito tempo sem ser salva, ai é de se preocupar, entendeu? Então temos que fazer uma reflexão, como “por que vocês não estão salvando? Não está dando tempo? O que está acontecendo? e então eu ouço eles. P.: Você acha que essa categoria de jogo é importante? P.B.: Sim, tanto é que toda minha aula começa com “pega-pega”, independente da série, até o quinto ano, a primeira atividade é o “pega-pega”. Para tentar fomentar essa questão da solidariedade de eles salvarem o amigo e estar recolocando o colega no jogo. P.: Eu percebi que você trabalhou um tema que é de lutas na aula, trabalhou a capoeira. Fez atividades que levavam a fazer movimentos muito próximos ao colega, que podia ter machucado, mas eu percebi que não teve nenhuma lesão. Todo mundo participou da aula e eles não se machucaram, por que isso se deu dessa forma? P.B.: Eu acredito que por causa dessa construção que foi feita no começo do trabalho dos jogos de oposição, que eu venho trabalhando bastante com eles que não precisa tocar no colega. A Educação Física ela tem estudos, tem jogos de oposição, trabalhei muito com eles isso e que dá para você se divertir numa atividade de luta sem ferir o colega, e a capoeira tem muito a questão da esquiva, a questão da defesa que foi trabalhado com os movimentos antes. Acho que o objeto digital de aprendizagem foi fundamental para eles observarem o movimento da esquiva e “aí” ficou mais fácil, porque se já chega direto a chance de acontecer é maior. É um trabalho que vem sendo construído, foi bastante conversa logo no começo do tema, porque quando eu falei que ia ser luta gerou aquela euforia. “Ah lutinha, não sei o que”, então vem sendo um trabalho bem feito de diferenciar “lutinha” do tema de lutas, para eles entenderem essa diferença. Mas assim, eu passei luta, lógico, torcendo para que essa construção acontecesse e nas duas salas não teve acidentes. P.: Qual seria a contribuição do trabalho da Educação Física para com os alunos? P.B.: A contribuição é trabalhar e contribuir para a formação física e motora deles, mas principalmente na formação humana deles, tentar fazer alunos melhores do ponto de vista da formação humana. Por que um aluno que consegue entender o corpo do outro, não desrespeitar, saber o espaço que o outro ocupa, dialogar e principalmente se colocar no lugar do outro, acho que é um dos

primeiros passos para se formar um ser humano melhor. E os conteúdos da educação física trabalham muito isso.

Análise da Categoria I:

Em relação aos objetivos do trabalho do professor junto às crianças, identificamos uma preocupação com o planejamento dos conteúdos (atender ao currículo), os quais são escolhidos sob a orientação de documentos oficiais que norteiam a prática da disciplina de Educação Física. Seus objetivos estruturam-se a partir de um programa de conteúdos que deve ser cumprido, no caso ele afirma que o seu plano de ensino organiza-se por meio das orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). No caso do trabalho por nós assistido, o professor desenvolveu o conteúdo lutas, modalidade capoeira.

Sendo um dos mais recentes documentos oficiais que norteiam a Educação Física no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC também contempla como um de seus conteúdos o ensino das lutas, juntamente a danças, ginásticas, esportes, brincadeiras e jogos e as práticas corporais de aventura. Os conteúdos devem ser desenvolvidos de acordo com oito dimensões, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, uso e reflexão, construção de valores, análise e compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017).

Em relação ao desenvolvimento do conteúdo lutas, a BNCC tem por foco:

> [...] as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, hukahuka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinese boxing, esgrima, kendo, etc.) (BRASIL, 2017, p. 176).

Ao caracterizar as lutas como componente da cultura corporal do movimento e como um dos conteúdos da Educação Física no contexto escolar, acredita-se que as lutas, embasadas por fins educativos, inserida na escola, contribuirão para formação integral do aluno ao trabalhar com aspectos que envolvem seu desenvolvimento global. (PREYER, 2000).

Constatamos que o professor considera o conteúdo "lutas – capoeira" um tema importante a ser ensinado às crianças. Sua fala deixou-nos ver que há em sua concepção a ideia de que o fato das crianças praticarem esse conteúdo *"[...] através dos jogos de imposição...",* garantiria a construção de alguns valores, sendo um deles o respeito ao outro.

Nossos estudos nos conduzem a afirmar que a escolha do conteúdo a ser trabalhado junto às crianças é importante e precisa ser contemplado com clareza dentro do planejamento do trabalho docente com os alunos, entretanto, é mister considerar as formas como o professor vai estabelecer as relações ensino e aprendizagem, e isso diz respeito a concepção de aprendizagem do professor.

Nesse sentido, inferimos a partir da fala do professor durante a entrevista que, há uma preocupação demasiada em selecionar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, tendo em vista as determinações de uma estrutura curricular pré-determinada pela legislação e, por meio de programas e documentos que nortearão o que ele deve ensinar. A fala do professor ainda indica que ao selecionar o conteúdo a ser ensinado (o qual deve estar contemplado em seu programa de ensino), três aspectos devem ser levados em conta em seu trabalho junto as crianças: *"[...] o atitudinal, o conceitual e o procedimental..."*.

Nos últimos anos, o conceito de conteúdo vem ganhando novos sentidos e significados dentro da área da Educação Física Escolar. Identificamos por meio do discurso do professor durante a entrevista, que o seu conceito de conteúdo se aproxima da definição de Coll et al. (1998). De acordo com Coll e colaboradores (1998, p. 12), os conteúdos são "um conjunto de conhecimentos ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerada essencial para seu desenvolvimento e socialização", sendo o professor um facilitador/orientador desse processo. Nessa perspectiva, os conteúdos formam a base objetiva da instrução do conhecimento sistematizado, os quais denotam a ideia de que são viabilizados pelos métodos de transmissão.

Segundo Coll et al. (1998), os conteúdos de ensino estão divididos em três dimensões, as quais correspondem às seguintes questões: "o que se deve saber?" (Dimensão conceitual); "o que se deve saber fazer?" (Dimensão procedimental); e "como se deve ser?" (Dimensão atitudinal). A aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais não é realizada nem se efetiva separadamente, mas por inter-relações.

Zabala (1998, p. 42 – 48) melhor explica as dimensões de conteúdos, segundo ele, os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades (conceitos). Os conteúdos procedimentais se referem ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem (procedimentos), os conteúdos atitudinais tratam da formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, tendo como foco a intervenção do aluno em sua realidade (atitudes).

De acordo com Zabala (1998), embora o termo "conteúdo de ensino" seja geralmente utilizado para expressar conteúdos de caráter cognitivo relativos às disciplinares escolares, podemos considerar como conteúdo de ensino, tudo o que se tem de aprender para alcançar vários objetivos, que não apenas os cognitivos. Nessa concepção, a tarefa educativa implica também outros tipos de conteúdos que dizem respeito às dimensões afetivas, valorativas e políticas da formação do cidadão.

Constatamos, ainda no trabalho do professor com as crianças e em suas falas, que ele apropriou-se de algumas ações/práticas, que nos permitiram inferir que ele utilizou-se das três dimensões de conteúdo para o ensino da luta, mais especificamente a modalidade capoeira.

Dimensão conceitual: Observamos que assim como o professor A, o professor B iniciou seu trabalho com os alunos na sala de aula. Inicialmente ele fez algumas perguntas que foram respondidas pelas crianças. Seu objetivo era observar o que elas conheciam sobre a modalidade capoeira e, ao ser questionado sobre isso, respondeu que a prática chama-se *"Levantamento prévio! Eu sempre gosto de trabalhar levantamento prévio, conhecimento deles. Apesar de alguns temas já ter a resposta, eles conseguem levantar..."*. Em seguida o professor transmitiu um pequeno vídeo no qual crianças apresentavam a modalidade capoeira, bem como os movimentos básicos que, conforme anunciado pelo professor, seriam desenvolvidos na quadra posteriormente. Também afirmou que desenvolve a dimensão conceitual, *"[...] Através de desenhos na lousa, como por exemplo, vou colocando algumas informações importantes, escrevo nome lá, "tema", e jogo na lousa para eles visualizarem..."*. Verificamos com isso que, para o professor o trabalho da dimensão conceitual dos conteúdos estaria garantido por essas práticas.

Dimensão procedimental: Observamos que na quadra, o professor fez os movimentos básicos da capoeira e solicitou que as crianças fossem reproduzindo, em outro momento oportunizou que eles realizassem os movimentos aprendidos junto a um colega. Em sua compreensão, o trabalho da dimensão procedimental estaria garantido ao passo que os alunos realizam os movimentos, ou seja, se daria na prática e isso se comprova ao observarmos em sua fala quando afirma que: *"[...] O procedimental é como eles realizam os movimentos, praticar, fazer e tal..."*.

Dimensão atitudinal: Identificamos que o trabalho com a dimensão atitudinal relaciona-se a questão dos valores, assim justifica o professor: *"[...] Aí, tem a questão do atitudinal, que eu busco dentro do jogo com eles, isso nem tanto é exposto "pra" eles, isso é mais o que eu percebo, por exemplo, todo "pega-pega" é um trabalho atitudinal de cooperação, respeito ao próximo, de solidariedade..."*.

Constatamos também, na fala do professor, uma intenção clara em desenvolver um trabalho pautado em valores e que contribua na formação humana das crianças. Na afirmação acima, nos parece que o professor tem consciência dos objetivos que a Educação Física possui para além dos aspectos motores. Vemos ainda que o professor deixa desvelar nos primeiros momentos da entrevista evidências de que sua concepção de socialização aproxima-se da que propomos no estudo, sobre isso, faremos análises mais profundas nas categorias posteriores.

No que diz respeito à formação humana pautada em valores trazida pelo professor em seu discurso, entendemos que os pressupostos construtivistas são os que melhor respaldam a concepção de uma educação pautada na construção de valores. Araújo e Puig (2007) mencionam que os valores são construídos nas interações cotidianas e nessa concepção, os valores não estão nem predeterminados nem são simples internalizações, mas são resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo que o cerca (p.20). Portanto, ao falarmos de construção de valores, é essencial observarmos o ambiente e como se estabelecem as relações.

Segundo Piaget (1994), valor é um investimento afetivo que move nossas ações numa direção. Para ele, os valores morais são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos e ações. De modo paralelo ao desenvolvimento cognitivo, e igualmente a ele, há uma construção psicogenética dos valores que percorre o caminho da heteronomia à autonomia. Nesse contexto, a heteronomia significa sujeição a regras externas por medo, interesse ou obediência acrítica, a autonomia apresenta-se como a capacidade do sujeito em sujeitar-se, por sua vontade, a regras que regulam o seu agir em função de um bem maior para si e para o outro, seja ele quem for.

Sob a ótica de Piaget (1994), uma prática de ensino pautada em valores não poderia jamais se dar na forma de imposição de valores, por melhores que estes fossem, nem ser deixada à livre escolha de cada um. É necessário considerar que na educação em valores os meios utilizados no ensino são tão fundamentais quanto os fins, e são análogos. Destarte, não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos, não se ensina tolerância sem a prática do diálogo.

> [...] não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem corretude de ações, nem justiça em nosso julgamento... Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo. (MENIN, 1996, p.62).

Em linhas gerais, concluímos que, em relação aos objetivos do trabalho do professor junto aos alunos, concentram-se em planejar seu trabalho tendo em vista os conteúdos do programa de ensino da disciplina, a serem desenvolvidos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, tendo como foco contribuir para a formação física e motora das crianças, mas principalmente na formação humana.

Nosso questionamento é: de que adianta inserir conteúdos morais, éticos ou sobre sentimentos no trabalho da Educação Física, por exemplo, se o professor seguir preso a um modelo transmissivo e autoritário de aprendizagem?

Destarte, podemos inferir a partir de nossa observação que, o professor cumpre seus objetivos no trabalho com as crianças, o que não podemos afirmar, ainda, se a maneira com que ele faz garante uma aprendizagem genuína nos alunos.

CATEGORIA II: Aprendizagem

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria II:

O professor inicia o trabalho do dia na sala de aula perguntando às crianças se elas conheciam a capoeira. Oportuniza para que as crianças falem o que sabem. Algumas crianças se manifestam e, em seguida o professor fez breve explanação sobre a modalidade capoeira. Apresentou na lousa digital um vídeo mostrando movimentos básicos da capoeira, sendo realizado por crianças. Ao chegarem à quadra, solicitou que as crianças se organizassem em círculo e realizou o "aquecimento cantado" juntamente as crianças, utilizando-se de uma canção, a qual solicitava que as crianças realizassem movimentos de alongar (estender) e flexionar as partes do corpo. Após isso, disponibilizou giz para que as crianças desenhassem um triangulo no chão, no qual iriam se posicionar para realizar o movimento de ginga. Em seguida o professor colocou uma música, própria da capoeira e realizou os movimentos, a princípio sozinho, mas depois solicitou que as crianças fizessem junto a ele. Observamos que muitas crianças não conseguiam realizar da mesma maneira com que o professor executava, entretanto ele somente os motivava a continuar verbalmente. Os alunos mostravam-se à vontade para realizar os movimentos a sua maneira. O professor seguiu dessa maneira para apresentar os movimentos básicos aos alunos. Depois de apresentar os movimentos, solicitou que as crianças se unissem em duplas para realizarem os movimentos que aprenderam frente aos colegas. Faltando alguns minutos para o término do trabalho do dia, o professor reuniu as crianças e as comunicou que era chegada a "hora lúdica". As crianças puderam escolher com o

quê e como gostariam de brincar e foram dispostos alguns materiais que poderiam ser utilizados por elas, como: cordas, colchonetes, cones e bolas. No encerramento do trabalho do dia, o professor solicitou para que as crianças guardassem o material e se organizassem para beber água, ir ao banheiro e assim retornar à sala de aula.

Respostas da entrevista referente à Categoria II:

P.: Como as crianças aprendem? P.B.: Rapaz, essa pergunta acabou me pegando agora "né" tipo, "daí" tem que entrar em todo aquele processo do sistema nervoso central e tudo mais, então é... através do mecanismo do sistema nervoso central "né", que a gente vem é trabalhando "né", a gente com as crianças e "tals" tipo, seguindo aquela linha de raciocínio "né", é... tem a assimilação, acomodação depois, é "pegando" os conceitos piagetianos, mas acredito que... que vem... trabalho em cima disso "né" da questão "aí" depois, através da retomada de conteúdo, pra ver se realmente o conteúdo é foi realmente por eles assimilados. P.: Na aula de hoje, você que as crianças aprenderam alguma coisa? P.B.: Sim, eu acredito que sim. Talvez nem tanto a questão histórica que eu gostaria, porque pela idade deles, eles são muito novos para assimilar a questão da escravidão e tudo mais, mas já sai do zero. Acredito que quinta-feira quando eu retomar o conteúdo no começo da aula, principalmente "qual a figura geométrica que trabalha a base da ginga?", acredito que eles vão lembrar do triângulo. P.: Você iniciou a aula perguntando se eles (os alunos) conheciam a capoeira. Por que você fez assim? P.B.: Levantamento prévio! Eu sempre gosto de trabalhar levantamento prévio, conhecimento deles. Apesar de alguns temas já ter a resposta, eles conseguem levantar. Mas é um padrão, não é porque hoje ia ter entrevista, eu ia ser observado. A gente não tem um registro aqui no município, então eu tento fazer de levantamento prévio essas perguntas antes da aula. Resgatar o tema que foi trabalhado na aula anterior é uma coisa que eu gosto de fazer muito, para trabalhar essa questão da memória deles também, e para ver se eles estão situados, estão vendo a sequência do trabalho. P.: Você faz várias perguntas aos alunos durante a aula relacionadas ao conteúdo. Por que você faz assim? P.B.: Para não deixar os conteúdos soltos, vazios, já que a gente não trabalha com o registro no papel, por uma questão ideológica nossa aqui, pensa-se que não é interessante colocar o papel na nossa aula, então dá para aproveitar. Mas é cinco minutos também no máximo, não fico enchendo eles de perguntas. P.: Como você acha que a criança aprende? Com o registro no papel ou há outras formas? P.B.: Há outras formas, tem que ir buscando, resgatando senão o conteúdo fica solto, não vão consegui assimilar. P.: Então se tivesse um registro no papel você acredita que ajudaria na aprendizagem? P.B.: Eu acredito que

sim, porque a questão da neurociência que tem as teorias de quando a gente escreve, lê duas vezes, enfim, seria mais por essa parte. Mas perderia muito na parte motora, pela questão que eles ainda não registram rápido, eu particularmente sou a favor dessa corrente que a gente segue de não usar o papel com eles, principalmente, segundo, terceiro ano, talvez quinto ano já contemplaria. P.: Durante a aula você direcionou as crianças nas atividades, mas eles estavam livres para fazer o movimento. Por que você faz dessa forma? P.B.: Até a primeira parte eu achei que estava bem dirigido, não fiquei corrigindo o movimento porque não é esse o objetivo com essa faixa etária, mas geralmente é esse trabalho, eu não fico cobrando pra perfeição do movimento, eles vão criando o mecanismo. Por exemplo, teve o movimento da "queixada", que é o movimento para fora e a maioria "tava" fazendo para dentro, ai você dá uma intervenção e tenta corrigir o movimento, mas é explorando o corpo deles mesmo, o movimento deles mesmo. A correção de movimento entra mais para o quinto ano, já é um padrão mesmo tentar fazer com que eles conheçam a modalidade através do corpo. P.: Em dado momento da aula você deixou que as crianças brincassem de forma "livre". Qual a importância disso, porque você faz dessa maneira? P.B.: É uma prática que venho utilizando, às vezes com parcimônia, porque às vezes começou dar muito problema de indisciplina nesse momento. Mas a partir do momento que eu comecei a conversar com eles, mudar o nome de hora livre para hora lúdica, trabalhei o sentido da palavra lúdico com eles para que eles percebessem a importância desse momento, para eles aprenderem a brincar sozinhos sem a intervenção do adulto. E eu sempre reservo esse tempo da aula, às vezes é com a temática da aula como foi hoje, Às vezes é um tema livre, eles podem criar brincadeiras que não necessariamente tem a ver com o tema da aula, mas hoje pela questão do tempo, por ter passado o vídeo então a hora lúdica ficou mais curta, então eu quis aproveitar o foco ali e por ser movimentos que eles estavam querendo fazer, só que a vontade, a questão da "ponte" que foi um movimento que teve bastante saída hoje porque foi trabalhado no tema ginástica geral, então eles já tinham conhecimento e por isso eles quiseram explorar ao máximo. Mas é um momento da aula que eu gosto de reservar, chamado "hora lúdica" ao invés de "hora livre" como era chamado antigamente.

Análises referentes à categoria II:

No que tange às questões da aprendizagem, é importante evidenciar que estamos analisando, essencialmente, a concepção do professor sobre como o aluno aprende, e também como ele faz para que isso se legitime em seu trabalho com os educandos.

Na análise da categoria anterior, identificamos que o professor fez menção em uma de suas falas na entrevista, sobre as dimensões que ele contempla ao planejar seu trabalho junto às crianças, são elas: dimensão atitudinal, conceitual e procedimental. Também apresentamos o que ele faz para trabalhar tais dimensões. Na expectativa de que o professor relacionasse a aprendizagem da capoeira a essas dimensões, desvelando assim sua concepção de aprender, fizemos o seguinte questionamento: "na aula de hoje, você acha que as crianças aprenderam alguma coisa?" Com isso, inferimos que, assim como o professor A, o professor B faz menção a questão da memória, entretanto, no contexto por nós observado, parece-nos que ele compreende sob um outro ponto de vista.

Verificamos em nossa observação que o professor construiu o movimento de ginga (capoeira) com as crianças a partir do desenho de um triângulo no chão, desenhado pelas próprias crianças. Ao propor no encontro da próxima semana uma retomada do que foi desenvolvido em encontros anteriores por meio de questionamentos e problematizações (prática observada no trabalho do professor junto aos estudantes), o professor estará oportunizando as crianças o exercício de reflexão (pensar sobre) da realidade e de suas próprias ações, viabilizando, a partir disso, a formação das estruturas fundamentais para se chegar a pensar por meio de conceitos e construir o seu raciocínio lógico. Cabe dizer que esse processo não se constituirá pela experiência, pela repetição ou por ver, mas por raciocinar sobre.

Em relação à compreensão do professor de como as crianças aprendem, inferimos que, aparentemente o professor sentiu-se inseguro ao responder, "*Rapaz, essa pergunta acabou me pegando agora...".* Observamos que, segundo o professor, para explicar como as crianças aprendem *"[...] tem que entrar em todo aquele processo do sistema nervoso central..."* tal explicação nos possibilitou inferir que o professor buscaria justificar a aprendizagem das crianças por meio da "Neurociência", que busca explicar a aprendizagem por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia. Ambos permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento com intuito de entender de forma abrangente o desenvolvimento da criança.

Entretanto, mais adiante, verificamos que o professor mudou o percurso da resposta, justificando por meio do que ele chamou de *"conceitos piagetianos".* Nas palavras do professor *"seguindo aquela linha de raciocínio... tem a assimilação, acomodação depois, é "pegando" os conceitos piagetianos... trabalho em cima disso... depois, através da retomada de conteúdo, pra ver se realmente o conteúdo é foi realmente por eles (alunos) assimilados."*

Ao se justificar fazendo uso dos conceitos piagetianos, depreendemos que ele tenha tido algum nível de contato, mesmo que superficial, com a teoria de Jean Piaget que, a nosso ver, melhor justifica a construção e o progresso do conhecimento humano.

Em síntese, para Piaget (1975) o conhecimento humano é fruto da interação deste com o mundo (objeto). Nessa interação, o indivíduo constrói esquemas solidários e dialéticos e, por sua vez, na construção desses esquemas, a origem da inteligência ocorre por meio de dois conceitos: assimilação e acomodação. Na assimilação, o indivíduo, em sua relação com o objeto, o interpreta e o torna parte de seus esquemas, incorporando-o. Contudo, por conta da resistência do objeto nessa corporação, o sujeito age sobre essa resistência, modificando suas estruturas, essa modificação é denominada de acomodação.

Identificamos no primeiro momento do trabalho com as crianças, que seu ponto de partida foi questionar as crianças sobre o que elas sabiam sobre o tema a ser desenvolvido no dia. Segundo ele, trata-se de "*Levantamento prévio!*", o professor acredita que pelo fato de não se realizar registro em caderno na Educação Física da rede municipal, esta seria uma maneira de *"[...] Resgatar o tema que foi trabalhado na aula anterior..."*. Verificamos que isso serve, em sua concepção, como um recurso de memória, além de ser um recurso para que as crianças se localizem dentro do que vão trabalhar. Ainda observamos que em outros momentos da entrevista o professor refere-se ao registro no papel: quando perguntamos o porquê dele fazer várias perguntas aos alunos durante a aula, ele justifica que: *"para não deixar os conteúdos soltos, vazios, já que a gente não trabalha com o registro no papel, por uma questão ideológica nossa aqui, pensa-se que não é interessante colocar o papel na nossa aula...*".

A fala do professor, exclusivamente o trecho em que ele refere-se ao registro no papel, soou para nós como se o professor pensasse que o registro garantiria/fixaria alguma aprendizagem. Ante a essa hipótese, retomamos a questão perguntando: "Então se tivesse um registro no papel você acredita que ajudaria na aprendizagem?"

> *"Eu acredito que sim, porque a questão da neurociência que tem as teorias de quando a gente escreve, lê duas vezes, enfim, seria mais por essa parte. Mas perderia muito na parte motora, pela questão que eles ainda não registram rápido, eu particularmente sou a favor dessa corrente que a gente segue de não usar o papel com eles, principalmente, segundo, terceiro ano, talvez quinto ano já contemplaria."* ***(Professor B)***

Constatamos portanto, que a fala do professor revela-nos uma concepção de aprendizagem que se estrutura sobre o pensamento tradicional, o qual tem por metodologia de

ensino a cópia e a repetição: o simples fato da criança registrar o conteúdo, garantiria a retenção dos conhecimentos, logo, algum nível de aprendizagem seria garantido.

Piaget (1977) se contrapõe a essa concepção, para ele o ponto essencial de sua teoria é que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto, que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles. [...] *O problema que é necessário resolver para explicar o desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia* (p.87).

Ainda em relação à aprendizagem, verificamos que ao iniciar a atividade prática, na quadra, o professor direcionou as crianças na realização dos movimentos da capoeira, ao som de atabaques e berimbaus. Enquanto ele demonstrava o movimento a ser realizado, as crianças foram construindo seu próprio movimento. Vimos que elas estavam livres para realizar os movimentos sem nenhuma regra ou imposição de realizar corretamente. Pareceu-nos um momento de construção dos movimentos, um espaço onde as crianças puderam ter seus primeiros contatos com a modalidade. A nossas vistas, pareceu que as crianças estavam sentindo prazer em participar de todo aquele movimento (percebemos participação de todos os alunos). Sobre essa situação, por meio da entrevista verificamos que, segundo ele, não havia um padrão para eles fazerem, tratava-se de um espaço para que eles pudessem ir *"[...] explorando o corpo deles mesmo, o movimento deles mesmo..."*, a intenção era proporcionar uma vivência, *"[...] é um padrão mesmo tentar fazer com que eles conheçam a modalidade através do corpo..."*, o professor ainda esclareceu seu objetivo: *"[...] não fiquei corrigindo o movimento porque não é esse o objetivo com essa faixa etária, mas geralmente é esse trabalho, eu não fico cobrando pra perfeição do movimento, eles vão criando o mecanismo..."*.

Ainda observamos no trabalho do professor com as crianças que na parte final do trabalho, ele disponibiliza alguns minutos para que as crianças possam brincar de forma "livre" (sem atividade dirigida pelo professor), prática também utilizada pelo professor A. Entretanto, diferentemente do professor A, o professor B parece ter uma intencionalidade ao se apropriar dessa prática no trabalho com as crianças.

Ao explicar sobre isso, verificamos que para o professor B, trata-se de *"[...] um momento da aula que eu gosto de reservar, chamado "hora lúdica" ao invés de "hora livre" como era chamado antigamente..."*. Constatamos em sua justificativa que a mudança do nome de "hora livre" para "hora lúdica", deu-se por conta da compreensão das crianças, pois o sentido de liberdade parecia a elas um momento em que era permitido fazer qualquer coisa. O professor percebeu que *"[...] começou a dar muito problema de indisciplina nesse momento..."*, isso começou a mudar *"[...] a partir do momento que eu comecei a conversar com eles, mudar o nome de hora livre para hora lúdica, trabalhei o sentido da palavra lúdico com eles para que*

eles percebessem a importância desse momento, para eles aprenderem a brincar sozinhos sem a intervenção do adulto...".

A nós pareceu evidente existir uma intencionalidade do professor ao oportunizar um espaço na aula onde as crianças pudessem escolher o que iriam fazer, e como iriam se organizar para este fim. Trata-se de um momento no qual as crianças precisam se ajustar umas às outras (os desejos, as vontades, as preferências) por meio de acordos recíprocos. Além disso, é também uma oportunidade para as crianças retomarem o que eles já realizaram em outros momentos do trabalho junto ao professor.

Em linhas gerais, podemos concluir que a concepção de aprendizagem do professor B, tem uma tendência a estruturar-se sobre os aspectos construtivistas, entretanto vimos arraigado em sua prática de ensino tendências significativas de uma concepção de aprendizagem tradicional. A nós ficou evidente que o professor, em alguns momentos, não tem consciência do que faz na prática, embora seu discurso (na maior parte da entrevista) assume uma tendência emancipatória, ele ainda compreende alguns aspectos da aprendizagem como processo de transmissão de conhecimentos.

CATEGORIA III: Socialização e Cooperação

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria II:

Após apresentar a atividade na sala de aula, conforme já dito na sessão passada, o professor solicitou que as crianças se organizassem no lado externo da sala para que eles pudessem dirigir-se à quadra. O professor foi à frente da coluna, olhando para os alunos e os alunos seguiram em coluna até chegar ao local de destino. Durante as atividades, observamos que enquanto o grupo realizava a atividade proposta pelo professor, três alunos saíram da quadra: dois alunos foram em direção ao bebedouro e uma aluna ao banheiro, ambos localizados no pátio da escola. Os alunos beberam água, naturalmente e retornaram à quadra para continuar a atividade, o mesmo aconteceu com a aluna que estava no banheiro. Faltando aproximadamente de cinco (5) a dez (10) minutos para o término da aula, o professor chamou os alunos e anunciou que era momento da "hora lúdica", os mesmos brincaram com os materiais dispostos na lateral da quadra (colchonetes, bolas, cordas, cones e arcos). Ao final do tempo previsto para o término da aula de Educação Física, o professor solicitou que os alunos organizassem os materiais para se dirigirem para a sala de aula. Os alunos organizaram-se em coluna, naturalmente e seguiram em direção ao bebedouro e banheiros. O professor os

aguardou, após isso organizaram-se novamente na coluna e, caminharam em direção a sala de aula. O professor despediu-se e assim encerrou o trabalho com a turma. Observamos em todo tempo do trabalho do professor com as crianças, que ele manteve-se sempre calmo, utilizando-se de sua voz em um volume constante (natural). Também vimos que não houve conflitos entre as crianças durante o trabalho do dia. O professor, sempre solícito, atendeu às crianças em todo o percurso do trabalho, respondendo suas dúvidas e realizando as orientações necessárias. As crianças agiram sempre de maneira respeitosa ante aos colegas e ao próprio professor.

Respostas da entrevista referente à Categoria II:

P.: Eu percebi que você não direciona a fila, não diz para eles "façam a fila", eles já se organizam. Você trabalhou alguma regra com eles? P.B.: Foi trabalhada essa questão no começo, uma régua imaginária. Então eu ando de costas, traço uma linha com meu braço e eles não podem passar dali, então eles já vão se formando em fila, mas não que se não estiver em fila eu vou fazer voltar. P.: Mas existiria outra forma deles se organizarem para sair? P.B.: Desde que não ultrapassasse a questão de eu andar de costas, eu não perder eles do campo de visão, pode voltar aleatório. A questão é eles voltarem juntos, eu "pego no pé" deles, por exemplo, eu não posso estar aqui em cima e ter uns lá embaixo, pra não perder do campo de visão, às vezes acontece algum acidente. P.: E por que você acha que eles fazem isso no automático? P.B.: Da fila? Questão cultural da escola, tem essa cultura da fila desde lá do Jardim. P.: Como você entende a autonomia? P.B.: Eles têm noção da regra de não precisar alguém estar mandando, é a construção que eles vão fazer foi trabalhada no começo. Não precisa ficar toda aula mandando eles guardarem, tanto é que eu trabalho de maneira lúdica, através de uma música, "ajuda o tio guardar panpanpan", esse é o código, eles já sabem, vão guardando e cantando através do lúdico. P.: Tem vários momentos da sua aula que as crianças participam da construção da aula. Por que você faz isso dessa maneira? P.B.: "Aí" trabalha o valor da responsabilidade deles, principalmente em questão a me ajudar. Eu falo para eles: "Vou proporcionar para vocês todo esse material na hora lúdica, mas depois eu preciso de vocês para me ajudar a guardar". Desde o começo das aulas eu tenho essa fala. Com relação a construção de jogos, é uma parte que eu ainda peco um pouco por às vezes ser muito diretivo, não deixando eles criarem. Sinto que falta isso, ter um momento do ano que "essa semana só vocês vão criar o pega-pega", vamos supor. Ainda às vezes eu chego com tudo pronto, mas às vezes as ideias deles vão se encaixando durante o jogo, e "aí" é sempre aberto a novas ideias, mas é por isso que eu sempre deixo dez minutos da aula para esse momento lúdico, porque "aí" é aonde eles

criam, e eles tem a responsabilidade de guardar depois, é mais uma criação, trabalhar a responsabilidade deles. Querendo ou não é uma questão de autonomia também, eles são livres para criar, mas eles sabem que depois tem que recolher tudo aquilo. P.: Eu percebi que durante a aula eles (os alunos) não pediram para ir ao banheiro, entretanto eles foram ao banheiro e depois beber água. Eles fazem sempre assim? Por que foi dessa forma? P.B.: A questão passa por um controle, eles perguntam. Pode ser que hoje eles tenham escapado e eu não tenha percebido que subiram, mas dias de muito calor eu também nem "encano" muito. Como 'tá" muito quente hoje, na hora que olhei e foram lá tomar água sem pedir a gente conversa depois, mas não vai gerar uma bronca severa, mas a ideia é que eles perguntem, "olha, pode ir?", mais por uma questão de controle do espaço. P.: Mas se forem sozinhos tudo bem? P.B.: Às vezes, se está um tempo normal que não justifica essa saída repentina ai eu sento e converso com eles, gera uma conversa mais firme que tem que passar que eu preciso ter esse controle para saber, por exemplo, não pode subir de quatro, cinco e ficar aqui em cima, porque ai vai gerar indisciplina aqui em cima, mais para eu ter esse controle. P.: Eles podem então ir lá quando eles têm a necessidade de fazer alguma necessidade fisiológica? P.B.: Eles podem pedir, por exemplo, tem um lá em cima já aí eles vêm e me perguntam, aí eu falo "espera o outro voltar, aí você já pode subir nem precisa pedir de novo". Então a gente já tem esses combinados, tem que ter porque senão você perde o controle da aula, começa a subir três, quatro, como a gente tem esse problema de a água não ser no mesmo espaço. P.: Como você acha que a criança entende isso, dela poder ir beber água, ir ao banheiro, na hora que ela achar que deve? P.B.: Eu acho assim, pra ela não ter medo. É bom que a gente elimina o risco de a criança fazer, porque "tá" com medo de pedir para ir. Isso foi bem conversado no começo do ano com relação a isso, é só para pedir em relação ao controle. P.: Isso é difícil para você, de aceitar a criança não pedir, ou você acha que é natural da criança? P.B.: Não, a minha prática sempre faz eu ter o controle do ambiente, porque senão às vezes acontece de começar a subir muito e "aí" gerar indisciplina aqui em cima, ou gerar qualquer outro problema aqui em cima. Por exemplo, duas crianças na hora da Educação Física dentro de um banheiro podem gerar um problema, tanto para elas quanto para mim, então por isso que é legal eu gostar de ter esse controle. P.: Nesse sentido que tipo de relação você tem com as crianças? P.B.: Ela acaba sendo diretiva, mas assim jamais neguei a uma criança "ah não vai no banheiro", eles têm a consciência de que é para ter um controle, não que seja uma questão de pôr limites e tudo mais. P.: Percebi que você não grita, às vezes estão falando um pouco alto e você mantém o tom de voz, não faz intervenções, por que você faz dessa forma? P.B.: A questão do gritar eu realmente venho trabalhando, essa é uma prática diária nossa, é um trabalho que eu faço de não gritar, às vezes com e experiência

você aprende que se você abaixar e falar no "pé do ouvido" do aluno, de repente ali da mais efeito do que ficar gritando. Com relação a atender as perguntas, eu busco sempre sanar as dúvidas deles e tentar colocar ao máximo a maioria dos alunos na aula. Então, mas assim a questão de gritar, é a questão de voltar. Se eles gritam e eu grito em cima, a ideia é buscar estratégias de gestão de sala de aula para que eu não grite, até mesmo porque eu tive um problema com a voz então para eu "gastar um grito" demora, mas assim, a fala é sempre firme. Falas firmes sempre tem sempre. P.: Eu percebi que não teve nenhum tipo de conflito, as crianças participaram da aula sem brigas e nesse sentindo você não fez nenhuma intervenção, mesmo sendo uma escola de periferia onde as pessoas acham que as crianças são mais agressivas. Por que você acha que na sua aula foi diferente isso? P.B.: "Não é que não tenha, é que hoje o tema favoreceu, mas dependendo do tema ele favorece mais esses conflitos e tudo mais, mas existem situações que você consegue prevenir o conflito, mas outras que tem que entrar e mediar." P.: E como você faz quando tem conflito? P.B.: Senta com as duas partes, ouve os dois, e "aí" às vezes consegue ali na hora resolver. Às vezes culpa o outro, não fazer mais isso, eles criam essa noção de que fizeram errado, "aí" às vezes quando acontece de uma das partes ficar mais chateada, é onde a gente tenta conversar com quem agrediu, de repente, e fazer com que ele perceba o mal que ele fez no outro.P.: É por isso que você faz isso dessa forma? P.B.: Sim, já errei muito nessa parte de ouvir só um lado. Às vezes um aluno agrediu o outro, "aí" eu já chegava "voando" no cara que agrediu, tipo "ah já vai sentar e não sei o que", nem ouvir, mas com as formações, com o tempo de experiência também vai mudando. P.: É importante ouvir as crianças? P.B.: Sim, principalmente os dois lados quando tem uma situação de conflito. Não só o que veio se queixar, que é uma tendência nossa a ouvir, mas isso foi com o tempo mesmo que foi dando. P.: Você disse que a questão da resolução dos conflitos foi uma construção, isso parte do conteúdo da Educação Física? P.B.: Sim, a questão dos valores que a gente trabalha na Educação Física, cooperação, respeito, autoconfiança, a amizade principalmente. São conteúdos que eles não estão ali explícitos na Base (refere-se a Base Nacional Comum Curricular), enfim, mas são valores que são trabalhados na aula de Educação Física sempre, desde os aspectos atitudinais no caso. P.: É por isso que você faz isso dessa forma? P.B.: Sim, já errei muito nessa parte de ouvir só um lado. Às vezes um aluno agrediu o outro, "aí" eu já chegava "voando" no cara que agrediu, tipo "ah já vai sentar e não sei o que", nem ouvir, mas com as formações, com o tempo de experiência também vai mudando. P.: Como você geralmente trabalha o conceitual? P.B.: [...] todo "pega-pega" é um trabalho atitudinal de cooperação, respeito ao próximo, de solidariedade, então por exemplo, se eu estou vendo que no "pega-pega" a criança está ficando muito tempo sem ser salva, "aí" é de se preocupar,

entendeu? Então temos que fazer uma reflexão, como “por que vocês não estão salvando? Não está dando tempo? O que está acontecendo?” e então eu ouço eles. P.: Por que você diz que todo “pega-pega” é um jogo de cooperação? P.B.: Principalmente de solidariedade, “né”. Porque todo “pega-pega” trabalha com a figura do “congelar e descongelar”, e existem inúmeras variações, mas é sempre essa dinâmica, eu saio do jogo por um tempo, eu só volto se um amigo me salvar. A cooperação seria descongelar o outro e colocar ele de volta no jogo. P.: Legal, então você acredita que quando as crianças praticam esse jogo elas estão aprendendo cooperar? P.B.: Sim, eles estão desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para respeitarem os outros e as regras. P.: Como você definiria a cooperação? P.B.: Eu acho que é se colocar no lugar do outro, porque nem sempre é aquela visão de “todo mundo em prol do mesmo objetivo”, tanto é que dentro do tema cooperação, existem vários estilos de jogos cooperativos. Mas é ali dentro do “pega-pega” que eu penso mais nessa questão deles ajudarem o outro. P.: E a socialização? Como você compreende? P.B.: Bom no meu ver a socialização é... “tá” relacionada com, principalmente, com relação aos afetos “né” e “aí” quando a gente fala em afeto, não só a questão... e “aí” engloba todos os afetos, não só a questão dos afetos positivos que a gente tem da amizade, e “tal”... mas também os sentimentos ruins que, acabam aflorando dentro de uma aula ou dentro da convivência “né”. Então a Educação Física ao meu ver, ela contribui bastante para que, possa canalizar esses afetos, e “tal”... para que a crianças, se não der para gostar uma das outras, ao menos se respeitem, “é” e haja assim o respeito entre elas tendo assim uma socialização... é um processo que precisa ser intermediado através de conversas, do diálogo, escutar ambas as partes em situações de conflitos “né”, mas principalmente promover situações onde elas possam perceber a importância uns dos outros.
P.: Ficou uma dúvida, como ocorre a socialização? P.B.: Bom, ao meu ver, na aula de Educação Física ela acontece desde a saída da sala, no caminho, durante a aula, após a aula e, no retorno, tipo ela “tá” acontecendo o tempo todo, porque eles estão o tempo todo em conveniência, “né” um com o outro, sai daquela questão da sala de aula, de cada um no seu espaço, na sua carteira... pra explorar o mundo “lá” fora “né” da Educação Física especialmente na quadra então as vezes é intencional tipo promover situações que eles vão precisar um dos outros, vão sentir essa necessidade. Às vezes é deixado de maneira natural, por exemplo, no momento de exploração livre de materiais, “ali” eu consigo ter uma noção do que está acontecendo realmente na sala... dos afetos, ás vezes uma criança que não está se dando bem com outra, estão discutindo, é por pouca coisa, então “aí”, a ideia é sempre tentar intermediar “né”, fazer essa mediação para que eles voltem para sala melhores do que saíram “né”, mas ela acontece o tempo todo e as vezes precisa desse papel do mediador “ali”, para resolver alguns conflitos ou as vezes não, ás vezes

por eles mesmos acabam entrando em acordos e, acabam chegando a uma conclusão, uma solução para o problema. P.: Ah! Então você está dizendo que quando as crianças brincam juntas durante as aulas de Educação Física, fazem as atividades, elas estão se socializando? P.B.: É quando elas jogam e quando elas brincam, "né", a socialização é o tempo todo... é que nem eu falo desde a saída, "ali" na questão da organização e tudo mais, é como eu falo... na nossa disciplina, na nossa área da Educação Física acaba ficando mais exacerbado, "né", mas a socialização na escola, ela ocorre o tempo todo "né" dentro da sala de aula, mas talvez em uma menor escala, devido a estrutura da organização da escola, "né" mas dentro da aula o tempo todo durante o jogo dirigido e durante a brincadeira mais livre no final da aula.

Análises referentes à categoria III:

No que diz respeito à categoria *"Socialização e Cooperação",* buscamos verificar nos primeiros momentos da observação, dois aspectos: o primeiro diz respeito às relações, ou seja, como se estabelecem as relações entre os pares e com o professor, e também os aspectos sobre a construção e existência de regras que regulam as ações coletivas e individuais, tendo em vista identificar a partir desses aspectos, qual a compreensão do professor sobre eles. Sobre isso, no primeiro momento da observação, percebemos que, ao finalizar a parte em que desenvolveu a dimensão conceitual (exposição do vídeo sobre a capoeira) na sala de aula, o professor solicitou que os alunos se organizassem para que pudessem se dirigir ao local onde realizariam a atividade prática: a quadra. Nesse momento, os alunos saíram da sala e se organizaram em coluna (um atrás do outro) no lado de fora da sala. Esta atitude nos pareceu algo natural e orgânico das crianças, como se fosse uma regra estabelecida, e que todos já tivessem consciência de seu funcionamento. O professor se posicionou na frente da coluna, caminhando de costas para o destino, de frente para os alunos.

Diante do que vimos, perguntamos ao professor se ele havia trabalhado alguma regra com as crianças em relação à "fila"? O professor respondeu que, em relação à utilização da fila, "*Foi trabalhada essa questão no começo, uma régua imaginária. Então eu ando de costas, traço uma linha com meu braço e eles não podem passar dali...",* ainda explicou que utiliza-se desse recurso nos momentos de *"[...] saídas de sala... na volta também, mas não é uma coisa estabelecida a fila, eles têm a regra que eles não podem passar do meu limite ali, que eu ando de costas para vê-los...".* A nós pareceu que há uma tentativa de controle na utilização da fila, sendo que o professor enxerga esse método como eficaz para organizar as crianças nos momentos em que precisam se descolar pelos espaços da escola.

Constatamos, que o fato dos alunos se organizarem em colunas, tornou-se natural para eles, é uma regra que os acompanha há tempos. Segundo o professor: *"[...] questão cultural da escola, tem essa cultura da fila desde lá do Jardim..."*, talvez se perguntássemos às crianças o porquê fazem dessa maneira, teríamos uma melhor compreensão do sentido da regra e qual papel ela exerce sobre elas. No entanto, não nos foi possível conversar com as crianças, até por uma questão ética, pois em nosso projeto de pesquisa aprovado pelo CEP, não foi proposto por nós entrevistas com crianças, nosso objetivo inicial dirigiu-se a ouvir somente professores.

A nosso ver não há problemas em organizar as crianças em colunas, entretanto nosso questionamento vai em direção a intencionalidade que se tem nas formas de organizar os alunos, sob qual concepção estrutura-se a prática. Na maioria das vezes, o uso da "fila" está diretamente relacionado à concepção de contenção e controle, método para evitar a indisciplina ou contê-la. Nesse sentido, pressupõe um mecanismo de controle do professor, no qual as crianças se organizariam não por uma compreensão da regra, mas por um sentimento de temor (o medo de o professor ver), esse tipo de relação com a regra reforça na criança o desenvolvimento de um tipo de respeito unilateral, que leva a submissão às regras por conformidade, medo e prudência. Provocam no máximo, adequação social, ou seja, não constroem autonomia.

No sentido de desenvolver a autonomia para as crianças, não seria mais eficaz propor outras formas de organização com elas, de modo a levá-las a refletir sobre a necessidade da organização nos corredores para não atrapalhar o desenvolvimento das demais atividades da escola?

Os estudos de Piaget (1994) contribuem para melhor compreensão da construção das regras na criança. O autor identificou, por meio de seus estudos sobre a moralidade humana, quatro estágios ligados à prática das regras e três estágios ligados à consciência das regras. Quanto à prática temos os estágios: motor e individual; egocêntrico, cooperação, e codificação da regra. Quanto à consciência, temos o primeiro estágio em que a regra, ainda motora, não é coercitiva: esse estágio é marcado por rituais e pela regularidade. No segundo estágio, em que a regra é vista como sagrada e intangível, tendo se originado com o adulto ou com o divino, não podendo ser modificada. No terceiro estágio, em que a regra é vista como construção mútua e o respeito e a mudança da regra dependem do consentimento do grupo: esse estágio é marcado pela democracia.

Para Piaget (1994) "... toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras." (p.23). Suas pesquisas sobre a moralidade permitiram-lhe concluir basicamente que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes e, fundamentando-se nessas

diferenças, organizou o desenvolvimento moral em três estágios sucessivos e provisórios, a saber: anomia, heteronomia e autonomia.

Em síntese, no primeiro estágio observou a carência do sentido de obrigatoriedade das regras sociais; no segundo há uma submissão ao poder da autoridade que apresenta as regras (obrigatoriedade sagrada) e no último a obrigatoriedade devido ao consentimento mútuo, fruto das trocas mútuas entre os sujeitos da relação. Assim, a construção e consolidação da autonomia seriam a finalidade desse processo, no qual os sujeitos tornam-se capazes de se relacionar de maneira recíproca. A autonomia, para ele, é o nível mais elevado do desenvolvimento da moralidade humana, sendo manifestada pela cooperação e o respeito mútuo.

Diante de tais considerações, buscamos compreender qual a compreensão do professor sobre o conceito de autonomia. Perguntamos, portanto, como ele entende a autonomia? Constatamos que, sua compreensão resume-se a afirmar que o conceito se baseia na ideia das crianças terem *"[...] noção da regra de não precisar alguém estar mandando, é a construção que eles vão fazer, foi trabalhada no começo".*

Identificamos num outro momento da entrevista, que o professor retomou a questão da autonomia, onde admitiu, de certa forma, não garantir efetivamente esse processo às crianças na prática dos jogos, em decorrência de sempre trazer tudo pronto. Observamos que o professor tem conhecimento da necessidade de propor um espaço para a socialização das crianças com o conhecimento por meio da construção autônoma no processo de ensino, entretanto, negligência. O que nos deixa ver um comportamento de controle, que direciona a criança a uma posição de passividade ante a sua aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Piaget (1935) que nos permite compreender que a atribuição de certas responsabilidades à criança não exime a autoridade do adulto, mas transforma o âmbito educacional em um lugar propício à cooperação e ao respeito mútuo, onde há a "[...] ação dos indivíduos uns sobre os outros." (p.123).

Ainda em relação às regras, houve uma situação que chamou-nos a atenção durante nossa observação do trabalho do professor junto aos alunos. Percebemos, enquanto o professor realizava os movimentos da capoeira na quadra, que alguns alunos retiraram-se para ir ao banheiro sem comunicar o professor. Vimos que eles foram ao banheiro, beberam água e retornaram à atividade. Tudo aconteceu de forma natural, às nossas vistas pareceu-nos algo normal, costumeiro durante as atividades da Educação Física. Por entendermos ser uma prática que motiva o desenvolvimento da autonomia nas crianças, resolvemos inserir a situação na entrevista, e a partir dela fizemos as seguintes constatações.

Primeiramente, não se trata de algo natural ou corriqueiro, o professor não permite que as crianças saiam da quadra sem pedir permissão, ou no mínimo comunicá-lo. Em segundo lugar, a fala do professor confirma-nos o que já verificamos anteriormente na categoria aprendizagem, há uma tendência do professor em exercer controle. Afirmamos isso sob duas perspectivas: primeiro por um sentimento de precaução do professor (para que não ocorram acidentes ou situações adversas - medo) e segundo, por ele não estar convencido de que a autonomia é um processo de construção, que se estrutura sobre valores de confiança e respeito mútuo, uma tomada de consciência. A nós fica evidente que ao afirmar que ele, professor, não se sente seguro em não ter as crianças ao alcance de seu campo de visão, ou sobre seu "domínio", ele está inferindo a inexistência de vínculos de confiança e autonomia com os alunos.

A nosso ver, não parece anormal as crianças atenderem as suas necessidades fisiológicas quando sentirem necessário, sem saírem anunciando a todos. Também percebemos que as crianças tiveram responsabilidade em atender as necessidades e retornarem à aula. Entretanto, identificamos que para o professor, uma regra estabelecida por ele foi quebrada. Nesse sentido, alertamos para a importância das regras serem uma construção coletiva, que seja estabelecida a partir de princípios e valores, para que tenham sentido para quem as praticam.

Podemos dizer que o comportamento do professor, de certa forma, tende a comprometer o desenvolvimento da autonomia nas crianças, pois, ao cercear a oportunidade delas vivenciarem situações em que tenham que fazer escolhas e se posicionar em contextos distintos, o professor estará limitando o exercício da liberdade, e consequentemente, comprometendo o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade no educando.

Nosso questionamento é: como podemos falar de autonomia se não oportunizarmos espaços para a construção da confiança e da responsabilidade? Estes sentimentos só serão possíveis por meio das relações que devem estar pautadas no valor do respeito.

Convém destacar que, para Piaget (1994), o desenvolvimento da autonomia moral caracteriza-se pela colaboração igualitária, na qual o respeito mútuo é fator preponderante e onde nascem os sentimentos do bem e de responsabilidade. Os deveres e as regras são respeitados por ele, a partir de sua tomada de consciência sobre o significado e o valor que elas possuem. Na ausência da autoridade, o comportamento do sujeito continua o mesmo. É responsável, disciplinado e justo. A responsabilidade pelos atos é proporcional à intenção e não apenas pelas consequências do ato.

Ao observarmos os aspectos das relações, verificamos que o professor mantém uma relação de respeito com os alunos, sua fala é sempre em um tom de voz baixo, não se utiliza de

gritos ou frases de coação, segundo ele *"[...] questão de gritar, é a questão de voltar. Se eles gritam e eu grito em cima, a ideia é buscar estratégias de gestão de sala de aula para que eu não grite..."*.

Constatamos que durante nossa observação, não houve conflitos entre as crianças. Identificamos que, na entrevista realizada junto ao professor A, o mesmo atribuiu a questão dos conflitos e agressividade no trabalho da Educação Física a fatores externos, bem como o fato dos alunos de sua escola serem oriundos de uma região periférica da cidade.

Em relação à inexistência de conflitos no trabalho do professor (no dia em que ocorreu a pesquisa de campo), verificamos que segundo o professor B, *"Não é que não tenha, é que hoje o tema favoreceu, mas dependendo do tema ele favorece mais esses conflitos e tudo mais, mas existem situações que você consegue prevenir o conflito, mas outras que tem que entrar e mediar"*. Diante dessa afirmação, em que o professor justifica existir situações em que é possível prevenir o conflito, inferimos que para ele os conflitos seriam algo negativo, ou descomprometido com algum nível de aprendizado, o conflito para ele seria um problema a ser evitado.

Verificamos ainda que, em situações de conflito entre as crianças, o professor: *"[...] a gente tenta conversar com quem agrediu, de repente, e fazer com que ele perceba o mal que ele fez no outro."*. O professor ainda confessou que, até algum tempo atrás não tinha a prática de ouvir as crianças, as partes envolvidas na situação no conflito: *"[...] Às vezes um aluno agrediu o outro, "aí" eu já chegava "voando" no cara que agrediu, tipo "ah já vai sentar e não sei o que", nem ouvir, mas com as formações, com o tempo de experiência também vai mudando."*.

A fala do professor nos permite observar a importância da formação continuada para a prática de ensino do professor. Nesse sentido, trazemos o pensamento de Freire (1987), que nos dá embasamento para afirmar que teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, a qual possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando uma Educação emancipadora.

Num outro momento da entrevista, nos foi possível identificar no discurso do professor uma concepção importante sobre o conceito de cooperação, relevante para auxiliar a responder nossa hipótese de pesquisa.

Ao tratar da dimensão atitudinal, o professor trouxe em sua fala o trabalho com os jogos, e com ele a seguinte afirmação: *"[...] todo "pega-pega" é um trabalho atitudinal de cooperação, respeito ao próximo, de solidariedade..."*. Supomos que tal afirmação se estruture na funcionalidade do jogo, que se baseia na ideia de que as crianças devem salvar umas às

outras quando congeladas pelo pegador. Nesse sentido, para ele, as crianças estariam praticando a solidariedade. Mas será que só a funcionalidade do jogo garantiria um espírito solidário à criança? Somente a prática do jogo garantiria alunos socializados ou com a capacidade de cooperar reciprocamente?

Vimos que a compreensão do professor sobre a cooperação está reduzida na funcionalidade do jogo, e que sua prática desenvolveria nas crianças "*as habilidades e competências necessárias para respeitarem os outros e as regras",* o que para nós é um equívoco. Assim, é possível dizer que em relação à cooperação, o professor possui uma compreensão superficial, pois justifica na prática do jogo a aquisição de valores. Concordamos com a afirmação de que se trata de colocar-se no lugar do outro, sendo capaz de ajustar-se a diferentes perspectivas, mas não concordamos que o simples fato das crianças brincarem juntas ou praticarem um jogo, garantiria a construção do respeito às regras, valores ou aprender a cooperar.

Em relação à questão da socialização constatamos que, para o professor, ela é compreendida como decorrente dos afetos, sendo eles *"positivos"* ou *"sentimentos ruins"*, os quais *"[...] acabam aflorando dentro de uma aula ou dentro da convivência...".* Nesse sentido, para o docente, a Educação Física constitui um espaço oportuno para que as crianças aprendam a canalizar os afetos, pois estão em grupo. Embora, aparentemente, o professor possua algumas compreensões próximas ao que acreditamos, não podemos dizer que há uma tomada de consciência sobre os conceitos, pois não dá conta de justificá-los e, sempre que o faz, remete-os como resultado ao exercício do jogo ou da brincadeira.

Para tratar do afeto retomamos as ideias de Piaget, para ele "nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há ações que sejam puramente afetivas" (1967, p. 34). Nessa perspectiva, o autor acredita que afetividade e cognição sejam indissociáveis, e que o homem age ao ser motivado de acordo com a sua moral, podendo ter influências do meio em que vive, e a aprendizagem se dá a partir de um processo de acomodação e assimilação em que a afetividade é a energética que impulsiona as ações tendo como suporte a razão (Idem, p. 34).

CATEGORIA IV: Concepção de Educação Física e do professor de Educação Física

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria IV:

O professor iniciou o trabalho na sala de aula problematizando o conteúdo com as crianças. Utilizou-se de recursos audiovisuais para apresentar o tema a ser trabalhado

(capoeira). Dirigiu se a quadra em colunas. Ao chegar, dispôs os alunos em círculo para realizar aquecimento e alongamento (cantados – por meio de músicas lúdicas). Em seguida, direcionou movimentos básicos da capoeira (conforme já explicado no item de análise aprendizagem). Primeiro trabalhou com as crianças individualmente, depois propôs que trabalhassem em duplas. Ao final da aula, propôs a hora lúdica. Direcionou as crianças, organizadas em colunas (meninos e meninas), para a sala de aula.

Respostas da entrevista referente à Categoria IV:

P.: Na sua formação inicial, ou mesmo na continuada, você estudou as concepções da Educação Física ao longo do tempo, até chegar à que temos hoje. Você conhece algumas? P.B.:"...ela (E.F.) veio desde lá atrás, do "militarismo", junto com a questão "higienista", depois com a parte da ginástica se não me engano, percorrendo a "esportilização" com o aluno atleta e o professor como técnico, então para quebrar tudo isso, ela entra com a parte "recreacionista", onde ficou essa herança, perdão da palavra, mas maldita do "jogar bola" que muita gente interpretou dessa forma, até finalmente a gente chegar na abordagem cultural, que é a que a gente "ta" vivendo, cultura corporal do movimento no caso." P.: Qual das abordagens mencionadas mais aproxima-se de seu trabalho com as crianças? P.B.: Dentro dessas, a gente acabou esquecendo de falar de uma que eu gosto muito também, me foge da mente agora, mas ela tem como base o aluno buscar ter uma sequência. Não adianta eu dar aula de algo hoje, amanhã ser outro assunto, enfim, eu acho que pego bastante a abordagem cultural por gostar de trabalhar o contexto histórico pela atividade. As outras as vezes acabam entrando, porque querendo ou não, "tá" enraizado na gente a questão do militarismo, como a questão de gostar de ter o controle, porém o contexto da aula em si, é a abordagem cultural ... cultura corporal do movimento.

Análises referentes à categoria IV:

Diferentemente do que aferimos em relação aos professores A e C, o professor B mostra-nos ser o que melhor tem conhecimento sobre o percurso histórico da Educação Física Escolar. Em nossa compreensão, esse é um saber necessário à prática docente, pois auxilia no processo de reflexão do professor em relação a sua própria prática de ensino.

Identificamos que para ele a abordagem que mais se aproxima de seu trabalho com as crianças é:

> *"[...] a abordagem cultural por gostar de trabalhar o contexto histórico pela atividade. As outras as vezes acabam entrando, porque querendo ou não, "tá" enraizado na gente a questão do militarismo, como a questão de gostar de ter o controle, porém o contexto da aula em si, é a abordagem cultural ... cultura corporal do movimento."* ***(Professor B)***

Em relação à cultura corporal do movimento, concepção defendida pelo professor, os estudos de Betti e Zuliani (2002) apontam novos objetivos à Educação Física, em relação à sua prática pedagógica:

> "A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento. Ainda afirma que, a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la" (p. 75).

Verificamos ainda, que a compreensão do professor B em relação à sua concepção do professor Educação Física, estrutura-se sobre a ideia de que ele ocupa um papel de *"[...] mediador... a ideia é sempre tentar intermediar... fazer essa mediação para que eles voltem para sala melhores do que saíram..."*. Essa concepção tem suas raízes na teoria histórico-cultural, apresentada e discutida na análise anterior (professor A).

4.3 – Professor C

CATEGORIA I: Objetivos do trabalho junto aos alunos

Observação Categoria I:

Na escola em que leciona o Professor C, a disciplina de Educação Física foi resignificada, assumindo o nome de oficina de Prática Física. O educador dirige-se às salas onde estão as crianças e solicita que elas desçam para a oficina de Prática Física. Após passar por duas salas, o educador desce em direção à portaria para esperá-las. As crianças descem sozinhas até o local indicado pelo educador. Elas parecem agitadas, conversam, empurram, não se organizam para poder sair rumo a quadra poliesportiva, localizada na rua lateral da instituição. Enquanto organizavam-se, houve um desentendimento entre dois alunos, o motivo foi um empurrão. O educador aproximou-se e conversou com os alunos de maneira tranquila, provocando algumas reflexões sobre respeitar os colegas e lembrando-os de colocarem-se

sempre no lugar do outro, ainda acrescentou que “não precisa empurrar, há outras formas de dizer ao outro que seu comportamento o incomoda”.

Em seguida, os alunos se desculparam e disseram um ao outro o que lhes incomodavam, encerrando a situação ali. As demais crianças observaram. O educador aguardou que as crianças compreendessem que era necessário ter atenção e organização para que pudessem sair na rua. Depois de alguns minutos de espera, as crianças conseguiram se organizar e dirigiram-se à quadra. Ao chegarem, o professor solicitou que as crianças se organizassem em círculo e sentassem no chão. Ele realizou junto a elas o processo de avaliação de dois alunos. Seguido a isso, o professor anunciou aos alunos a atividade do dia, denominada de “base 4”.

A atividade já havia sido realizada pelas crianças em outro momento, mas o educador relembrou as regras com as crianças verbalmente e iniciou o jogo com os alunos. Cinco alunos não participaram da atividade e começaram a correr pela quadra atrapalhando o desenvolvimento da atividade dos colegas. O educador suspendeu o jogo e reuniu todas as crianças, entretanto algumas não obedeceram a comanda do educador e continuaram correndo e brincando paralelamente. Ante a essa situação, o educador conversou com os alunos buscando conscientizá-los de que as crianças que estavam atrapalhando não estavam “dando conta” porque ainda estavam aprendendo, que era necessário ter paciência com elas e que pensava que o jogo deveria continuar independentemente delas desejarem participar ou não.

Os alunos concordaram e retomaram o jogo. Enquanto as crianças desenvolviam a atividade, o educador dirigiu-se aos alunos que estavam correndo paralelamente e, um a um, solicitou que eles se sentassem na lateral da quadra, pois gostaria de “trocar uma ideia com eles”. A fala do professor era tranquila e o mesmo demonstrava calmo. Dois alunos resistiram em obedecer a comanda do educador, apenas três (3) dirigiram-se à lateral da quadra e sentaram-se conforme o educador havia solicitado.

O educador iniciou uma conversa com os alunos na tentativa de que eles percebessem que estavam atrapalhando a atividade. Ainda oportunizou que eles escolhessem o que gostariam de brincar junto com os demais amigos. Entretanto os alunos demonstravam-se indiferentes. Neste momento, outro conflito surgiu envolvendo uma agressão física e o educador chamou as crianças para conversar. Enquanto isso, os alunos que ainda estavam realizando a atividade aproximaram-se do educador e pediram para brincar de pega-pega (congelado). O educador reuniu os alunos e perguntou se eles concordavam em participar da brincadeira. Todos os alunos concordaram. Iniciou-se então a brincadeira. Enquanto os alunos brincavam, o educador conversava com as crianças envolvidas no conflito, sempre tentando fazê-las refletir sobre o

que fizeram e observando o lugar do outro. Dado os cinquenta minutos de aula, o educador convidou as crianças a retornarem à escola, encerrando assim o trabalho do dia.

Respostas Entrevista Categoria I:

P.: Durante sua aula hoje percebi que você desenvolve um trabalho diferenciado com as crianças, podemos começar pelo nome, que vocês não usam o nome Educação Física, por que vocês usam Prática Física? P.C.: [...] a minha ideia disso é que a gente tentou fugir da questão da aula. Quando a gente chamava Educação Física, simplesmente as pessoas já tinham essa ideia a "a aula de "Educação Física", como é normalmente e na nossa ideia ... não é uma aula! Primeiro que Educação Física, ela deveria estar ... vinculada às pesquisas e aos roteiros das crianças, como todas as outras áreas também ... português, matemática, ciências, as crianças vão pesquisando e a gente vai percebendo as coisas que vão surgindo ... para as áreas que elas vão, "aí" é área que importa na verdade, a ideia e o desenvolvimento da criança e a aprendizagem dela ... É então para fugir um pouco disso, entra mais como uma oficina "véio", é a Pratica Física [...]. Acho que o meu entendimento naquele momento era como fugir mesmo do comum, pra não remeter à aula. P.: E como você prepara o trabalho da Prática Física, o que você leva em conta? P.C.: Bom, ... eu levo em conta ... a ideia que eu tenho inicial de ampliar repertório "né" ... então eu tento oferecer, trazer coisas que eu não trouxe ainda, que eu penso que talvez eles não conheçam ou se conhecem de outro jeito, sei lá ... ou então uma ideia daquilo que tenho para trazer para eles ou a forma que trago... considero o desenvolvimento de cada um, então se estão fazendo alguma coisa coletiva ou individual, mais voltado para o esporte, para brincadeira, mais cooperativo, enfim, de acordo com a característica daquele grupo, daquela criança específica, eu vou trazendo ... às vezes por conta de uma criança ... se alguma criança fala "seria muito legal fazer uma brincadeira assim" ... e "aí" eu penso em algo que vai desenvolver aquilo "né" ... Então tem uma "molecada", por exemplo, que queria muito treinar vôlei, "ah vou fazer um treino de vôlei", mas tipo, não tem êxito... eles não tem condições, não tem habilidades motoras suficiente para jogar vôlei, a gente fez uma atividade de vôlei "mó" legal e tal, mas não rolaria se fosse toda semana daquele jeito, seria muito ruim para eles então, comecei a fazer outras brincadeiras, que não tem nada a ver com vôlei... mas que desenvolve a coisa do rebater, de tocar na bola, enfim, até a gente chegar na última semana agora, a gente fez três cortes, e rolou... três cortes... então assim "meu" a gente fez base quatro, fez queimada, fez... até futebol a gente fez, sabe, saindo totalmente do vôlei, indo para outras coisas,

envolvendo habilidades diversas, ampliar repertório motor e a gente fez uma rodinha ali de três cortes e rolou, que no começo a gente tentou fazer e a bola não tinha uma... não dava um toque... não dava dois toques, dava o primeiro e caía, a gente conseguiu fazer uma coisa legal assim tipo, evoluiu. P.: Só para eu entender, quando você fala de ampliar repertório, você está falando de quê repertório? P.C.: Repertório motor e também de brincadeiras que eles conhecem, de jogos que eles conhecem. P.: Fora isso, qual seria o outro objetivo dessa oficina de Prática Física? P.C.: É... a ideia de... da convivência, também deles se perceberem, perceberem o outro, é a forma que eles se relacionam, porque isso é uma coisa que a gente preza muito... enfim, a escola "né"!... então a gente para se for necessário... precisa respeitar, precisa isso, precisa aquilo... então, a gente também tem esse foco em qualquer área aqui dentro, não só da oficina de Prática Física, "né"! Também... deles entenderem a se relacionar e se respeitar... então, é também o objetivo meu, das minhas atividades com eles, é muito mais importante a gente dar conta de manter as relações num nível legal ou cuidar das relações quando não estão muito legais, muito mais importante do que fazer a própria atividade que eu pensei ou que desenvolveria naquele dia... as relações são base, se você não se relacionar legal com as pessoas, você faz o quê com elas? Então a ideia de você trabalhar o esporte, o jogo, a brincadeira, ajuda muito nessa coisa de relação, então também se torna um foco nosso, entendeu? P.: Você acha que no trabalho que você desenvolve, você está mais preocupado com o quê? P.C.: Social totalmente, a atividade a gente faz qualquer hora. P.: Você citou a existência de cinco valores que permeiam as ações na escola, sendo eles o objetivo do que se busca construir nas crianças, você também disse que eles foram elegidos pela comunidade escolar, quais são eles? P.C.: Pois é, foi um processo importante, organizamos junto com os pais, alunos e educadores... tem um pouco de todo mundo, foi um processo de construção coletiva... É amor, autonomia, honestidade, alteridade e responsabilidade. Eles norteiam todo nosso trabalho, tudo que fazemos tem como foco desenvolver nas crianças esses valores, essa é a missão da escola.

Análises referentes à categoria I:

Assim como aconteceu com os outros dois professores, iniciamos a pesquisa de campo junto ao professor C observando seu trabalho junto às crianças e, em seguida, realizamos uma entrevista. Em nossos primeiros momentos de observação do trabalho do professor, verificamos que na escola onde ele atua o trabalho com a disciplina de Educação Física apresenta-se sobre outra nomenclatura, a saber, *"Oficina de Prática Física".*

Em relação a isso, constatamos que tal mudança perpassa o sentido de um mero substantivo, o nome Prática Física traz implícito uma intencionalidade, uma concepção, que se estrutura a partir dos pressupostos epistemológicos da metodologia de ensino adotada pela escola e pelo professor.

Nas palavras do professor:

> *"[...] a minha ideia disso é que a gente tentou fugir da questão da aula quando a gente chamava Educação Física simplesmente as pessoas já tinham essa ideia a "a aula de "Educação Física", como é normalmente e, na nossa ideia... não é uma aula! Primeiro que Educação Física ela deveria estar... vinculada às pesquisas e aos roteiros das crianças, como todas as outras áreas também... português, matemática, ciências, as crianças vão pesquisando e a gente vai percebendo as coisas que vão surgindo... para as áreas que elas vão, "aí" é área que importa na verdade, a ideia e o desenvolvimento da criança e a aprendizagem dela... É então para fugir um pouco disso, entra mais como uma oficina "véio", é a Pratica Física [...] Acho que o meu entendimento, naquele momento, era como fugir mesmo do comum, pra não remeter à aula."* ***(Professor C)***

Verificamos então que há, na mudança do nome, a intenção de desvincular a ideia de aula como algo fechado, ou convencional, propondo portanto, um novo olhar para Educação Física. Nesse sentido, observamos que os objetivos do professor também avançam no intuito de não estarem tão vinculados ao desenvolvimento da atividade ou às capacidades motoras, como vimos na prática do professor A. Há, sobretudo, uma preocupação com as relações e, como o espaço da oficina de Prática Física pode contribuir no desenvolvimento social e intelectual das crianças. Nessa direção, podemos dizer que os objetivos do professor superam as concepções mais tradicionais e tendem a favorecer o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

Assim, constatamos que há uma preocupação do professor em garantir em seu trabalho junto aos alunos, objetivos que auxiliem as crianças a *"[...] ampliar repertório motor e também o repertório de brincadeiras que eles conhecem, de jogos que eles conhecem...",* entretanto identificamos na observação e confirmamos posteriormente na entrevista que há um objetivo maior, quer seja, *"[...] a ideia... da convivência, também deles se perceberem, perceberem o outro... a forma que eles se relacionam, porque isso é uma coisa que a gente preza muito... enfim, a escola...".* O professor ainda afirmou que esse objetivo não é responsabilidade apenas da oficina de Prática Física, *"[...] a gente também tem esse foco em qualquer área aqui dentro (escola)...".*

Nesse sentido, verificamos uma certa coerência entre os objetivos do professor e os objetivos da instituição, o que favorecem os contextos nos quais as crianças estão inseridas,

pois tratam de objetivos comuns: organizar todos os procedimentos de aprendizagem a partir dos princípios da democracia e da liberdade.

Verificamos que, diferentemente do professor A, o professor C mostra em sua prática e em sua fala que, para ele, a atividade ocupa um lugar secundário, em suas palavras: *"[...] atividade a gente faz a qualquer hora.",* sua preocupação central é garantir que as crianças dêem conta de se *"[...] relacionar e se respeitar...".*

Vale retomar que, conforme anunciado anteriormente, a escola onde atua o professor C propõe uma metodologia de ensino denominada como *"democrática"*. Este tipo de metodologia de ensino busca promover a autonomia nas crianças por meio de uma Educação pautada em valores: *"amor, autonomia, honestidade, alteridade e responsabilidade."*

A escola democrática estrutura-se sobre algumas premissas, são elas: todos têm direito de decisão sobre o seu destino; há compartilhamento das responsabilidades; as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo são tomadas em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais; as relações são valorizadas e estabelecidas por meio do diálogo e do respeito mútuo; trabalha-se a partir da construção de valores; o trabalho acontece de forma cooperativa; valoriza-se os interesses das crianças por meio da pesquisa e da construção do conhecimento. Essa perspectiva política e filosófica impacta diretamente todos os aspectos da organização escolar: seu modelo de gestão, sua espacialidade, seus tempos e, claro, o currículo.

Ainda constatamos que, ao organizar seu trabalho e as atividades possíveis de serem desenvolvidas com as crianças, o professor leva em consideração *"[...] o desenvolvimento de cada um, então se estão fazendo alguma coisa coletiva ou individual, mais voltado para o esporte, para brincadeira, mais cooperativo, enfim, de acordo com a característica daquele grupo, daquela criança específica eu vou trazendo [...]",* ainda, organiza seu trabalho, tendo em vista o interesse demonstrado pelos próprios alunos, ou seja, as crianças podem decidir sobre seu percurso de aprendizagem. Essa característica supera o comportamento de sujeição e passividade, imposto às crianças nos modelos convencionais.

No tocante aos objetivos do professor em relação ao seu trabalho com os alunos, concluímos que há clareza e coerência entre a prática e a fala do professor. De forma objetiva o professor enfatizou, em todo momento, que sua maior preocupação é desenvolver conteúdos que visem os aspectos sociais das crianças, para ele a atividade ocupa um lugar de menor valor, sua maior preocupação concentra-se nas relações sociais. Nesse sentido, verificamos que em todo percurso de trabalho com as crianças, seu objetivo foi priorizar as relações por meio do diálogo e da reflexão.

Nas palavras de Araújo (2012), uma escola que almeje a democracia e a formação de sujeitos éticos competentes para o exercício da cidadania precisa ter coragem e desejo político de reorganizar sua estrutura curricular. Nessa direção, os conteúdos escolares devem ser contextualizados à realidade dos estudantes, e outros como a ética, a democracia, os valores, a sexualidade, os sentimentos, devem ser incorporados. Para Araújo (2012), um projeto educativo relacionado à reestruturação curricular e que tenha por anseio a construção da democracia e da cidadania deve contemplar formas de se trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos estudantes (p. 81-82).

CATEGORIA II: Aprendizagem

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria II:

O professor planeja as atividades vinculando-as ao interesse dos alunos. Observamos que as crianças desenvolvem pesquisas, referentes aos temas as quais elas se interessam e, a partir disso, o professor desenvolve as atividades de modo que elas compartilhem o que aprenderam em seus estudos.

Enquanto se organizavam para se dirigirem à quadra poliesportiva, um aluno aproximou-se do educador e comunicou-o que não queria acompanhar a Oficina de Prática Física e argumentou que tinha o desejo de continuar um projeto que estava desenvolvendo com outro educador e preferia ficar na escola. O educador concordou e solicitou ver num outro momento o projeto que estava desenvolvendo.

Na quadra, o professor solicitou que as crianças se organizassem em círculo. Sentado no chão junto às crianças, o educador lembrou que dois alunos estavam em processo de avaliação[13], o aluno D. e o aluno P., nas palavras do professor: “os alunos D. e P., estavam sendo avaliados pelo grupo e por eles mesmos por não estarem dando conta de participar das atividades de Prática Física por conta do comportamento desrespeitoso que apresentaram nas últimas semanas”. O professor perguntou ao grupo se alguém tinha algo a dizer sobre os colegas avaliados, três (03) crianças ergueram a mão, demonstrando desejo de fazer suas considerações

[13] O processo de avaliação individual e de grupo é uma prática adotada pelo educador que consiste em oportunizar um momento de reflexão aos alunos ante aos comportamentos desrespeitosos que ocorrem durante as atividades propostas. O professor inicia o trabalho do dia promovendo um momento para que os alunos possam avaliar os pontos positivos e negativos do colega e também oportuniza que o próprio sujeito se auto avalie. Para o educador essa estratégia oportuniza a criança a reflexão sobre sua ação, o que favorece uma tomada de consciência dos seus atos ante as outras crianças e a si mesmo.

sobre o comportamento dos colegas avaliados, e as fizeram. As crianças pontuaram que o aluno D. “havia melhorado seu comportamento e estava se esforçando em cumprir os combinados do grupo” merecendo, segundo eles, ter uma nova chance de participar da aula, mas sugeriram que continuasse em observação. Em relação ao aluno P., as crianças pontuaram que “ele não melhorou seus comportamentos”. Segundo uma aluna, ele continuava incomodando os colegas e não fazendo silêncio quando alguém se propunha a falar, tal comportamento, para as crianças, era um “desrespeito”. Uma aluna ainda disse ao aluno P.: “- Não pode fazer os outros sentir coisas que você não gostaria de sentir”. Em sua autoavaliação o aluno P., reconheceu que precisava melhorar e se comprometeu a isso. Entretanto, em todo tempo e durante a avaliação dos colegas, o aluno P. continuava fazendo gracinhas.

O educador propôs que o grupo continuasse observando os colegas e que na próxima assembleia eles conversariam com todos os educadores sobre o comportamento desses alunos e decidiriam juntos sobre a participação de P. nas atividades de Prática Física.

A atividade proposta para o dia foi um jogo chamado “base 4”, o qual já foi desenvolvido com as crianças num momento anterior. O educador relembrou a atividade com os alunos, dividiu as equipes e iniciou a atividade. Nesse momento, cinco (5) alunos, sendo um deles o aluno P., que estava em processo de avaliação, começaram a correr desenfreadamente por toda a quadra. Os cinco (5) alunos que não estavam participando da atividade, começaram a atrapalhar o desenvolvimento do jogo, pois corriam e passavam pelo meio da atividade, tumultuando o seu andamento. Dessa forma, os alunos que se mostravam interessados na atividade, começaram a se dispersar na tentativa de chamar a atenção dos que estavam atrapalhando.

Alguns alunos começaram a reclamar para o educador, pois gostariam de continuar brincando, mas os colegas estavam desrespeitando o seu espaço. O educador suspendeu o jogo e chamou todos os alunos para que sentassem em círculo no centro da quadra. Dos cinco (5) alunos que estavam atrapalhando sentaram-se somente dois, os outros três continuaram correndo e se escondendo. Os alunos que estavam na roda junto ao professor, estavam bravos e sentiam-se injustiçados por terem seu direito cerceado pelos colegas e cobravam uma postura do educador. Ante a essa situação, o educador conversou com os alunos buscando conscientizá-los de que as crianças que estavam atrapalhando não estavam “dando conta”[14] porque ainda estavam aprendendo, que era necessário ter paciência com elas, e que pensava que o jogo deveria continuar, independentemente delas desejarem participar ou não.

[14] A expressão “dar conta” é muito utilizada nesta comunidade escolar, a expressão refere-se à ausência de autonomia do sujeito em realizar algo ou resolver determinada situação.

Os alunos concordaram e retomaram o jogo. Enquanto as crianças desenvolviam a atividade, o educador chamou os alunos que estavam atrapalhando para conversar. Nesse momento os alunos que estavam realizando a atividade do dia solicitaram ao professor trocar de atividade, propuseram uma brincadeira denominada “congelado”. O educador reuniu os alunos e perguntou se eles concordavam em participar da brincadeira. Todos os alunos concordaram. Nesse momento surgiu um novo conflito: um aluno havia deferido um tapa em uma colega. O professor também realizou a intervenção e em seguida dirigiram-se à escola, encerrando as atividades da oficina de Prática Física do dia.

Respostas Entrevista Categoria II:

P.: Durante sua aula hoje percebi que você desenvolve um trabalho diferenciado com as crianças, podemos começar pelo nome, que vocês não usam o nome Educação Física, porque vocês usam Prática Física? P.C.: “[...] a Educação Física, ela deveria estar... vinculada às pesquisas e aos roteiros das crianças, como todas as outras áreas também... português, matemática, ciências, as crianças vão pesquisando e a gente vai percebendo as coisas que vão surgindo... para as áreas que elas vão, “aí” é área que importa na verdade, a ideia e o desenvolvimento da criança e a aprendizagem dela...”. P.: E como você prepara o trabalho da Pratica Física, o que você leva em conta? P.C.: “[...] se alguma criança fala “seria muito legal fazer uma brincadeira assim”... e “aí” eu penso em algo que vai desenvolver aquilo “né”... Então tem uma “molecada”, por exemplo, que queria muito treinar vôlei, “ah, vou fazer um treino de vôlei”, mas tipo, não tem êxito... eles não têm condições, não têm habilidades motoras suficientes para jogar vôlei, a gente fez uma atividade de vôlei “mó” legal e tal, mas não rolaria se fosse toda semana daquele jeito, seria muito ruim para eles então, comecei a fazer outras brincadeiras que não tem nada a ver com vôlei... mas que desenvolve a coisa do rebater, de tocar na bola, enfim, até a gente chegar na última semana agora, a gente fez três cortes, e rolou... três cortes... então assim “meu” a gente fez base quatro, fez queimada, fez... até futebol a gente fez, sabe saindo totalmente do vôlei indo para outras coisas, envolvendo habilidades diversas, ampliar repertório motor, e a gente fez uma rodinha ali de três cortes e rolou, que no começo a gente tentou fazer e a bola não tinha uma... não dava um toque... não dava dois toques, dava o primeiro e caía a gente conseguiu fazer uma coisa legal assim tipo, evoluiu. P.: Eu perguntei para você como você escolhe suas atividades, e no seu trabalho com os alunos eu percebi que as crianças escolhem as atividades. Por que você faz assim? P.C.: Para eles conseguirem dialogar, argumentar, “abrir mão”, entender o olhar do outro [...]. P.: Você está sempre

conversando com as crianças. Por que você acha importante esse diálogo com as crianças? P.C.: Desenvolve empatia... desenvolve escuta e outras coisas... mas eu penso que principalmente é você conseguir ser um sujeito ativo, crítico, que se coloque, que questione, que não só receba "né". Posso ficar só recebendo "né", mas não, vou lá, vou construir junto, vou pensar, enfim. P.: Você acha que no trabalho que você desenvolve, você está mais preocupado com o quê? P.C.: Social totalmente, a atividade a gente faz qualquer hora. P.: E você justifica isso por quê? P.C.: Porque é o mais importante para a vida deles, para a minha vida. As trocas é o que mais faz eles aprenderem, então essa relação quando um dá conta disso, o outro dá conta daquilo, isso vai sendo construído, as relações. A aprendizagem, ela acontece nas relações, para mim é muito claro, então não adianta ficar aqui falando um monte de conhecimento que eu sei e achar que eles vão ouvir isso e pronto, que vão entender e vão fazer. Então, a coisa de estarem juntos, construindo juntos, vai fazer, cada um vai fazer seu repertório, o que eu entendo, o que eu dou conta. Quando o aluno "A" (nome do aluno) hoje na aula coloca um pega-pega onde todo mundo corra atrás dele, os outros estão observando todo o repertório, todo o controle que ele tem e vão aprender com isso também. Então, essa socialização, essas relações, acho que constroem o conhecimento, então, para mim eles aprendem muito mais a técnica, o jogo, a brincadeira, a atividade que eu teria que dar, muito mais nas relações do que eu ali explicando e tal, e fazendo, fazendo. P.: Percebi que vocês trabalham com algumas regras, algumas regras que você não fala o tempo todo, mas que são regras que as crianças já entenderam, por exemplo, a saída deles, percebi que você os chama na porta das salas e eles descem, vão sozinhos, o tempo todo eles fazendo as coisas sozinhos, resolvendo sozinhos, por que você trabalha dessa forma? P.C.: Porque... não faz sentido nenhum por exemplo eu formar uma fila, e eu puxando eles... por mais que ali na hora que a gente saiu "né", fomos ali para rua eles estavam enfileirados, mas muito mais que uma organização da calçada tipo "tava" todo mundo junto "né"! Tanto que cada dia eu "ponho" uma criança para ir na frente, eu brinco com eles "quem vai puxar o bonde hoje, fulano ou ciclano?", eles vão na frente, "aí" eles ditam o ritmo da coisa, então vai mais rápido, vai mais devagar, se precisar eu dou um toque e eles seguram um pouco, enfim, mas, mais como uma brincadeira "né", essas coisas deles puxarem e tal, mas também por conta da calçada que é estreita, e não dá pra ir tudo de uma vez, se fosse uma coisa mais... quando a gente chega no parque por exemplo, vai andando todo mundo junto, às vezes um sai na frente a gente chama "né", olha o importante é andar todo mundo junto, se sair da vista do educador pode ser perigoso, a gente "tá" na rua não está na escola... mas agora aqui dentro... o problema lá fora é a segurança só, agora aqui dentro, é... Não precisa do educador sabe. Lógico,

tem criança que não "dá conta", quem não "dá conta" eu vou buscar, vai junto comigo, mas quem já "dá conta", pode andar sozinho mesmo, vai aprendendo "né"?

Análises referentes à categoria II:

Em relação à categoria aprendizagem, tendo em vista o que observamos no trabalho do professor com as crianças e mediante sua fala no percurso da entrevista, verificamos que sua concepção de aprendizagem estrutura-se sobre o conceito de construção. Identificamos tal conceito na fala do professor, quando o mesmo sugere que:

> *"[...] a Educação Física, ela deveria estar... vinculada às pesquisas e aos roteiros das crianças, como todas as outras áreas também... português, matemática, ciências, as crianças vão pesquisando e a gente vai percebendo as coisas que vão surgindo... para as áreas que elas vão, "aí" é área que importa na verdade, a ideia e o desenvolvimento da criança e a aprendizagem dela..."* ***(Professor C)***

Parece-nos evidente que, ao propor uma metodologia de ensino para Educação Física que tenha como instrumento de construção de conhecimento a pesquisa, a qual requisita dos sujeitos uma postura ativa na construção do conhecimento, o professor estaria negando uma concepção de aprendizagem pautada na transferência de conhecimentos, onde o sujeito ocuparia um lugar de passividade no processo.

Sobre as pesquisas e os roteiros, citados no trecho acima, tratam de um modelo de aprendizagem em tutoria, onde o aluno a partir de seus interesses e desejos, elabora seu roteiro de pesquisa, sob a orientação de um educador. Os roteiros e pesquisas podem ser desenvolvidos individualmente, mas também podem ser articulados em projetos coletivos. As temáticas podem ser diversas, e ao término do estudo, os alunos compartilham os resultados com os pares. Esse modelo de aprendizagem tem como foco despertar o protagonismo no estudante.

Nas escolas democráticas, a relação com o conhecimento baseia-se no interesse e no desejo de que todos querem aprender, pois se tornam responsáveis e ativos nos processos. Se não há interesse no sujeito em aprender, seria um prejuízo obrigá-lo, pois obrigar alguém a aprender algo que ele não queira é desestimulá-lo a aprender.

Nessa direção, verificamos na fala do professor que ele organiza seu trabalho com as crianças, a partir do interesse dos alunos, a partir do que eles trazem de motivação para conhecer: *"[...] se alguma criança fala "seria muito legal fazer uma brincadeira assim"... e "aí" eu penso em algo que vai desenvolver aquilo "né"..."*. Vimos ainda que, as crianças têm a possibilidade de escolherem a atividade, questionamos o professor o porquê ele faz dessa

maneira? Ele justificou: "*Para eles conseguirem dialogar, argumentar, "abrir mão", entender o olhar do outro...".* Constatamos nesse trecho da entrevista, que o professor entende o diálogo como um meio, que possibilita a socialização das crianças com o conhecimento e com os pares.

Identificamos ainda que para o professor, o diálogo desenvolve na criança principalmente a capacidade de *"[...] ser um sujeito ativo, crítico, que se coloque, que questione, que não só receba "né". Posso ficar só recebendo "né", mas não, vou lá, vou construir junto, vou pensar, enfim.".*

Os estudos de Montoya (1996) são os que melhor explicam a importância da linguagem, no desenvolvimento do pensamento lógico na criança. Seus estudos conferem ao meio social e a cultural um aspecto importante para a construção de todo o conhecimento: a troca simbólica. Para o autor a troca simbólica trata-se de "uma interação cognitiva no plano da representação, onde os significados compartilhados (ou não) são evocados através dos seus significantes diferenciados" (p. 73). Sendo assim, a troca simbólica constitui-se a partir das relações estabelecidas entre os pares, na medida em que é necessário compartilhar as representações feitas pela criança. Ainda permitem ao sujeito ultrapassar a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, comportando desse modo as duas formas de ações humanas "[...] a ação individual e a ação interindividual" (p.72). Cabe dizer que, a troca simbólica exerce uma função "absolutamente necessária no processo construtivo do conhecimento" (p.70).

Constatamos ainda que, que para o professor, sua maior preocupação em relação a seu trabalho com os alunos diz respeito as questões sociais (relações), esse aspecto para ele *"[...] é o mais importante para vida deles (alunos), para a minha vida. As trocas é o que mais faz eles aprenderem, então essa relação quando um dá conta disso, o outro da conta daquilo, isso vai sendo construído, as relações...*". Inferimos a partir dessa fala que, o professor justifica a aprendizagem no social.

No fragmento da entrevista apresentado abaixo, identificamos como o professor justifica a maneira com que as crianças aprendem:

> *"[...] A aprendizagem ela acontece nas relações, pra mim é muito claro, então não adianta ficar aqui falando um monte de conhecimento que eu sei, e achar que eles vão ouvir isso e pronto, que vão entender e vão fazer. Então, a coisa de estarem juntos, construindo juntos, vai fazer, cada um vai fazer seu repertório, o que eu entendo, o que eu dou conta."* ***(Professor C)***

Notamos que a concepção de aprendizagem do professor, tem muitas características que a aproximam da concepção de aprendizagem da abordagem construtivista, o principal aspecto verificado, apresenta-se em sua metodologia de ensino, que se assume como "ativa". Diz-se

ativa uma vez que o sujeito é participante do seu processo de conhecer. Ele compreende, inventa, elabora, ele reconstrói, enfim o conhecimento não é recebido pronto por ele, nem mesmo está nele. Nessa direção, Piaget (1972) afirma que, "[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação." (p.85).

Nessa direção, para o professor *"[...] a socialização, essas relações, acho que constroem o conhecimento... para mim eles aprendem muito mais a técnica, o jogo, a brincadeira, a atividade que eu teria que dar, muito mais nas relações do que eu ali explicando e tal, e fazendo, fazendo..."*. Concluímos, a partir dessa afirmação que, a aprendizagem das crianças é construída por meio da socialização dos conhecimentos entre os pares e nas relações que estabelecem, visando o desenvolvimento da autonomia.

Identificamos também em relação à aprendizagem, que existe um objetivo intencional implícito nas ações do professor, quer seja, desenvolver a autonomia nas crianças. Sobre esse aspecto, diferentemente do que do que vimos no trabalho dos professores A e B, na escola onde atua o professor C, há um trabalho de organização pautado na responsabilidade e na autonomia. Verificamos que, para iniciar o trabalho do dia com os educandos, o professor C sobe ao piso superior, onde se encontram as salas nas quais as crianças estão construindo e realizando as atividades referentes ao seu roteiro de pesquisa, e avisa que é chegada a hora da oficina de Prática Física, em seguida dirige-se ao portão central da escola. As crianças dirigem-se ao local determinado sozinhas, sem atrapalharem as demais atividades e organizam-se junto ao professor. Isso também aconteceu em relação à ida das crianças ao banheiro e para beber água: dado suas necessidades fisiológicas, as crianças saíam para satisfazê-las. Chamou-nos atenção o fato das crianças realizarem as coisas de forma autônoma (sozinhas), sem o acompanhamento constante do professor.

A partir de nosso olhar, questionamos o professor sobre o fato de todo tempo as crianças estarem fazendo as coisas sozinhas, resolvendo sozinhos, buscamos compreender por que ele trabalha dessa forma? Nas palavras do professor, *"[...] não faz sentido nenhum, por exemplo, eu formar uma fila e eu puxando eles*...", para ele, não se aprende a partir do condicionamento, as crianças precisam aprender a se organizar, a única restrição, trata-se de uma regra construída com todos, *"[...] o importante é andar todo mundo junto, se sair da vista do educador, pode ser perigoso a gente "tá" na rua não está na escola..."*. Segundo ele, dentro do espaço da escola as crianças possuem liberdade, *"[...] agora aqui dentro (espaço da escola... não precisa do educador, sabe? Lógico, tem criança que não "dá conta", quem não "dá conta" eu vou buscar, vai junto comigo, mas quem já "dá conta", pode andar sozinho mesmo, vai*

aprendendo". Compreendemos que o exercício da autonomia "[...] exige uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras a que nos submetemos" (MENIN, 1996, p.41).

A principal característica da democracia é a liberdade, nela se constitui o direito de livre escolha. Garantir o direito de ser livre é possibilitar ao sujeito que ele tome as decisões que melhor lhe convierem, pois lhe é facultado inclusive, a liberdade de errar. Não seria coerente uma escola que se intitula como democrática cercear um direito essencial para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Em linhas gerais, concluímos que, para o professor C, a aprendizagem se dá nas relações entre os pares por meio da socialização. Ao passo que as crianças desenvolvem a capacidade de colocar-se no lugar do outro, equilibrando suas ações frente às relações, elas conseguem compreender o mundo, inclusive os conteúdos (jogos, esportes, enfim). As relações trazem sentido e significado para o que as crianças fazem e visam a autonomia. Embora o professor não tenha se referido à construção de estruturas internas, que se organizam no sujeito ao passo que ele se relaciona, e lhe permitem construir o conhecimento, percebemos uma linha de pensamento que nos permitiu verificar um nível de compreensão que se aproxima do conceito proposto nesse estudo.

CATEGORIA III: Socialização e Cooperação

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria III:

Em relação a essa categoria, observamos no trabalho do professor C junto aos alunos que, em diversas situações as crianças estavam livres para poderem decidir sobre o que queriam ou não fazer. Ao se organizarem para dirigirem-se à quadra poliesportiva, um aluno aproximou-se do professor e anunciou seu desejo de permanecer na escola a fim de terminar um projeto de outra disciplina. O educador deixou o aluno à vontade para realizar seu projeto. Conforme apresentado nas observações das duas categorias anteriores, o educador oportuniza que as crianças tenham independência na organização do trabalho e no desenvolvimento das atividades, desde as situações de convivência, da rotina cotidiana como as questões atinentes à sua própria aprendizagem. Percebemos existir uma relação de confiança entre os educadores e os educandos, no qual o diálogo é sempre horizontal. Tal relação fica evidente nas situações a seguir: ao serem avisados que é chegada a hora da oficina de Prática Física, os alunos dirigiram-se ao local determinado pelo professor sozinhos, de maneira autônoma. Como crianças normais, os alunos encontravam-se agitados e demoraram alguns minutos para se organizarem. O

educador se manteve calmo ante a agitação dos alunos, ergueu o braço direito na altura de seu rosto, apontando o dedo indicador para cima[15] e nesse momento, algumas crianças imitaram o gesto do educador. Este solicitou que as crianças se organizassem para que pudessem sair na rua, em direção à quadra poliesportiva.

Ainda nesse momento de organização para a saída, aconteceu uma situação de desentendimento entre duas crianças. Um aluno aproximou-se do educador chorando, queixando-se que um colega o estava desrespeitando. O educador interviu indagando aos dois alunos o que estava acontecendo. A criança que havia empurrado o colega, aparentemente irritada, justificou o empurrão e alguns xingamentos ao amigo como revide de uma ação do colega sobre ele. De maneira tranquila, o educador provocou algumas reflexões junto aos alunos sobre respeitar os colegas colocando-se sempre no lugar do outro, ainda acrescentou que "não precisa empurrar, há outras formas de dizer ao outro que seu comportamento o incomoda". Logo após, o educador perguntou aos alunos envolvidos se eles dariam conta de resolver aquela situação. Nesse momento, o aluno que não estava chorando foi até o colega e lhe pediu desculpas, explicou ao amigo que estava irritado, pois ele havia ofendido uma pessoa que ele amava e por isso o empurrou, pediu para que o colega não fizesse mais isso, e se abraçaram naturalmente.

Os demais alunos observaram a situação, exceto três alunos que ainda estavam muito agitados. Já na quadra, sentados no chão, organizados em círculo, o educador realizou o processo de avaliação de alguns alunos, conforme descrevemos na observação do trabalho do professor junto às crianças na categoria anterior. Sobre o processo de avaliação, além do que já descrevemos, gostaríamos de ressaltar que o educador oportunizou um espaço de reflexão sobre o que as crianças fazem, sempre construindo um espaço de escuta e fala, sendo esse processo coletivo, no qual as crianças também devem se responsabilizar em contribuir para o melhor comportamento dos colegas.

Sempre que precisava advertir uma criança sobre algo, o educador iniciava dizendo: *"- Meu, você é um cara tão legal... não precisa fazer isso"*, *"– Nossa, você é uma pessoa da hora, porque você está agindo assim?"* ou *"– Poxa! Eu gosto tanto de você, mas fazer isso não é legal!"*, sempre conversava com as crianças olhando em seus olhos e buscava escutá-las. Ao

[15] Há uma regra de convivência estabelecida inicialmente em assembléia, juntamente a toda comunidade escolar que, quando alguém levanta seu braço na altura de seu rosto, com o dedo indicador apontando para cima, significa que o sujeito está solicitando silêncio para que possa escutar melhor o interlocutor, as pessoas que estão ao redor participando do conversa ou da situação imitam o gesto, para que o(s) sujeito(s) que estiver atrapalhando deem conta de aquietar-se e organizar-se para ouvir o outro. Pois segundo o educador (entrevistado), é um ato de respeito escutar o que o outro tem a dizer, em qualquer situação ou circunstância.

propor o jogo “Base 4” enquanto atividade do dia aos alunos, observamos que cinco alunos começaram a correr desenfreadamente por toda a quadra, gritavam, subiam nas hastes de sustentação da quadra e nos muros laterais e os demais alunos realizavam a atividade proposta pelo professor.

Em decorrência do comportamento desordeiro dos cinco alunos, o desenvolvimento da atividade proposta foi comprometida, já que eles atrapalhavam o desenvolvimento do jogo correndo e passando por aqueles que estavam posicionados para desenvolver a atividade, tumultuando e prejudicando o andamento do jogo. Diante disso, os alunos que estavam jogando começaram a se dispersar na tentativa de chamar a atenção dos que estavam atrapalhando. Alguns alunos começaram a reclamar para o educador, pois gostariam de continuar a atividade, no entanto, os colegas estavam desrespeitando o seu espaço.

Visivelmente incomodado com a situação, o educador suspendeu o jogo e chamou todos os alunos para que sentassem em círculo no centro da quadra. Dos cinco alunos que estavam atrapalhando, sentaram-se somente dois, os outros três continuaram correndo e se escondendo. Os alunos que estavam na roda junto ao professor estavam bravos e sentiam-se injustiçados por terem seu direito cerceado pelos colegas e cobravam uma postura do educador. Ante a essa situação, o educador conversou com os alunos buscando conscientizá-los de que as crianças que estavam atrapalhando não estavam “*‘dando conta’ porque ainda estavam aprendendo, que era necessário ter paciência com elas, e que pensava que o jogo deveria continuar independentemente deles desejarem participar ou não”*.

Os alunos concordaram, e retomaram o jogo. Enquanto isso, o educador dirigiu-se aos alunos que estavam atrapalhando, um a um, e solicitou que eles sentassem na lateral da quadra. Dois alunos resistiram em obedecer a comanda do educador, apenas três dirigiram-se à lateral da quadra e sentaram-se conforme o educador havia solicitado. Com esses alunos o educador iniciou uma conversa na tentativa de que eles percebessem que estavam atrapalhando a atividade dos colegas, como estratégia deu a oportunidade que eles escolhessem o que gostariam de brincar junto aos demais amigos, entretanto, os alunos demonstravam-se indiferentes. Enquanto conversava com as três crianças, uma outra veio até ele comunicar a ocorrência de um novo conflito envolvendo dois alunos.

Uma aluna estava chamando a atenção de um colega que não queria participar das atividades. Ela pegava o colega pelo braço e o puxava para o centro da quadra, até que o aluno se irritou e deferiu um tapa contra ela, que começou a chorar imediatamente e correu para esconder-se dentro de um banheiro. O educador chamou a aluna e a ouviu sobre o ocorrido, ela justificou a agressão, pois o colega a havia xingado de nomes feios e batido nela primeiro. O

aluno que agrediu a colega encontrava-se com semblante fechado e aparentava estar enfurecido, não quis conversar, tampouco justificar o ocorrido. Ante a isso, o educador solicitou à aluna que tivesse um pouco de paciência com o colega, pois ele estava nervoso e não queria falar naquele momento, propôs que conversassem num outro momento e a garota concordou movimentando sua cabeça.

Cabe dizer que, enquanto o educador mediava os conflitos apresentados, os demais alunos resolveram mudar a atividade, comunicaram o professor e juntos começaram a brincar de "congelado". Após conversar com a aluna que estava chorando, o educador convidou os alunos a retornarem à unidade escolar, encerrando assim o trabalho do dia.

Respostas Entrevista Categoria III:

P.: Houve vários conflitos hoje na aula e eu percebi que você não se abalou diante deles. O tempo inteiro você fez intervenções, sempre muito calmo. Eu percebi que você não gritou, não alterou a voz, teve muita paciência. Por que você agiu dessa maneira? P.C.: Primeiro a gente precisa entender, nós educadores, que a gente não é o que a gente fala, a gente não transmite o que a gente fala e sim o que a gente é. Então, como a gente pede respeito pra eles, se eu desrespeito eles, se eu grito? Quando gritar com uma pessoa, independente da razão, é um desrespeito. Então não posso cobrá-los disso se eu faço, então a minha atitude de me manter calmo, me manter tranquilo, é exatamente para eles entenderem que tudo bem, não "tá rolando" agora, mas não é o fim do mundo isso. Que isso mostra para eles que a gente erra e que a gente tem a chance de consertar o que a gente faz, de melhorar, enfim... porque a gente como sociedade, a gente lida de uma forma muito extrema com o erro "né", você sempre "Olha que absurdo! Olha que coisa feia! Olha o que você fez moleque! Que isso? Você bateu nele? Você fez isso, fez aquilo!". Sempre assim "né", apontando o dedo pra pessoa... Quando que eu dou a oportunidade dela pensar no que ela fez e transformar, entendeu? Quando eu tenho essa paciência é porque eu "tô" entendendo que o que tá "rolando" ali... o problema primeiro não é comigo diretamente, então não preciso me estressar. Eles "tão" mostrando quem eles são, trazendo cada um a sua história e "aí" construindo aquele caos. Então, pra gente se organizar dentro do caos, precisa de calma, precisa de paciência, precisa de falar baixo... Precisam ver que eu não "tô" bravo com eles, mas que sim, eu fico indignado com algumas ações e eu preciso mostrar isso pra eles. Então quando eu me alterar por algum motivo, vai ser intencional e não porque eu perdi as "estribeiras". Então, eu penso que isso ajuda eles a entenderem que "tá" tudo bem eu errar, mas eu preciso fazer, senão, não vai "rolar". Aquela hora eu falei, olha gente, a gente "tá" aqui, há "mó tempão", a gente conversando aqui, mas tá tudo bem". Eu sempre falo

isso para eles, “tá” tudo bem, porque é o nosso momento, é o que a gente tá podendo fazer agora, é o ponto que a gente está na nossa aprendizagem é esse, e tá tranquilo, mas a gente pode fazer melhor... a gente pode melhorar e pra gente melhorar precisa disso, precisa daquilo, e a gente vai pontuando coisas. P.: Percebi que você gasta... gasta não, investe bastante tempo da sua aula na resolução de conflitos, você já disse que esses conflitos são importantes, você vê resultado e alguma mudança nessa criança? Porque você tem um objetivo ao fazer isso, qual o seu objetivo enquanto professor? P.C.: É a coisa das relações que eu estava falando antes.... É você aprender a conviver com as pessoas. Você aprender o seu limite, entender que o outro também tem um limite e que eu não tenho o direito de ultrapassar isso. Então, a gente trabalha com valores como base do nosso trabalho, os cinco valores, a gente tem aqui, foi eleito pelas famílias e pela comunidade, é... E quando a gente trabalha com valores, nada aqui pode sair fora disso... Não dá, não tem condições. Se esses cinco valores são a base do nosso trabalho, nada pode estar fora disso. Quando está fora, não acontece nada, a gente para e tenta resolver. Não faz sentido continuar algo que esteja desrespeitando o ambiente, a gente “tá" num grupo de pessoas... alguém está desrespeitando e continuar como se nada estivesse acontecendo e vai embora, não resolve porque isso vai continuar acontecendo. Então eu prefiro parar e investir mesmo, é o que você falou, às vezes parece perder tempo. “Pras” crianças é muito isso: “Puts, quanto tempo a gente perdeu?”, às vezes até a gente fala isso, né? Hoje na aula eu acabei falando isso: “Olha, a gente já perdeu um tempão nisso”. E não é perder tempo na verdade, é o que você falou, investir o tempo, porque quando as relações estiverem mais equilibradas, mais tranquilas, as coisas vão rolar... E esse tempo que a gente perdeu aqui, a gente vai recuperar com muita tranquilidade, então... pensando lá na frente, quando as coisas “baixar poeira”, estiverem bastante tranquilas e tal, vão ser coisas pontuais que vão acontecer. P.: Você citou a existência de cinco valores que permeiam as ações na escola, sendo eles o objetivo do que se busca construir nas crianças, você também disse que eles foram elegidos pela comunidade escolar, quais são eles? P.C.: Pois é, foi um processo importante, organizamos junto com os pais, alunos e educadores... tem um pouco de todo mundo, foi um processo de construção coletiva... É amor, autonomia, honestidade, alteridade e responsabilidade. Eles norteiam todo o nosso trabalho, tudo que fazemos tem como foco desenvolver nas crianças esses valores, essa é a missão da escola. P.: O que seria cooperação para você? P.C.: A gente construir juntos, a gente pensar juntos as coisas... É... eu entender que mesmo quando eu “tô” jogando algo que tenha um vencedor ou um perdedor, eu entender que aquela pessoa ali, é só durante o jogo que “rola” isso. Eu preciso entender que é uma pessoa que “tá” com o mesmo objetivo que eu, que ela “tá” se divertindo, que ela quer brincar, que ela quer jogar, e quer ganhar também, mas eu preciso

cuidar daquela pessoa também, não deixa de ser meu amigo, ele continua sendo. P.: E você acha que a atividade que você desenvolveu no trabalho com as crianças, o jogo, não "daria conta" disso sozinho? P.C.: Sozinho? P.: Sim! P.C.: Depende do jogo, mas eu vejo que a intervenção é muito necessária. Principalmente entre as crianças, eles precisam desse apoio, porque se relacionar e cooperar um com o outro não é fácil. P.: Você está falando muito sobre um aspecto, que é o aspecto social das crianças. O tempo todo você retoma essa questão do social. O que você entende por socialização, dado que você está colocando esses aspectos sociais que me levam a entender que você está falando de uma socialização dessas crianças. O que seria socialização? P.C.: Você compreender como lidar com o coletivo, saber lidar com o coletivo. Entender as suas individualidades e como que isso lida, confronta com as outras pessoas. Resumidamente falando, isso seria socializar. Trabalhar juntos de uma forma mais cooperativa, aprendendo a se colocar no lugar do amigo e, sobretudo, por meio do respeito. P.: Eu percebi que dois alunos hoje na aula, estavam em processo de avaliação, eles estavam sendo avaliados pelos colegas e por você junto, e também se autoavaliando. Por que você faz assim, de fazer com que eles se autoavaliem e sejam avaliados pelo grupo? P.C.: Primeiro, aqueles dois meninos são meninos que tem algumas dificuldades nas atividades coletivas. Porque eles "não dão conta de si ainda, né", então é meio conturbado ainda a relação deles com o meio em que estão. E "aí" as crianças que a gente escolheu para estarem lá naquela prática, naquele momento, eram crianças que, segundo nosso olhar, nossa avaliação, "dariam conta" disso. Esses dois chegaram depois, então eles foram mostrando para gente no dia a dia que "pô", talvez seja legal que esse "fulano" e aquele ali estarem na atividade também com o pessoal lá". E "aí" chamamos os dois, só que o que eu "tô" tentando construir com eles é um lugar onde a gente possa se olhar e, olhar o outro, dentro de um limite de respeito e de colaboração. Então, quando eu paro para perceber o outro, eu também me vejo. Então quando o grupo estava avaliando o "fulano" ali, o grupo "tá" falando: "Poxa, ele faz isso, ele faz aquilo", mas ele também tá pensando "Poxa, mas eu também faço isso". Então, quando eu "tô" falando pro outro, coisas que eu observo da prática dele, que não "tão" legais ou que estão legais e tal, eu também "tô" olhando pra mim. Isso faz com que eu também evolua, também melhore nas questões que eu preciso... A mesma coisa o menino, ele "tá" se avaliando "né", então que importante eu parar pra pensar na minha prática, o que eu "dou conta", o que eu "não dou conta", e o que eu preciso melhorar. Então, quando uma criança virou para outra, o D. (inicial do nome do aluno) lá, e falou assim, "Oh, D. mas você "deu conta" naquele primeiro dia". "Meu", o D. é um cara que dificilmente "dá conta" de uma coisa assim, fechada. Sempre tem uma coisinha ou outra que precisa de ajuda e tal, quando ele ouve isso de um colega, que ele "deu conta" no primeiro dia,

no momento pode nem ter feito diferença para ele, mas uma hora vai fazer. Ele precisa disso, precisa entender que ele "dá conta", e precisa entender o que o outro também pensa dele. P.: A partir de seu olhar, sua experiência, qual seria a contribuição da Prática Física dentro da escola nessa perspectiva que você trabalha? P.C.: A Educação Física para mim tem a condição de trazer os sentimentos e as atitudes mais profundas das pessoas. Quando você "tá" ali numa situação de jogo, de brincar, aquela hora que você descontrai é onde você traz as coisas mais puras. Então, para mim, ela tem condição de trabalhar o mais profundo dos sentimentos e das habilidades emocionais, sociais que uma pessoa pode ter, que reflete na sociedade.

Análises referentes à categoria III:

Sobre as categorias socialização e cooperação, a nosso ver, já seria possível perceber, ante as análises das duas categorias anteriores, a concepção do professor em relação aos conceitos de socialização e cooperação. Entretanto, encontramos alguns aspectos importantes em seu discurso, que nos permitem aprofundar as análises.

Como já identificado nas categorias de análise anteriores, o professor tem como uma premissa em seu trabalho com as crianças valorizar as relações. Em nossa observação vimos que houve muitos desentendimentos entre as crianças e em todo tempo o professor fez intervenções junto a elas. A postura do professor frente as crianças sempre foi respeitosa, calma e questionadora no sentido de possibilitar que as crianças refletissem sobre o que estavam fazendo. Perguntamos a ele, por que ele adota essa estratégia no trabalho com as crianças?

Segundo ele:

> *"Primeiro a gente precisa entender, nós educadores, que a gente não é o que a gente fala, a gente não transmite o que a gente fala e sim o que a gente é. Então, como a gente pede respeito pra eles, se eu desrespeito eles, se eu grito? Quando gritar com uma pessoa, independente da razão, é um desrespeito. Então não posso cobrá-los disso se eu faço, então a minha atitude de me manter calmo, me manter tranquilo, é exatamente para eles entenderem que tudo bem, não "tá rolando" agora, mas não é o fim do mundo isso."* ***(Professor C)***

Identificamos na fala do professor uma postura consciente e reflexiva sobre o papel do educador ante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A compreensão do professor sobre o trabalho com a construção de valores na escola encaminha-se na direção do pensamento de Freire (1996), "As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da

coerência.” (FREIRE, 1996, p. 54). Destarte, a ética do professor exige que haja respeito pela natureza humana de seus educandos.

Carvalho (2002) ainda contribui afirmando que as atitudes do educador são um forte instrumento para a construção de valores (morais e éticos), não se ensina valores falando sobre eles, mas agindo em conformidade a eles.

A tomada de consciência do professor C sobre a construção de uma relação de ensino pautada no valor do respeito mútuo, certamente, conduzirá as crianças rumo ao desenvolvimento da autonomia. Segundo Piaget (1994), “a chegada à autonomia resultante da cooperação e do respeito mútuo [...] só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” (p. 155).

Ao propor uma oficina de Prática Física, com foco nas relações, o professor pressupõe a possibilidade da humanização das relações e essas devem ser construídas de maneira horizontal, exatamente o oposto do que propõe a escola nos moldes tradicionais. A ideia central, observada no trabalho do docente, é que as relações sejam despidas de hierarquias, criando um espaço onde todos se respeitem mutuamente. Nesse sentido, todos os espaços, situações e contextos são oportunidades de aprendizagem, inclusive o erro.

Em se tratando do erro, identificamos na fala do professor que ele enxerga o erro como uma oportunidade de aprendizagem:

> *“[...] a gente como sociedade, a gente lida de uma forma muito extrema com o erro “né”, você sempre “Olha que absurdo! Olha que coisa feia! Olha o que você fez moleque! Que isso? Você bateu nele? Você fez isso, fez aquilo!”. Sempre assim “né”, apontando o dedo pra pessoa... Quando que eu dou a oportunidade dela pensar no que ela fez e transformar, entendeu? [...].* ***(Professor C)***

Pensando no valor positivo do erro, corroboramos com o pensamento de La Taille (1997, p. 36) quando afirma que “um erro pode ser mais profícuo que um êxito precoce [...]. Cabe dizer que um erro pode levar o sujeito a modificar seus esquemas, enriquecendo-os. Em uma palavra, o erro pode ser fonte de tomada de consciência e, como tal, pode tornar-se valioso aliado do ensino”.

Verificamos por meio de nossa observação que existem regras estabelecidas na escola e também na oficina de Prática Física, constatamos que elas foram construídas por meio de assembleias com a participação de toda a comunidade escolar.

Os trabalhos de Puig (2000) e Araújo (2015) propuseram um modelo de organização escolar democrática que gira em torno da organização de assembleias escolares como espaço

para a resolução de conflitos e regulação da convivência de toda comunidade escolar. Nesse sentido, o espaço das assembleias constituem um espaço privilegiado para discutir, refletir, resignificar, ouvir e dialogar sobre todos os aspectos da escola e também o que se deseja para ela. Também são momentos para a mobilização de habilidades e competências cognitivas e emocionais na solução de problemas do cotidiano, por vezes de alto grau de complexidade. É, sobretudo, um espaço democrático onde todos têm voz e vez. As assembleias escolares fortalecem os vínculos de participação, democracia, autonomia, compromisso e a responsabilidade coparticipativa.

Cabe dizer ainda que o modelo de escolas democráticas tem fortes influências do pensamento de Jean - Jacques Rousseau (1712 – 1778), elas enfatizam a formação de seus alunos com sua participação na "[...] elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade." (SINGER, 2000, p. 17).

Quando pensamos em um modelo de educação democrática, automaticamente idealizamos uma escola onde não existam conflitos e nem problemas sociais entre a comunidade escolar. Entretanto nos esquecemos que em toda relação humana existe conflitos, e não poderia ser diferente em um espaço onde as pessoas relacionam seus conhecimentos, saberes e ideais. Chamou-nos a atenção durante a pesquisa de campo, exclusivamente durante o processo de observação do trabalho do professor junto às crianças, os muitos conflitos que surgiram, entretanto causou-nos surpresa a maneira com que o professor cuidou de cada um deles.

Nessa direção, questionamos o professor sobre nossa percepção em relação aos conflitos. Verificamos que ele "gasta", ou melhor, investe bastante tempo do seu trabalho na resolução de conflitos, o questionamos sobre qual seria o seu objetivo ao adotar essa postura?

> *"É a coisa das relações que eu estava falando antes.... É você aprender a conviver com as pessoas. Você aprender o seu limite, entender que o outro também tem um limite e que eu não tenho o direito de ultrapassar isso. Então, a gente trabalha com valores como base do nosso trabalho, os cinco valores, a gente tem aqui, foi eleito pelas famílias e pela comunidade, é... E quando a gente trabalha com valores, nada aqui pode sair fora disso..."* ***(Professor C)***

Cabe retomar que, em relação aos cinco valores citados pelo professor, em suas palavras, são estes, *"[...] Amor, autonomia, honestidade, alteridade e responsabilidade..."*. Tais valores, *"[...] norteiam todo nosso trabalho, tudo que fazemos tem como foco desenvolver nas crianças esses valores, essa é a missão da escola..."*. Os valores defendidos pelo professor e pela escola

estão em harmonia com os apontados nos estudos de Puig (2000), os quais o autor caracteriza como democráticos. Nos parece haver um esforço por parte do professor C e de toda comunidade escolar para que esses valores sejam legitimados em todos os tempos e espaços da escola. Segundo Puig (2000), os valores democráticos devem ser construídos tendo em vista os seguintes princípios:

> [...] valores que tenham vínculos com a liberdade, a autonomia, o espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Ao mesmo tempo, uma escola democrática se apoiará também em valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. Finalmente, uma terceira linha de valores estará constituída por valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação. (PUIG, 2000, p. 30)

Na atmosfera sóciomoral construtivista defendida por DeVries e Zan (1999), ressalta-se que os educadores devem respeitar as crianças garantindo seus diretos, sentimentos, ideias e opiniões:

> Eles utilizam sua autoridade de modo seletivo e abstêm-se de usar poder desnecessariamente. Dessa forma, eles dão às crianças a oportunidade de desenvolverem personalidades que tenham autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, criativas e indagadoras. (p. 14)

Cabe dizer que em um ambiente em que se deseja o desenvolvimento da democracia, tendo em vista a garantia do direito da liberdade, é indispensável que o educador, bem como sua metodologia de ensino, considere e respeite os tempos e processos individuais e coletivos dos sujeitos. A compreensão dessa concepção torna-se evidente na fala do professor ao afirmar:

> *"[...] Eu sempre falo isso para eles (crianças), "tá" tudo bem, porque é o nosso momento, é o que a gente tá podendo fazer agora, é o ponto que a gente está na nossa aprendizagem é esse, e tá tranquilo, mas a gente pode fazer melhor... a gente pode melhorar, e pra gente melhorar precisa disso, precisa daquilo, e a gente vai pontuando coisas...".* ***(Professor C)***

Verificamos que em muitos momentos da entrevista o professor trata o respeito como um princípio necessário para a convivência e para a aprendizagem, sendo a ausência dele o motivo da maioria dos conflitos entre as crianças. Tal pensamento difere significativamente do apresentado pelo professor A que, conforme apresentamos anteriormente, não valorizou o princípio do respeito ante a um conflito entre as crianças em detrimento de dar continuidade na atividade. Nas palavras do professor C, *"[...] Não faz sentido continuar algo que esteja desrespeitando o ambiente, a gente "tá" num grupo de pessoas... alguém está desrespeitando e continuar como se nada estivesse acontecendo e vai embora, não resolve porque isso vai*

continuar acontecendo...". Identificamos existir uma preocupação do professor em auxiliar as crianças a compreender que o respeito só é possível a partir da capacidade de se colocar no lugar do outro levando em consideração a sua escala de valores.

Em relação ao respeito, retomamos as ideias de Piaget (1994) que explicam que o respeito é proveniente das relações sociais e é por meio desse respeito que se constituem as regras. Dessas relações nascem dois sentimentos, o amor e o medo, os quais conduzem à construção do respeito. Nesse contexto, podemos inferir que os sentimentos morais estão relacionados ao respeito que o sujeito sente pelo outro, contudo, existem duas formas possíveis de respeito, de naturezas distintas: o respeito unilateral e o respeito mútuo. Para Piaget (1994), "[...] ao lado do respeito unilateral do menor pelo maior, um respeito mútuo de igualdade entre eles". Sendo que, "[...] a regra coletiva, em consequência, surgirá como produto tanto da aprovação recíproca de dois indivíduos como da autoridade de um sobre o outro" (p. 52). Em relação aos dois tipos de respeito o autor afirma que nenhuma relação é puramente de respeito unilateral ou de respeito mútuo.

O respeito unilateral origina-se nos sentimentos de obrigação moral e do dever. Logo, toda ordem emitida por uma pessoa respeitada será interpretada pela criança como uma regra obrigatória, como por exemplo, o dever de sempre dizer a verdade, de nunca roubar ou de não bater. Em relação ao respeito mútuo, Piaget (1994) nos alerta que ele também não é absoluto, pois mesmo em uma discussão entre iguais, um pode exercer pressão sobre o outro por meio de "[...] desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade." (p. 79). Contudo, é por meio desse exercício que se faz possível a evolução da democracia e da cooperação.

Da mesma maneira que Piaget (1994) identificou uma correlação entre o respeito unilateral e o egocentrismo, há para ele também uma correlação entre o respeito mútuo e a consciência da autonomia. Essa correlação possibilita que, na medida em que a criança começa a se descentrar, a relação com o outro também se modifica. Nesse sentido, torna-se possível que, na interação com o outro, a criança tenha clareza de que cada um tem o seu próprio ponto de vista e vontades, ou seja, "[...] conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro." (p. 82). Por meio dessa dinâmica, as relações entre os pares estruturam-se na relação de cooperação e, na relação com os adultos, se aproximam da igualdade.

Menin (1996, p. 88) colabora com o assunto ao afirmar que aprender a considerar o outro além de nós mesmos depende muito do tipo de relação social que vivemos. Relações apenas de coação, com predomínio do respeito unilateral, levam a submissão das regras por conformidade, medo e prudência. Provocam, no máximo, adequação social, ou seja, não

constroem autonomia. As relações pautadas na cooperação reforçam a construção da autonomia, pois desenvolvem o respeito mútuo.

Identificamos no trabalho do professor C junto às crianças o predomínio de relações com fortes tendências à cooperação. Prova disso foi a postura do professor ante a turma em todo o percurso do seu trabalho com as crianças. Constatamos que em todo o tempo, o professor estava calmo e manteve seu tom de voz baixo, porém não se omitiu frente aos conflitos que surgiram entre as crianças. Ante a isso, questionamos o professor sobre sua postura frente aos educandos e sobre isso, respondeu:

> *"[...] Quando eu tenho essa paciência é porque eu "tô" entendendo que o que tá "rolando" ali... o problema primeiro não é comigo diretamente, então não preciso me estressar. Eles "tão" mostrando quem eles são, trazendo cada um a sua história e "aí" construindo aquele caos. Então, pra gente se organizar dentro do caos, precisa de calma, precisa de paciência, precisa de falar baixo... Precisam ver que eu não "tô" bravo com eles, mas que sim, eu fico indignado com algumas ações e eu preciso mostrar isso pra eles. Então quando eu me alterar por algum motivo, vai ser intencional e não porque eu perdi as "estribeiras".* ***(Professor C)***

Entretanto, é preciso dizer que, segundo Kamii e Devries (1991), o fato do educador não estabelecer uma relação de respeito unilateral entre ele e a criança não quer dizer que tudo lhe será permitido; dessa forma, não se utilizar do autoritarismo para obter a obediência de uma criança não significa que irá permitir que ela o desrespeite ou que tome todas as decisões por conta própria.

O educador que assumir uma postura democrática num ambiente cooperativo fará uso de sua autoridade moral e intelectual porque "[...] existem situações na qual os adultos precisam ser coersivos (sic), simplesmente, porque são responsáveis pelo bem-estar da criança e sabe mais sobre saúde e segurança" (p. 33).

Em se tratando de relações de cooperação e coação, perguntamos ao professor: que tipo de relação ele valoriza em seu trabalho com os alunos? Em suas palavras, *"Cooperação, acho muito importante!".* Solicitamos que nos dissesse o que seria a cooperação para ele.

> *"A gente construir juntos, a gente pensar juntos as coisas... É... eu entender que mesmo quando eu "tô" jogando algo que tenha um vencedor ou um perdedor, eu entender que aquela pessoa ali, é só durante o jogo que "rola" isso. Eu preciso entender que é uma pessoa que "tá" com o mesmo objetivo que eu, que ela "tá" se divertindo, que ela quer brincar, que ela quer jogar, e quer ganhar também, mas eu preciso cuidar daquela pessoa também, não deixa de ser meu amigo, ele continua sendo."* ***(Professor C)***

Para nós, a resposta do professor não foi clara. A partir do que ele já disse em outros momentos da entrevista, pudemos inferir que talvez ele não tenha se expressado da melhor maneira, mesmo assim, vemos implícito na frase *"[...] Eu preciso entender que é uma pessoa que "tá" com o mesmo objetivo que eu, que ela "tá" se divertindo, que ela quer brincar, que ela quer jogar, e quer ganhar também, mas eu preciso cuidar daquela pessoa também...",* e a partir disso podemos inferir que ele supõe a capacidade da criança de se colocar sobre outras perspectivas, mesmo em situações adversas como esta, na qual ela precisa se colocar no lugar de um adversário, por exemplo.

Em seguida, perguntamos ao professor se a atividade que ele desenvolveu no trabalho com os alunos, o jogo, não "daria conta" de desenvolver a cooperação.

Ele respondeu: *"Sozinho?"* e o entrevistador disse: *"Sim! Sozinho."*

Em seguida, o professor completou: *"Depende do jogo, mas eu vejo que a intervenção é muito necessária. Principalmente entre as crianças, eles precisam desse apoio, porque, se relacionar e cooperar um com o outro não é fácil.".* O professor nos permitiu ver que ele reconhece que o processo de cooperação das crianças não é fácil porque exige capacidade e estruturas que necessitam ser construídas por meio das relações.

Percebemos que em todas as respostas o professor retomava o aspecto social das relações das crianças, o que nos levou a entender que ele estava se referindo ao processo de socialização das crianças. Perguntamos o que seria a socialização?

Nas palavras do professor:

> "*Você compreender como lidar com o coletivo, saber lidar com o coletivo. Entender as suas individualidades e como que isso lida, confronta com as outras pessoas. Resumidamente falando, isso seria socializar. Trabalhar juntos de uma forma mais cooperativa, aprendendo a se colocar no lugar do amigo e, sobretudo, por meio do respeito."* ***(Professor C)***

Um outro aspecto observado por nós no trabalho do professor junto às crianças em relação a socialização e a cooperação, foi que o educador propõe um processo de avaliação dos alunos. No dia em que realizamos a pesquisa de campo, dois alunos estavam em processo de avaliação. O processo de avaliação individual e de grupo é uma prática adotada pelo educador que consiste em oportunizar um momento de reflexão aos alunos ante aos comportamentos desrespeitosos que ocorrem durante os encontros da oficina de Prática Física. O professor inicia o trabalho do dia promovendo um momento para que os alunos possam avaliar os pontos positivos e negativos dos colegas que não estão cumprindo as regras de convivência construídas

pelo grupo. Há também um processo de autoavaliação por parte da criança que não está "dando conta" das regras.

Perguntamos ao professor por que ele realiza esse processo de avaliação, no qual as crianças que não estão "dando conta" de cumprir as regras do grupo se avaliam e são avaliadas pelo grupo. O professor justificou:

> *"Primeiro, aqueles dois meninos são meninos que tem algumas dificuldades nas atividades coletivas. Porque eles "não dão conta de si ainda, né", então é meio conturbado ainda a relação deles com o meio em que estão. E "aí" as crianças que a gente escolheu para estarem lá naquela prática, naquele momento, eram crianças que, segundo nosso olhar, nossa avaliação, "dariam conta" disso. Esses dois chegaram depois, então eles foram mostrando para gente no dia a dia que "pô", talvez seja legal que esse "fulano" e aquele ali estarem na atividade também com o pessoal lá". E "aí" chamamos os dois, só que o que eu "tô" tentando construir com eles é um lugar onde a gente possa se olhar e, olhar o outro, dentro de um limite de respeito e de colaboração. Então, quando eu paro para perceber o outro, eu também me vejo. Então quando o grupo estava avaliando o "fulano" ali, o grupo "tá" falando: "Poxa, ele faz isso, ele faz aquilo", mas ele também tá pensando "Poxa, mas eu também faço isso". Então, quando eu "tô" falando pro outro, coisas que eu observo da prática dele, que não "tão" legais ou que estão legais e tal, eu também "tô" olhando pra mim. Isso faz com que eu também evolua, também melhore nas questões que eu preciso."* ***(Professor C)***

Identificamos na fala do professor que por trás do processo de avaliação, uma intencionalidade, quer seja proporcionar às crianças a oportunidade de reflexão sobre sua ação e sobre a ação do outro, nos parece que, para ele, auxilia no processo de construção das relações, pois a partir dessa prática as crianças também estabelecem vínculos de confiança, de corresponsabilidade, de cuidado e de respeito com o outro.

Identificamos ainda que há uma estratégia do educador para que a criança consiga ouvir seus pontos positivos, e isso possa validar um sentimento de motivação para que ele mude suas posturas. Há uma intenção de que as crianças consigam enxergar os pontos positivos dos colegas e ressaltá-los. O professor trouxe ainda em sua fala um exemplo que ocorreu durante a observação:

> *"A mesma coisa o menino, ele "tá" se avaliando "né", então que importante eu parar pra pensar na minha prática, o que eu "dou conta", o que eu "não dou conta", e o que eu preciso melhorar. Então, quando uma criança virou para outra, o D. (inicial do nome do aluno) lá, e falou assim, "Oh, D. mas você "deu conta" naquele primeiro dia". "Meu", o D. é um cara que dificilmente "dá conta" de uma coisa assim, fechada. Sempre tem uma coisinha ou outra que precisa de ajuda e tal, quando ele ouve isso de um colega, que ele "deu conta" no primeiro dia, no momento pode nem ter feito diferença para ele, mas uma hora vai fazer. Ele precisa disso, precisa entender que ele "dá conta", e precisa entender o que o outro também pensa dele."* ***(Professor C)***

Constatamos que sempre que um aluno se comporta de maneira desrespeitosa ou não cumpre as regras estabelecidas pelo grupo, o professor estabelece um diálogo com a criança de modo a tentar fazê-la refletir sobre suas atitudes. Observamos que, todas as vezes que o professor dirigia-se a uma criança para realizar alguma advertência, ele iniciava com frases que evidenciassem o melhor que as crianças tinham, por exemplo: *"- Meu você é um cara tão legal e inteligente... não precisa fazer isso", "– Nossa você é uma pessoa da hora, porque você está agindo assim?*" ou *"– Poxa! Eu gosto tanto de você, mas fazer isso não é legal!"*, ainda sempre conversava com as crianças olhando em seus olhos.

Inferimos a partir do comportamento do professor que há uma intenção de se estabelecer vínculos e motivar as crianças, reforçando nelas suas qualidades, como bem disse o professor em um momento anterior da entrevista:

> *"[...] a gente como sociedade, a gente lida de uma forma muito extrema com o erro "né", você sempre "Olha que absurdo! Olha que coisa feia! Olha o que você fez moleque! Que isso? Você bateu nele? Você fez isso, fez aquilo!". Sempre assim "né", apontando o dedo para pessoa ... Quando que eu dou a oportunidade dela pensar no que ela fez e transformar, entendeu? [...].* ***(Professor C)***

Percebemos na fala do professor um comprometimento em oportunizar um ambiente onde seja possível o diálogo e onde os vínculos sejam estabelecidos por meio de relações de respeito e confiança, ainda vemos o resgate e a valorização dos aspectos positivos que são encontrados na personalidade de cada criança. Como afirma Tognetta (2003, p. 239), "[...] um ambiente cooperativo favorece relações de confiança".

Ainda gostaríamos de registrar que em nossa observação ainda constatamos uma prática diferenciada no trabalho do professor C junto às crianças. Trata-se da maneira de se pedir silêncio, por exemplo: para "lembrar" o outro acerca do silêncio. Num dado momento, em que as crianças estavam agitadas, percebemos que uma aluna ergueu o braço direito na altura de seu rosto apontando o dedo indicador para cima, em seguida todos os demais alunos fizeram o mesmo, de modo a lembrar sobre a importância do silêncio e do respeito à fala do outro. Identificamos que tal regra serve para lembrar a todos sobre a importância da escuta, sendo necessário respeito à fala do outro. Essa prática foi estabelecida em assembleia junto às crianças. Cabe ainda dizer que, não somente o educador é o responsável por isso, mas todos são corresponsáveis por esse processo de regulação. Assim sendo, constatamos a participação ativa e efetiva de todos nos processos, sendo um processo com características cooperativas e democráticas.

CATEGORIA IV: Concepção de Educação Física e do professor de Educação Física

Observação do trabalho do professor junto às crianças categoria IV:

A aula iniciou-se com a avaliação dos alunos na quadra. Em seguida, o educador retomou a atividade do dia, pois já haviam realizado em outro momento. O professor passou o maior tempo do trabalho conversando com as crianças, e propondo a elas reflexões sobre os vários conflitos que surgiram. O percurso de trabalho do professor não é linear, ele desenvolve-se conforme as situações vão acontecendo. Há espaço para a fala das crianças, e também para que elas realizem e resolvam as situações sozinhas. O educador mantém uma relação horizontal com as crianças, sempre mantendo o respeito e a calma ao se dirigir a elas. Ele organizou a aula somente com uma atividade, sugerida anteriormente pelos alunos em um momento de tutoria. O educador toma decisões junto as crianças, elas participam das escolhas e tomadas de decisão.

Respostas Entrevista Categoria IV:

P.: Vou fazer uma pergunta mais sobre a sua formação. Quando você estudou Educação Física, você estudou algumas concepções históricas da Educação Física, como ela se constituiu até chegar à escola, que ela não veio direto da escola, teve um percurso. Teoricamente, como você embasaria sua prática? P.C.: Muito mais pela vivência do que outra coisa. O trabalho que a gente desenvolve com Educação aqui no geral, por isso que eu falo Educação Física, mas é sempre trazendo esse olhar do trabalho todo, porque a gente busca não dividir por área, a gente busca cada vez menos olhar a área especificamente. Eu já não me sinto mais um educador da Educação Física especificamente, porque a gente faz essa coisa tão ampla, e "aí" o nosso trabalho aqui, a gente parte da prática... a gente parte da prática, e "aí" a gente vai usando teoria por causa da "práxis", a teoria e prática juntas. E com relação à Educação Física, o que eu faço hoje, a teoria que eu trabalho, é o que a gente vem construindo de teoria aqui. Então a gente, lógico, você lê um autor, lê uma linha e tudo mais... beleza, mas a gente fala da questão da "multireferencialidade". Então, a gente pode perceber coisas de várias linhas "aí", mas eu "tô" muito preocupado na hora da prática, com o que precisa "dar conta" aquelas crianças, pra além da teoria. Acho que há pessoas que "dão conta" de teorizar bastante, eu não sou uma delas. Por isso, por exemplo, que a gente tem uma equipe, e "aí" tem pessoas na equipe que são mais teóricas e pessoas que são mais da prática. Eu sou mais da prática, então eu não saberia teorizar

muita coisa do que eu faço, mas eu entendo que aquilo tem uma linha, várias linhas até que falam sobre aquilo, mas eu não conseguiria teorizar.

Análises referentes à categoria IV:

Em relação à concepção de Educação Física e do professor de Educação Física, perguntamos inicialmente na entrevista sobre as concepções que fundamentaram a história da Educação Física no Brasil. A nós, pareceu evidente que o professor C não tem conhecimento do percurso histórico da Educação Física no Brasil. Questionamos então como ele, enquanto professor, subsidiaria sua prática teoricamente.

Verificamos que, nas palavras do professor, sua prática estrutura-se *"Muito mais pela vivência do que outra coisa.",* em seu entendimento não há uma concepção específica por área, segundo ele a área da Educação Física e a grande área da Educação trata-se de uma coisa só:*"[...] O trabalho que a gente desenvolve com Educação aqui* (escola) *no geral... a gente busca não dividir por área, a gente busca cada vez menos olhar a área especificamente...".*

Uma característica da escola democrática é a não fragmentação dos conteúdos por disciplinas, tudo gira em torno das pesquisas individuais e coletivas, o que proporciona a relação com diversos conhecimentos, esse modelo de escola faz um movimento contrário do que se costuma ver nas escolas tradicionais. Por conta disso, todos os professores acabam tendo contato e orientando diversas áreas do conhecimento e nesse sentido, nas palavras do professor " [...] *Eu já não me sinto mais um educador da Educação Física especificamente, porque a gente faz essa coisa tão ampla, e "aí" o nosso trabalho aqui, a gente parte da prática... a gente parte da prática, e "aí" a gente vai usando teoria por causa das "práxis", a teoria e prática juntas...".*

Ainda, afirmou o professor: *"[...] mas eu "tô" muito preocupado na hora da prática, com o que precisa "dar conta" aquelas crianças, pra além da teoria...",* a nós, estes são indícios de que o professor dissocia a teoria da prática, sendo que a teoria ocuparia um lugar de menor valor em relação à prática, e sendo a segunda mais importante que a primeira. Nas palavras do professor: *"[...] Eu sou mais da prática, então eu não saberia teorizar muita coisa do que eu faço, mas eu entendo que aquilo tem uma linha, várias linhas até que falam sobre aquilo, mas eu não conseguiria teorizar".*

Corroboramos com o pensamento de Freire (1996) "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade". (p.25)

Na concepção de Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, a qual possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando uma Educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (p. 38).

Ainda segundo o professor, sob sua concepção de Educação Física: *“[...] E com relação à Educação Física, o que eu faço hoje, a teoria que eu trabalho, é o que a gente vem construindo de teoria aqui. Então a gente, lógico, você lê um autor, lê uma linha e tudo mais... beleza, mas a gente fala da questão da “multireferencialidade”...”.* Identificamos ainda, na fala do professor uma referência à abordagem “multireferencial” que, segundo ele, é a teoria que a escola tem se identificado.

Delineada inicialmente por Jacques Ardoino (1998a), a abordagem mutireferencial emerge no cenário das Ciências Humanas, singularmente na área da Educação, relacionando-se diretamente com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as *práticas sociais*. A abordagem *multirreferencial, ocupa-se dos fenômenos sociais, de maneira específica: aqueles referentes à Educação, de modo a estabelecer u m olhar plural sobre o humano, sob a ótica de algumas correntes teóricas, nesse sentido desdobra-se como uma nova perspectiva para a construção de conhecimentos. Destarte, a abordagem multirreferencial* apresenta-se, como uma resposta ao caráter extremamente complexo da prática social e, principalmente, das práticas educativas (Ardoino, 1998).

Constatamos que, no contexto da escola do professor C, todos os profissionais que trabalham na unidade escolar são denominados de educadores, sejam eles professores, secretários, cozinheiros ou faxineiros. Acredita-se que todos têm responsabilidade sobre a aprendizagem das crianças e todos os espaços são propícios para se aprender. Todos possuem saberes e conhecimentos a serem compartilhados com os educandos.

Em linhas gerais, podemos inferir que a concepção de Educação Física do professor estrutura-se sobre uma perspectiva *“[...] social... a atividade a gente faz qualquer hora”*, onde estrutura-se o trabalho da área sobre a premissa da construção de valores, sendo o aluno ativo em seu processo de aprender. O foco do trabalho está nas relações, que devem priorizar a construção do respeito mútuo entre todos e nesse contexto, o professor de Educação Física, se apresenta como um educador que tem a tarefa de coparticipação nos processos de construção de conhecimentos dos educandos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar qual a compreensão dos professores de Educação Física sobre o conceito de socialização. Buscamos verificar por meio da prática de ensino dos professores no trabalho junto às crianças aspectos que nos dessem indícios de sua compreensão epistemológica do conceito e, a partir disso, questionar sua prática na tentativa de identificar uma possível tomada de consciência do que ele realiza em seu trabalho com os alunos, e portanto, identificar as relações entre a realidade do trabalho da Educação Física com as crianças e a concepção do conceito de socialização do professor.

O estudo trata de observar a socialização sob a luz da teoria da Epistemologia Genética, sendo esta a que melhor explica como o sujeito do conhecimento se relaciona com o mundo e aprende. Partimos de nosso processo de tomada de consciência sobre o conceito de socialização para, a partir disso, tratar do delineamento da pesquisa. O aporte teórico central do estudo estrutura-se a partir das obras de Jean Piaget (1975; 1982; 1993; 1994).

A pesquisa empírica delineou-se pelo método de estudo de casos múltiplos, tratamos de eleger como sujeitos da pesquisa três professores de Educação Física que atuam nas séries iniciais da Educação Básica – Ensino Fundamental I, em contextos educacionais que apresentam propostas pedagógicas contrastantes: o professor A atua em uma escola com proposta Tradicional/Convencional em período integral; o professor B atua em uma escola com proposta Tradicional/Convencional em período parcial e o professor C atua em uma escola com proposta de Educação Democrática. Os contextos educacionais contrastantes garantiram-nos a possibilidade de observar aspectos importantes no que diz respeito à tomada de consciência dos professores sobre o que realizam com as crianças em seu trabalho, bem como seus objetivos.

Para nortear nossa hipótese inicial, esta pesquisa se guiou pela questão: Qual a compreensão do professor de Educação Física sobre o conceito de socialização?

Nessa direção, nossa hipótese inicial fundamentou-se na análise histórica da Educação Física, que evidencia que as tendências de ensino e metodologias por ela incorporadas refletem em suas práticas um modelo de ensino estruturado na transmissão de conhecimentos, passividade e sujeição do sujeito em relação a sua aprendizagem. Essa maneira de enxergar as relações do sujeito com o conhecimento contribuiu para a compreensão do conceito de socialização da área, na qual equivocadamente, cristalizou-se a ideia de que os conteúdos da Educação Física, como os jogos, as lutas, a ginástica, os esportes, quando praticados nas aulas pelas crianças, como tal qual um passe de mágica, “imprimiriam” valores e conhecimentos e garantiriam alunos socializados.

A Epistemologia Genética de Piaget refuta essa maneira de compreender a socialização, pois questiona em suas bases as estruturas de sujeição e passividade do sujeito do conhecimento evidenciando um sujeito ativo na construção e (re)elaboração dos conhecimentos. Neste aspecto, a gênese do conhecimento explica-se na relação solidária entre o sujeito e objeto, partindo de níveis menos elaborados de conhecimento para níveis mais complexos, sendo a ação do sujeito necessária para o processo de construção de sua autonomia.

Destarte, os estudos piagetianos permitiram-nos afirmar que o processo de socialização é entendido pela capacidade do sujeito em cooperar, isso refere-se à capacidade do mesmo em coordenar pontos de vista, um processo que envolve as relações externas do sujeito com o outro/objeto de conhecimento e a construção de estruturas cognitivas que possibilitam a capacidade do sujeito de descentrar-se, romper o egocentrismo inicial e assim, cooperar intelectualmente de maneira recíproca, o que lhe possibilita construir conhecimentos e desenvolver sua autonomia em todos os campos de sua vida.

Entretanto isso só será possível em contextos que oportunizem um espaço onde exista efetivamente a livre expressão e participação das crianças nas decisões do seu processo da aprendizagem, tendo como condição essencial para construção do conhecimento a liberdade de agir e pensar do sujeito, e como pressuposto a necessidade do mesmo em tomar consciência da prática e da realidade vivida (ação e reflexão) em um contexto no qual as relações sejam pautadas nas premissas do respeito mútuo, da democracia e da liberdade. Nisso, encontra-se a importância da compreensão do professor sobre a epistemologia dos conceitos, os quais auxiliam no planejamento do trabalho pedagógico junto às crianças.

Ante a isso fortalecemos nosso posicionamento frente a ideia equivocada de que a socialização das crianças, logo a construção do conhecimento, mais especificamente no contexto escolar, se dê somente pela introdução das crianças na vida social pois não se trata simplesmente de um salto qualitativo das questões neurológicas para questões sociológicas, é um processo complexo e que abarca sobretudo a capacidade do sujeito de cooperar reciprocamente sobre o mundo, construindo assim os conhecimentos.

Desta forma, entendemos que a Educação Física Escolar deva estar comprometida genuinamente em organizar situações de ensino e aprendizagem que conduzam o sujeito a construção e compreensão de sua motricidade. Por meio de um espaço onde se reconheça o egocentrismo como início, mas que avance na direção da cooperação. E isso só se torna possível ao passo em que oportunizamos espaços onde a criança possa exercitar sua liberdade e agir sobre o mundo, vivenciando suas experiências, refletindo sobre elas. A ausência dessa

compreensão por parte dos professores, certamente conduzira o trabalho da Educação Física na escola a continuar correndo o risco de reduzir as práticas a um fazer por si só.

Nessa direção, o estudo encontrou no modelo de Educação Democrática uma possibilidade não somente para o processo de ressignificação das práticas da Educação Física, mas para o campo educacional brasileiro, pois nos dá esperança de uma Educação direcionada para a construção do ser como um todo e nos mostra como é possível a inovação/renovação educacional, superando as práticas educacionais tradicionais e contribuindo para a emancipação dos sujeitos.

Refletindo sobre os resultados obtidos por meio da pesquisa empírica, em linhas gerais, pudemos considerar três pontos observados no estudo: 1. Verificamos que o conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética não é compreendido em sua totalidade pelos sujeitos observados, sobretudo por aqueles que atuam em escolas com modelo Tradicional; 2. Identificamos que a ausência de uma tomada de consciência sobre o conceito de socialização interfere na prática de ensino do professor; 3. Constatamos que o educador que atua no contexto de Educação Democrática caminha ao encontro dos pressupostos teóricos piagetianos, embora sua compreensão do conceito de socialização ainda esteja inconsistente do ponto de vista teórico.

As análises referentes ao professor A (que atua em uma escola com modelo convencional de ensino de período integral), evidencia sua incompreensão sobre o processo de socialização vista em sua prática de ensino no trabalho com as crianças e confirmada por meio da entrevista. Sua ação de ensino é pautada em um conceito de transmissão muito peculiar do modelo de ensino tradicional, sendo o foco do seu trabalho o desenvolvimento das capacidades motoras aprendidas por meio da prática (repetição) física das atividades "interdisciplinares". Inferimos que, para ele, a constatação de que os alunos *"executaram"* a atividade garante algum nível de aprendizagem. Embora a análise de sua fala encarne um discurso progressista e com algumas características de uma perspectiva social, sua prática desvela métodos autoritários e de sujeição intelectual e moral.

O resultado das análises que referem-se ao professor B (que atua em uma escola com modelo convencional de ensino de período parcial) nos permitem considerar que sua compreensão sobre o conceito de socialização tem uma tendência a estruturar-se sobre os aspectos da Epistemologia Genética, no entanto identificamos que permanecem arraigadas em sua prática de ensino tendências significativas de uma concepção de aprendizagem tradicional. Estas comprovam-se por meio de sua fala, pois em alguns momentos não tem consciência do que faz na prática. Apesar de seu discurso (na maior parte da entrevista) assumir uma tendência

emancipatória, ele ainda compreende alguns aspectos da aprendizagem como processo de transmissão de conhecimentos.

Vimos por meio das análises do professor C (que atua em uma escola com modelo de Ensino Democrático) uma esperança no sentido de pensar a ressignificação das práticas de ensino da Educação Física. Identificamos que entre os três sujeitos avaliados na pesquisa, este é o que melhor explica o conceito de socialização, embora sua compreensão do conceito apresente alguns embaraços do ponto de vista da explicação teórica. Verificamos que o conceito de socialização para ele corresponde com o que propomos neste estudo, o qual justifica-se por meio das relações cooperativas e respeitosas. Na medida em que as crianças desenvolvem a capacidade de colocar-se no lugar do outro, equilibrando suas ações frente às relações, elas conseguem compreender o mundo, inclusive os conteúdos (jogos, esportes, enfim). As relações trazem sentido e significado para o que as crianças fazem e visam a autonomia.

Nesse sentido constatamos que a metodologia de ensino adotada pelo professor C, aproximam dos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, e assume-se "como ativa", defendida nos dos estudos de Piaget (1975, 1994) no campo sociológico e pedagógico, nos quais o autor faz opção pelas escolas ativas e democráticas, e abraça a perspectiva das crianças no exercício da vida democrática, condições estas necessárias para alcançar a autonomia intelectual e moral.

Acreditamos que um dos grandes desafios para a compreensão do conceito de socialização pelos professores encontra-se na possibilidade de uma tomada de consciência que promova uma ruptura com os modelos menos progressistas de ensino, que estão incorporados desde sua formação inicial, e muito presentes nos contextos escolares brasileiros. Entendemos que, toda prática de ensino, mesmo que inconsciente, reflete a concepção de conhecimento do professor, bem como sua epistemologia. A forma com que planeja suas aulas está diretamente relacionada a sua compreensão de como os alunos aprendem, e isso pode direcionar o caminho didático-pedagógico a ser trilhado. Vemos na formação continuada uma possibilidade para que o professor possa tomar consciência de sua ação profissional e, quando necessário, reconstruí-la, mediante o processo de ação/reflexão.

Ressaltamos que, embora a socialização seja um conceito muito frequente na área da Educação Física Escolar, pouco se reflete sobre ela nos contextos de formação de professores, o que se faz imprescindível, uma vez que os projetos educacionais visam uma formação voltada para a autonomia dos sujeitos. Portanto, gostaríamos que este estudo fosse integrante de um processo maior, oportunizando melhores reflexões nos cursos de formação de professores em

Educação Física. Acreditamos que ele seja útil na elaboração e no desenvolvimento de futuras pesquisas e estudos voltados para a ressignificação da socialização na escola.

Posto isso, pensamos que os dados e resultados encontrados por meio deste estudo, somado aos esforços de outros pesquisadores, possam ser tomados como indicadores para a construção de percursos didáticos na formação docente, seja ela inicial ou continuada. Num movimento formativo que auxilie o professor na análise de sua ação docente, sob a luz da teoria aqui dissertada, e a partir disso dê a esse docente a oportunidade de ter um olhar mais humanizado sob os processos do desenvolvimento das crianças, respeitando suas especificidades.

Ainda é nosso anseio contribuir, por meio desse trabalho, com a produção acadêmica, pois no percurso de construção da pesquisa observamos que existem poucos trabalhos que buscam definir e discutir a socialização sob a ótica da Epistemologia Genética e, dentre eles, é bem pequeno o número de estudos que se relacionam com a Educação Física, não sendo especificamente este o objetivo geral de nenhum deles.

Em linhas gerais, consideramos ter cumprido com os objetivos propostos inicialmente, dotados da esperança de que a leitura desse estudo seja um combustível motivador para uma nova forma de ensinar e aprender a Educação Física na Escola.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. de. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

Ardoino, J. (1998). **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. Em J. G. Barbosa (Coord.). ***Multirreferencialidade nas ciências e na educação*** (pg. 24-41). São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

_____. **O processo de construção de escolas democráticas**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012

BARBOSA, R. **Obras completas**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde. vol. 9, t. 1. 1942

_____. **Obras completas**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde. vol. 10, t. 2. 1946.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2011.

BECKER, F. **Aprendizagem: reprodução, destino ou construção**. In: **Jean Piaget no século XXI - escritos de epistemologia e Psicologia Genéticas**. DONGO-MONTOYA et al (Org). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. 2 Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BETTI M. **Perspectivas na formação profissional**. In: Gebara A, Moreira WW**. Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus; 1992. (Coleção Corpo & Motricidade).

BETTI, M; ZULIANI, L. R. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. V.I, n.1, p. 73-81, 2002.

BOVET, P. **Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant. Neuchateu**, Suisse: Institut J. J. Rosseau, 1951.

BRACHT, V. **Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. MEC/SEF, Brasília, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_ EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acessado em: 22 de fevereiro de 2020

CAMARGO, L.; BECKER, M. L. R. **O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética**. Educação & realidade, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012.

CAMBI, Franco. **História de Pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini – São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1990.

CAPOEIRA, Bodysport. Kids. **Capoeira Instructional** Vídeo. 2015. (03m47s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BI_3bkY3mO4 . Acesso em: 10 fev. 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se Conta.** Campinas: Papirus,1988.

_____. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2a ed.rev. São Paulo: Cortez; 2009.

COLL, C. **Introdução**. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 9-16.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. 3a ed. Campinas: Autores Associados; 2010. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DESCARTES, R. **Meditações Objeções e Respostas Cartas**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DELVAL, J. ***Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças***. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 267

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Criando uma atmosfera sócio-moral em sala de aula**. In: **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, ano 2, n. 7, pp. 13-15, nov. 1998/jan. 1999.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 3ª ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Piaget e a criança favelada: Epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, p. 119-127, jan./abr.2006.

_____. (org.) **Contribuições da Psicologia para a Educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

_____. **Escolas Democráticas e a Epistemologia Genética**. Revista Schemé, Marilia/SP, v.11, Número Especial, p. 04-24, março, 2019.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione; 2009.

FREIRE J.B., Scaglia A.J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione; 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed.Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FOGAÇA JR., O.; SALADINI, A. C. **A tomada de consciência: um saber docente**. In: XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE – Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba/PR. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19524_8530.pdf

FOUCAULT. M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2009.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. **Didática de Educação Física. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico Social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003. vol. 10.

HARDMAN, K. **Physical education within the school curriculum: a beautiful dream?** In: **Mester J. Sport sciences in Europe 1993: current and future perspectives**. Aachen: Meyer & Meyer; 1994. p.544-60.

KETELE, J.M.; ROEGIER, X. ***Metodologia da recolha de dados***. Coleção: Epistemologia e sociedade, Instituto Piaget, Lisboa, 1993.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. **O erro na perspectiva piagetiana**. In. AQUINO, J.G .(org) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

_____. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas 2003.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. J. **A Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar**. Tradução: WOLF, Jeni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. J. **O desenvolvimento psicomotor.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. J. **O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais**. São Paulo: Phorte, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educar, 1).

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MARINHO, I. P. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Brasil Editora, 1984.

_____. **Raízes da educação física no Brasil: II parte**. Revista Brasileira Educação Física Desportos. 1975; 28: 16-30.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo. SP: Boitempo, 2013.

MENIN, M. S. S. **Desenvolvimento moral**. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.

_____. **Educação e Educação Moral**. MONTOYA, A. O. D. **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 45-62.

NUNES, M. L.; RÚBIO, K F. **Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. -2. ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a**

relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Emeif, "Profª. Mafalda Salotti Bartholomei". Assis/SP, 2017 – 2019 a.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Emeif, "Prof. Alides Celeste Razaboni Carpentieri". Assis/SP, 2017 – 2019 b.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa**. Tese Doutorado. Universidade da Beira Interior. Departamento de Ciência do Desporto. Corvilha, Portugal, 2006.

PIAGET, J. **A evolução social e a pedagogia nova**. In PIAGET, J. Sobre a pedagogia: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo [1933] 1998.

_____. **Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo**. In: PARRAT, S e TRYPHON, A. (orgs.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1935.

_____. **As Operações Lógicas e a Vida Social**. In: PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Comp. Ed. Forense, [1945] 1965. P. 164-196

_____. **A Educação da Liberdade**. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1945] 1998.

_____. J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **Biologia e conhecimento**. 4ª ed. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1967.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 1o ed. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. **Epistemologia genética**. 3ª ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

_____. **Estudos Sociológicos.** Tradução de Reginaldo Di Piero. 1o ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro de Carvalho e Christiano Monteiro Oiticica. 2o ed. Rio de Janeiro, Zahar, Brasilia, INL, 1975.

_____. **Development and learning. In: LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972a. (Tradução em: http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm).

_____. **A teoria de Piaget**. In: MUSSEN, R.H. (Org.). Carlmichael, **Psicologia da Criança. Desenvolvimento Cognitivo I**. São Paulo: EPU/EDUSP, v. 4, 1977.

_____. **A Epistelomogia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. In: Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. In. **J. Piaget, *Os pensadores***. Tradução de Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural. 1978.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução Alvaro Cabral. 4o ed. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1982.

_____. **Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico**. In: **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. Organizado e compilado por Massimo Piatelli Palmarini. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983.

_____. INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 6o ed. São Paulo, DIFEL, 1993.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Sobre pedagogia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1923).

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, 136 p.

_____. **A representação do mundo na criança**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. (Original publicado em 1947).

_____. **Epistemologia Genética**. 3o ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Development and learning**. In: **LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972a. (Tradução em: http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm). Acesso em: 15. fevereiro 2020.

PREYER, C. T. **Educação física escolar: a importância da diversificação no ensino de seus conteúdos**. Campinas, 2000. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000330320. Acesso em: 20. fevereiro 2020.

PUIG, J. M. **Democracia e Participação Escolar: Propostas de Atividades**, São Paulo, Editora Moderna, 2000.

_____. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

TOJAL, J. B. ***Da Educação Física à Motricidade Humana: A preparação do Profissional***. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SALADINI, Ana Cláudia. **A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança**. (Tese de Doutorado). 224p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: Universidade Estadual de São Paulo, 2006.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

SILVA, R. M. et al. (orgs.). **Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações**. Sobral: Edições UVA, 2018.

SOARES, C. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

VIANA, L. R. S. **A Educação física na era Vargas: a concretização da identidade moral e cívica brasileira e a formação da mão de obra**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM DUCAÇÃO FÍSICA

CATEGORIAS DE OBSERVAÇÃO	CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÕES
OBJETIVO DO TRABALHO COM OS ALUNOS	Qual o objetivo do trabalho do dia?
	Quais conteúdos ele trabalha e como ele trabalha? Ou não prepara?
	A atividade escolhida tem objetivos claros – Contempla algum aspecto social?
	Como o professor inicia o trabalho, como é o desenvolvimento e como encerra as atividades? (Como ele organiza o trabalho);
	É objetivo do trabalho a socialização dos alunos?
APRENDIZAGEM	Como é a participação dos alunos no processo de aprendizagem, eles fazem parte da construção desse processo ou o professor fala e elas simplesmente realizam?
	Como é a socialização do aluno em relação ao conhecimento?
	O professor explica o conteúdo / atividade a ser desenvolvida – Como ele faz para que as crianças tomem consciência do que vão aprender?
	Ele direciona as atividades ou deixa com que as crianças brinquem como querem. Como ele faz isso?
	Como o professor organiza os materiais a serem utilizados? Os alunos participam ou não?
	O trabalho do professor oportuniza o desenvolvimento da autonomia nas crianças? Ele tem um olhar emancipatório ou mais tradicional (transmissão de conhecimento) em relação ao ensino?
SOCIALIZAÇÃO E COOPERAÇÃO	Como é a relação entre o professor e os alunos; (Como orienta? É autoritário ou Democrático? Como os alunos se posicionam em relação ao professor?
	Há regras pré-estabelecidas no trabalho do professor com os alunos, ou as coisas acontecem organicamente? Quais regras são existem e como foram construídas?
	Como são tratados os conflitos entre os alunos (Como o professor media? Há dialogo, ou o professor não auxilia na resolução dos conflitos? Se intervém como faz isso?;
	Ele oportuniza um espaço cooperativo ou mais competitivo? Os alunos se socializam?

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	O trabalho do professor oportuniza o desenvolvimento da autonomia nas crianças? Ele tem um olhar emancipatório ou mais tradicional (transmissão de conhecimento) em relação ao ensino?
	Há uma sequência didática no trabalho? (Aquecimento e alongamento / uma ou duas atividades / volta a calma)?
	Qual a maior preocupação do professor em relação a atividade? (execução / organização ou não demonstra)?

OBSERVAÇÕES E APONTAMENTOS:

APÊNDICE B

DESCRIÇÃO DAS AULAS ASSISTIDAS

PROFESSOR A - Ensino Fundamental I – Turma: 2º ano A – Período: Manhã

Duração da aula: 50 minutos

No horário previsto, o professor direciona-se a sala de aula para pegar os alunos, deixando no pátio os materiais organizados anteriormente. Ele inicia a aula dentro da sala conversando com as crianças, que se encontravam agitadas e querendo sair da sala de aula. Haviam na sala de aula, vinte e três (23) crianças.

O professor pede para que as crianças se mantenham sentadas em suas cadeiras. (*carteiras dispostas em colunas*).

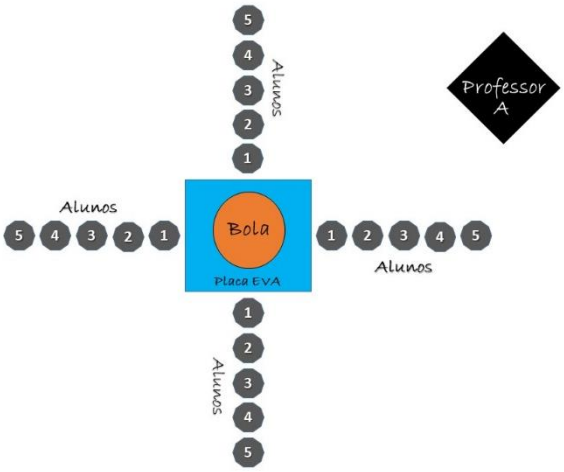
Em seguida o professor anuncia que na aula do dia, os alunos vão trabalhar com um jogo, o qual eles já realizaram num outro momento. O jogo chama-se "A corrida dos números".

Então o professor desenhou a atividade na lousa, conforme figura a seguir:

Em seguida o professor explicou o jogo aos alunos.

EXPLICAÇÃO DO JOGO – "A corrida dos números"

Os alunos serão divididos em quatro (4) equipes. Cada equipe se posicionará sobre os números que estão escritos no chão no local onde será realizada a atividade (pátio coberto),



formando assim quatro (4) colunas. Cada aluno(a) representará o número sobre o qual estiver posicionado. O professor irá dizer em voz alta um número, entre um (1) e cinco (5) e o(a) aluno(a) que corresponder ao número que for mencionado pelo professor deverá deslocar-se de seu lugar pelo lado direito, o mais rápido que puder, passando por trás do(a) último(a) aluno(a) de cada equipe, até chegar na coluna que corresponde a sua equipe. Ao chegar no local de destino, a criança deverá abaixar-se e passar entre as pernas de seus colegas, até chegar ao centro da atividade, onde se encontra uma bola de basquete, na qual o aluno deverá tocar. O

aluno que conseguir concluir o percurso com maior velocidade, tocando na bola, ganhará um (1) ponto para sua equipe. Logo, a equipe que fizer mais pontos vence o jogo.

VARIAÇÃO DA ATIVIDADE: O professor falará em voz alta, operações matemáticas (Tabuada/Adição e Multiplicação), o (a) aluno(a) que estiver sob o número que corresponder ao resultado da operação deverá realizar o percurso da atividade.

****

Após explicar o jogo para os alunos, o professor solicitou que os mesmos formassem uma "fila" para se dirigirem ao local onde a atividade seria realizada (pátio coberto). Ao chegar no local, alguns alunos começaram a correr de um lado para o outro desordenadamente, outros foram até o bebedouro para beber água. Em seguida, o professor utilizou-se do apito para que as crianças prestassem atenção no que desejava falar e elas atenderam prontamente ao sinal do professor, pareciam dispersos.

O docente solicitou que fizessem uma roda para que fizessem um breve aquecimento antes de iniciar a atividade que, segundo ele, seria a principal. Nesse momento, uma criança afastou-se das outras e ficou sentada na lateral com um semblante de dor. De imediato, o professor não percebeu o distanciamento da criança do grupo. Em um dado momento, uma criança perguntou à criança afastada o que ela estava sentindo e a mesma não respondeu, permaneceu sentada até o final do trabalho do dia e o professor não fez nenhuma aproximação ou intervenção.

Os alunos, juntamente ao professor, realizaram movimentos básicos de aquecimento de membros superiores e inferiores. Após isso, o docente iniciou a atividade principal da aula, explicado anteriormente aos alunos na sala de aula. Para dividir as crianças nos quatro grupos, o professor foi pegando os alunos pelo braço e conduzindo-os até o local determinado. Algumas crianças estavam muito agitadas e não permaneceram no lugar onde o professor as havia colocado. Este insistiu e ameaçou os alunos dizendo que se eles não ficassem quietos, voltariam para a sala de aula.

Depois de alguns minutos o professor conseguiu iniciar a atividade. As crianças apresentaram muita dificuldade na compreensão e realização das regras do jogo e ante a isso, o professor se mostrou irritado. Só quando o primeiro ponto foi conquistado por uma das equipes é que as crianças começaram a se interessar pela atividade.

Em uma dada rodada, um dos alunos que correspondia ao número chamado pelo professor, não cumpriu com as regras do jogo. O aluno deixou de passar por entre as pernas dos colegas antes de tocar na bola e, nesse momento, um outro aluno da equipe adversária ofendeu

o colega chamando-o de "ladrão" e iniciando uma discussão. Vendo isso, o professor interviu dizendo: *"- Volte cada um ao seu lugar para continuarmos o jogo!"*.

Aparentemente o professor estava preocupado com a realização da atividade e imediatamente retomou o jogo. Após duas rodadas, uma aluna se dirigiu até ele e reclamou que uma aluna estava lhe ofendendo com xingamentos. O professor ouviu e nada fez, pediu apenas que a crianças retornasse à sua posição.

A atividade foi tumultuada, as crianças estavam muito agitadas e o professor pouco falou com os alunos. Ao perceber que a atividade não desenvolvia como o esperado, parou, chamou as crianças e as autorizou a brincar livremente pelo pátio. Um grupo de crianças brincou com os colchonetes, outro pegou as bolas, e teve aqueles que ficaram brincando de "lutinhas".

Restando cinco (5) minutos para o término da aula, o professor apitou e pediu para que os alunos bebessem água e fossem ao banheiro para retornarem à sala de aula e assim, darem continuidade à rotina escolar. Alguns alunos se apressaram e foram para a sala, outros ficaram brincando no banheiro ou no bebedouro. O professor ficou esperando os alunos na porta da sala de aula e a medida em que eles entravam, o professor ia contando a fim de verificar se todos haviam retornado para então se despedir.

PROFESSOR B - Ensino Fundamental I – Turma: 2º ano A – Período: Tarde

Duração da aula: 50 minutos

Após soar o sinal do recreio, o professor dirigiu-se à sala de aula deixando na quadra o aparelho de som e seu material, já organizado anteriormente. Na sala, encontramos as crianças sentadas, porém agitadas para ir à quadra. Na ocasião, havia vinte e dois (22) alunos presentes.

O professor iniciou o trabalho do dia na sala com o seguinte questionamento às crianças: *"- Vocês conhecem a capoeira?"* e a maioria dos alunos respondeu que sim. Em seguida o professor pergunta às crianças:*"O que vocês sabem sobre a capoeira? Vocês poderiam me contar tudo que sabem?",* e após a pergunta, solicitou que os alunos que tivessem o desejo de responder erguessem a mão. Prontamente, cinco (05) alunos ergueram as mãos. O professor oportunizou que eles dissessem o que sabiam.

A primeira aluna disse: *"– Capoeira é uma luta!"*. Em seguida, um outro aluno afirmou: *"– É uma dança da Bahia!"*. O outro disse: *"– As pessoas gingam, quando toca o berimbau!"*. Uma aluna lembrou que: *"– Tem que ter uma roda e somente duas pessoas podem dançar dentro!".* E por fim, um outro aluno disse que *"– É uma luta que ninguém rela em ninguém e as pessoas usam roupas brancas, eu já vi na televisão!".*

Após a fala dos alunos, o professor fez uma breve explanação sobre o que é a capoeira contemplando o que os alunos haviam apontado. Em seguida utilizou-se de recurso áudio visual (lousa digital) e apresentou um vídeo denominado de "Kids Capoeira Instructional Vídeo"[16], de aproximadamente quatro (4) minutos de duração, o qual apresentava os movimentos básicos da capoeira sendo realizados por crianças. Ainda anunciou aos alunos que alguns dos movimentos apresentados no vídeo seriam realizados na quadra.

Após isso, solicitou que os alunos se organizassem para irem à quadra. Os alunos formaram uma coluna na porta da sala e esperaram o professor, que caminhando de frente para a coluna de alunos seguiu rumo a quadra poliesportiva.

Ao chegar à quadra, o professor solicitou que os alunos organizassem uma roda para que pudessem realizar um breve aquecimento. O professor realizou o "aquecimento cantado" juntamente as crianças, utilizando-se de uma canção que solicitava que as crianças realizassem movimentos de alongar (estender) e flexionar as partes do corpo. Todos os alunos realizaram o aquecimento e cantaram ao mesmo tempo.

Em seguida, o professor disse aos alunos que ele iria iniciar o trabalho com a capoeira ensinando a "ginga"[17] e para isso, seria necessário que os alunos desenhassem no chão da quadra um triângulo que serviria para auxiliar na execução do movimento. Nesse momento, o professor disponibilizou o giz e cada criança desenhou seu triângulo no chão, sobre o qual deveria se posicionar para iniciar a realização do movimento. Então o professor colocou uma música tradicional de capoeira (som de berimbau / atabaques e pandeiros) e realizou o movimento, conforme ilustração abaixo, e os alunos imitaram cada um à sua maneira.

Embalados pelo som do berimbau, atabaques e pandeiros, o professor seguiu para o segundo movimento, denominado "cocorinha"[18], ilustrado a seguir, e os alunos seguiram com a imitação.

[16] Vídeo disponível no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=BI_3bkY3mO4

[17] Ginga é o movimento básico (base) da capoeira. Consiste num movimento repetitivo de colocar a mão direita para frente e a perna direita para trás, e em seguida fazer o mesmo com o lado esquerdo do corpo, sincronizando o movimento com o ritmo do berimbau. A partir deste movimento básico, se desferem todos os demais golpes da capoeira.

[18] Cocorinha trata-se de um dos movimentos mais usados na capoeira como defesa. Para realiza-lo o capoeirista agacha-se e levanta o braço protegendo sua cabeça, a outra mão toca o chão e ajuda no equilíbrio. Os pés devem estar inteiros no chão.

O professor conduzia os movimentos e deixava os alunos realizarem livremente, não demonstrava preocupação com a excelência da execução, mas aparentemente preocupava-se em garantir a possibilidade dos alunos de experimentação. Ele os motivava verbalmente a realizarem os movimentos dizendo: "– Poxa, está lindo!", "Muito bom segundo ano, vamos continuar!". Os alunos mostravam-se à vontade para realizar os movimentos conforme conseguiam e/ou julgavam estarem corretos.

Dois alunos localizados mais distantes do professor, não estavam realizando o movimento solicitado, estavam brincando de virar de cabeça para baixo com as mãos. Apesar de os alunos não estarem atrapalhando o desenvolvimento da atividade do grupo, não estavam realizando o solicitado, no entanto, o professor não se sentiu incomodado e prosseguiu a aula.

Na sequência, o docente apresentou um movimento denominado "benção"[19] e em seguida apresentou o movimento de "queixada"[20], os alunos deveriam executar os movimentos conforme demonstrado nas figuras abaixo:

O professor ainda realizou, juntamente aos alunos, um movimento denominado "Aú"[21], que trata da popular "estrela com as mãos".

[19] O movimento da capoeira denominado "benção" é o chute frontal no qual se atinge o adversário com a sola do pé.
[20] Queixada é um golpe circular realizado com a parte externa do pé.
[21] O movimento chamado de "Aú" é um movimento de locomoção ou deslocamento do capoeirista na roda, que permite aproximar-se ou afastar-se do oponente, armando ataques e executando defesas.

Após a execução deste último movimento, o professor pausou a música e propôs que os alunos realizassem os movimentos em duplas Lembrou a todos sobre a importância de cuidar do outro. Nesse momento, os alunos escolheram seus pares e começaram a realizar os movimentos aprendidos.

Enquanto o grupo realizava a atividade proposta pelo professor, três alunos saíram da quadra, dois alunos foram em direção ao bebedouro e uma aluna ao banheiro, ambos localizados no pátio da escola. Os alunos beberam água, naturalmente e retornaram à quadra para continuar a atividade, o mesmo aconteceu com a aluna que estava no banheiro.

Faltando aproximadamente de cinco (5) a dez (10) minutos para o término da aula, o professor chamou os alunos e anunciou que era momento da "hora lúdica", esse momento é dedicado a oportunizar um espaço aos alunos para que eles possam brincar do que escolherem, os alunos ficam livres e podem utilizar alguns materiais deixados pelo professor na lateral da quadra, são eles: cordas, colchonetes, cones e bolas.

Ao final do tempo previsto para o término da aula de Educação Física, o professor solicita que os alunos organizem os materiais para se dirigirem para a sala de aula. Os alunos organizam-se em coluna naturalmente e seguem em direção ao bebedouro e banheiros, após isso caminham em direção a sala de aula. O professor despede-se e assim encerra-se o trabalho com a turma.

PROFESSOR C - Turma: P2 – Período: Manhã

Duração da aula: 50 minutos

No horário previsto o educador[22] dirigiu-se à parte superior da escola, onde os alunos do P2[23] estavam divididos em duas salas. O educador chega à porta da sala, pede licença à educadora e anuncia que estaria aguardando as crianças na portaria para a oficina de Prática Física. Em seguida, dirige-se à outra sala e faz o mesmo. Após passar pelas duas salas, o

[22] Os professores atuantes nessa instituição de ensino, são chamados de educadores, a justificativa do uso dessa prática, se dá devido a intenção de descaracterizar a escola dos moldes tradicionais de ensino, mas sobre tudo tem relação com a concepção do pedagogo José Pacheco, fundador da "Escola Básica da Ponte ou Escola da Ponte - Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, localizada em Vila das Aves e São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, no distrito do Porto, em Portugal. José Pacheco presta consultoria e participa de formações continuada na escola onde atua o professor C.

[23] P2 é uma nomenclatura utilizada internamente para a divisão das turmas. A turma é constituída por crianças que possuem entre 05 a 10 anos de idade.

educador desce em direção à portaria e espera as crianças. Em suas mãos carregava uma bola de plástico.

As crianças descem sozinhas até o local indicado pelo educador. Elas pareciam agitadas, conversavam, empurravam, não se organizavam para poder sair rumo a quadra poliesportiva[24], localizada na rua lateral da instituição.

Enquanto se organizavam, um aluno aproximou-se do educador e comunicou-o que não queria acompanhar os alunos durante a atividade de Prática Física e argumentou que tinha o desejo de continuar um projeto que estava desenvolvendo com outro educador e preferia ficar na escola. O educador respondeu: *"Ok! Fique à vontade! Depois quero dar uma olhadinha em seu projeto!"*.

O educador se manteve calmo ante a agitação dos alunos, ergueu o braço direito na altura de seu rosto, apontando o dedo indicador para cima[25] e nesse momento algumas crianças imitaram o gesto do educador. Uma aluna comentou com os colegas que estavam brincando: *"– O (**nome do educador**) está pedindo silêncio!"*.

Aparentemente calmo e paciente, o educador disse: *"– Estou aguardando a atenção de vocês pra gente ir à quadra! Vocês dão conta de se organizar?"*.

As crianças responderam: *"Sim!"*

Ainda nesse momento de organização para a saída direcionada à quadra, aconteceu um desentendimento entre duas crianças e o motivo era um empurrão. Um aluno falou chorando ao educador *"– (nome do educador), ele (um aluno) está me desrespeitando!".*

O educador aproximou-se dos alunos e perguntou ao aluno que não estava chorando: *"- O que estava acontecendo?"*. O aluno irritado respondeu: *"– Eu empurrei ele porque ele me xingou e me empurrou primeiro!"*.

Nesse momento, o educador provocou algumas reflexões junto aos alunos sobre respeitar os colegas colocando-se sempre no lugar do outro, ainda acrescentou que "não precisa empurrar, há outras formas de dizer ao outro que seu comportamento o incomoda" e perguntou a eles: *"– Vocês dão conta de resolver essa situação?".*

[24] A escola não possui quadra poliesportiva própria, portanto alugam a quadra coberta de uma escolinha de futebol, situada na rua lateral ao prédio da instituição, a qual só pode ser utilizada pelo professor as quartas e sextas-feiras.
[25] Há uma regra de convivência estabelecida inicialmente em assembleia, juntamente a toda comunidade escolar que, quando alguém levanta seu braço na altura de seu rosto, com o dedo indicador apontando para cima, significa que o sujeito está solicitando silêncio para que possa escutar melhor o interlocutor, as pessoas que estão ao redor participando do conversa ou da situação imitam o gesto, para que o(s) sujeito(s) que estiver atrapalhando deem conta de aquietar-se e organizar-se para ouvir o outro. Pois segundo o educador (entrevistado), é um ato de respeito escutar o que o outro tem a dizer, em qualquer situação ou circunstância.

Nesse momento o aluno que não estava chorando foi até o colega e lhe pediu desculpas, explicou ao amigo que estava irritado pois ele havia ofendido uma pessoa que ele amava e por isso o empurrou, pediu para que o colega não fizesse mais isso, e se abraçaram naturalmente.

Os demais alunos observaram a situação, exceto três alunos que ainda estavam agitados. Novamente o educador ergue o braço direito na altura de seu rosto apontando o dedo indicador para cima e disse: *"- Vou aguardar vocês darem conta de se organizar!"*.

O educador aguardou que as crianças compreendessem que era necessário atenção e organização para que pudessem sair na rua. Depois de alguns minutos de espera, as crianças se organizaram em uma coluna e seguiram rumo à quadra. Ao chegarem, as crianças foram orientadas a sentar na marcação circular ao centro e o grupo realizou a orientação. Sentadas, algumas crianças estavam inquietas, conversando e fazendo "gracinhas".

Sentado no chão junto às crianças, o educador lembrou que dois alunos estavam em processo de avaliação[26], o aluno "D." e o aluno "P.". Nas palavras do professor: *"os alunos D. e P., estavam sendo avaliados pelo grupo e por eles mesmo por não estarem dando conta de participar das atividades de Prática Física em decorrência do comportamento desrespeitoso que apresentaram nas semanas passadas."*

O aluno P., que estava em processo de avaliação, conversava muito com um outro colega e estava muito agitado, ficava cutucando um colega com o pé e fazendo gracinhas. O aluno D. mostrava-se atento e também incomodado com as gracinhas do amigo.

O educador perguntou ao grupo se alguém tinha algo a dizer sobre os colegas avaliados e três (03) crianças ergueram a mão, demonstrando desejo de fazer suas considerações sobre o comportamento dos colegas avaliados, e as fizeram.

As crianças pontuaram que o aluno D. "havia melhorado seu comportamento e estava se esforçando em cumprir os combinados do grupo", merecendo, segundo eles, ter uma nova chance de participar da aula, mas sugeriram que continuasse em observação.

Em relação ao aluno P., as crianças pontuaram que "ele não melhorou seus comportamentos". Segundo uma aluna, ele continuava incomodando os colegas e não fazia silêncio quando alguém se propunha a falar o que, segundo as crianças, era um "desrespeito".

[26] O processo de avaliação individual e de grupo é uma prática adotada pelo educador que consiste em oportunizar um momento de reflexão aos alunos ante aos comportamentos desrespeitosos que ocorrem durante as atividades propostas. O professor inicia o trabalho do dia promovendo um momento para que os alunos possam avaliar os pontos positivos e negativos do colega e também oportuniza que o próprio sujeito se auto avalie. Para o educador essa estratégia oportuniza a criança a reflexão sobre sua ação, o que favorece uma tomada de consciência dos seus atos ante as outras crianças e a si mesmo.

Nesse momento da conversa, uma aluna disse ao aluno P.: *"- Não pode fazer os outros sentir, coisas que você não gostaria de sentir"*. Em sua auto-avaliação, o aluno P reconheceu que precisava melhorar e se comprometeu com isso. Entretanto, em todo tempo e durante a avaliação dos colegas, o aluno P. continuava a fazer "gracinhas".

Por várias vezes, durante o momento de avaliação, foi necessário que o educador repetisse o gesto solicitando silêncio às crianças para que fosse possível escutar a fala dos colegas. Todavia, em todo tempo, o educador mostrava-se calmo e mantinha seu tom de voz natural. Sempre que precisava advertir uma criança sobre algo que estava fazendo, iniciava dizendo: *"- Meu, você é um cara tão legal ... não precisa fazer isso"*, *"– Nossa você é uma pessoa da hora, porque você está agindo assim?"* ou *"– Poxa! Eu gosto tanto de você, mas fazer isso não é legal!"*, sempre conversava com as crianças olhando em seus olhos.

O educador propôs que o grupo continuasse observando os colegas e que na próxima assembleia eles conversariam com todos os educadores sobre o comportamento desses alunos e decidiriam juntos sobre a participação de P. nas atividades de Prática Física.

Em seguida um aluno pergunta: *"– (nome do educador), o que nós vamos fazer hoje?"* e o educador responde: *"– Um jogo chamado "base 4"! Já jogamos em outra aula! Quem lembra?"*. Alguns alunos responderam: *"– Eu lembro!"*, outros não responderam, e em seus semblantes aparentavam estar tentando resgatar em sua memória a lembrança de como realizar a atividade.

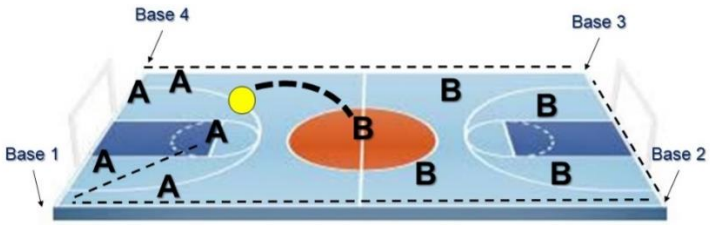
O educador sentado, explica o jogo para os alunos.

EXPLICAÇÃO DO JOGO – "Base 4"

Os alunos serão divididos em dois grupos (para melhor compreensão, denominaremos de A e B). Um aluno do grupo A (batedor) deverá se posicionar dentro da área do "garrafão"[27] e os demais alunos do grupo deverão se posicionar fora da área do "garrafão". Um aluno do grupo B (arremessador) deve se posicionar no meio da quadra segurando a bola. Os demais jogadores do grupo B devem se espalhar atrás do aluno que está com a bola na mão. Ao comando do educador, o aluno do grupo B que está com a bola na mão deve arremessá-la ao aluno A, que está dentro da área do garrafão. Este deverá bater na bola com um de seus braços (esticado) ou mão (fechada) de modo que ela seja direcionada a maior distância possível. Os quatro cantos da quadra serão denominados de "base", locais pelos quais o aluno batedor deverá percorrer

[27] O espaço demarcado na quadra de esportes denominado de "Garrafão", trata-se de uma área de lance livre, onde são cobradas algumas penalidades do basquetebol. A área restritiva ou garrafão é formada pela linha de lance livre e por duas linhas que partem da linha de lance livre e se prolongam até a linha final.

após encaminhar a bola o mais distante que puder. O aluno batedor deve sempre iniciar pela base 1 localizada ao seu lado direito e assim percorrer a linha lateral passando pela base 2, 3 e 4. Ao chegar na base número quatro (lado esquerdo da quadra) o grupo conquista um (1) ponto. Já os alunos do grupo B devem buscar a bola e tentar trazê-la até o garrafão o mais rápido possível. Se conseguirem trazê-la antes do aluno A chegar à base 4, a equipe B trocará de lugar com a equipe A. Caso não consigam, o jogo continua, sendo que outro aluno da equipe A deve se posicionar no garrafão e outro da equipe B no centro da quadra para arremessar. Para melhor compreensão, apresentamos os espaços da quadra acima descritos na figura a seguir:



Após explicar o jogo, o educador separou as equipes chamando as crianças pelo nome. Segundo o educador, ele fez a divisão dessa forma para equilibrar os grupos e garantir o desenvolvimento do jogo. Após dividir os alunos, iniciou a atividade.

Nesse momento, cinco (5) alunos, sendo um deles o aluno P., que conforme relatado anteriormente estava em processo de avaliação, começaram a correr desenfreadamente por toda a quadra. Nos fundos da quadra, mais especificamente atrás de uma das traves (gol), havia uma lona esticada, do chão à cobertura, que servia de rede protetora, impedindo que as bolas fossem arremessadas para fora do espaço. Esses alunos começaram a correr atrás da lona e a gritar, também subiam nas hastes de sustentação da quadra e nos muros laterais. Os demais alunos estavam participando da atividade proposta pelo professor.

Estes alunos que não se interessaram pela atividade começaram a atrapalhar o desenvolvimento do jogo, pois corriam e passavam entre àqueles que estavam posicionados, tumultuando o andamento do jogo. Diante disso, os alunos que estavam jogando, começaram a se dispersar na tentativa de chamar a atenção dos que estavam atrapalhando. Alguns alunos começaram a reclamar para o educador, pois gostariam de continuar brincando, mas os colegas estavam desrespeitando o seu espaço.

O educador estava aparentemente incomodado com a situação, então suspendeu o jogo e chamou todos os alunos para que sentassem em círculo no centro da quadra. Dos cinco (5)

alunos que estavam atrapalhando, sentaram-se somente dois, os outros três continuaram correndo e se escondendo atrás da lona.

Os alunos que estavam na roda junto ao professor estavam bravos e sentiam-se injustiçados por terem seu direito cerceado pelos colegas e cobravam uma postura do educador. Ante a essa situação, o educador conversou com os alunos buscando conscientizá-los de que as crianças que estavam atrapalhando não estavam *"dando conta"*[28] *porque ainda estavam aprendendo, que era necessário ter paciência com elas, e que pensava que o jogo deveria continuar, independentemente delas desejarem participar ou não"*. Os alunos concordaram, e retomaram o jogo.

Enquanto as crianças desenvolviam a atividade, o educador dirigiu-se aos alunos que estavam escondidos atrás da lona e, um a um, solicitou que eles sentassem na lateral da quadra, pois gostaria de "trocar uma ideia com eles". A fala do professor era tranquila e o mesmo se demonstrava calmo, porém cansado.

Dois alunos resistiram em obedecer a comanda do educador, apenas três (3) dirigiram-se a lateral da quadra e sentaram-se conforme o educador havia solicitado. O educador iniciou uma conversa com os três (3) alunos na tentativa de que eles percebessem que estavam atrapalhando a atividade. Ainda oportunizou que eles escolhessem o que gostariam de brincar junto com os demais amigos. Entretanto os alunos demonstravam-se indiferentes.

Enquanto conversava com os alunos houve um outro desentendimento entre duas crianças, uma aluna estava chamando a atenção de um dos outros dois alunos que não queriam participar das atividades. Ela pegava o colega pelo braço e o puxava para o centro da quadra, até que o aluno se irritou e deferiu um tapa contra a colega, que começou a chorar imediatamente e correu para esconder-se dentro de um banheiro. Uma criança que assistiu o ocorrido comunicou o educador. Este pediu a um aluno que fosse até o banheiro chamar a aluna que estava chorando, pois queria ouvi-la. Enquanto foram buscar a menina, os alunos que ainda estavam realizando a atividade aproximaram-se do educador e pediram para brincar de pega-pega (congelado).

O educador reuniu os alunos e perguntou se eles concordavam em participar da brincadeira. Todos os alunos concordaram e deram início à brincadeira.

EXPLICAÇÃO DA BRINCADEIRA – "congelado"

[28] A expressão "dar conta" é muito utilizada nesta comunidade escolar, a expressão refere-se à capacidade de autonomia do sujeito em realizar algo ou resolver determinada situação.

O educador ou o grupo de alunos, em comum acordo, determina uma criança para ser o pegador e os demais serão os fugitivos. Quem for pego, fica "congelado" (parado, sem se mexer). Os outros participantes do grupo devem escapar do pegador e amolecer (passar por entre as pernas) os participantes que estão "congelados" (parados), para que eles possam voltar à brincadeira.

***

No meio da brincadeira, um aluno “A” desafiou os colegas a pegarem-no, então todos seriam pegadores, exceto ele. O aluno era veloz e ágil, sendo que os demais alunos tiveram muita dificuldade em alcançá-lo.

Quando a aluna que estava chorando no banheiro chegou, o professor perguntou: *“– O que aconteceu?”*. Chorando, a aluna explicou que o aluno “J.” havia lhe batido. O educador chamou o aluno “J.”, e disse: *“– Poxa J., você é um cara tão parceiro, você perdeu o controle?”.* J. não respondeu, estava com o semblante fechado e aparentava estar enfurecido.

O educador pediu à aluna que tivesse um pouco de paciência com J. porque ele não queria falar naquele momento, mas depois, quando ele estivesse mais calmo, eles sentariam para conversar. A aluna movimentou a cabeça em sinal de concordância.

Em meio a toda a agitação do dia, o educador olhou em seu relógio e percebeu que o tempo destinado a atividade de Prática Física havia terminado, então chamou os alunos para retornarem à escola. Ainda agitados, os alunos foram em direção ao portão de saída onde esperaram o educador e caminharam em direção à instituição. Ao chegar, os alunos foram se alimentar, pois o almoço já estava servido. O professor encostou-se em uma parede e, aparentemente cansado, respirou. Assim encerrou-se o trabalho no período da manhã.

APÊNDICE C

REFERÊNCIA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) De que maneira o professor deve trabalhar para que o aluno aprenda? Será que há outra forma? (Como ele trabalhou?)
2) Você compreende como as crianças aprendem? O que o aluno deve fazer para aprender?
3) Quais aspectos você leva em conta quando prepara seu trabalho com os alunos? (Porque desenvolveu tal conteúdo com as crianças no trabalho do dia?)
4) Como você organiza os conteúdos a serem trabalhados na Educação Física? O que você leva em conta? Qual você julga mais importante e necessário?
5) Na escolha das categorias de conteúdo você leva em conta a possibilidade dos alunos se relacionarem? Qual o papel dos alunos nesse processo? Qual o papel do professor?
6) Será que o fato das crianças brincarem juntas ou estarem reunidas nas aulas garantem a aprendizagem delas?
7) Será que a disciplina Educação Física deveria promover a independência ou autonomia das crianças? Como você trabalha para isso, e como fazer isso?
8) Como você entende as relações sociais? Há outras formas das pessoas pensarem as relações?
9) Quais modelos de concepção na Educação Física você já estudou em sua formação? Quais? Como elas orientam sua prática de ensino?
10) Como é o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos, quais aspectos você considera mais importante?

Observação: Cabe ressaltar que, as perguntas acima serviram apenas de referência pois utilizamos situações observadas no trabalho do professor junto aos alunos, para elaborar os questionamentos na tentativa de verificar sua compreensão sobre o conceito.

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

PROFESSOR A

Percebi que na aula de hoje você trabalhou um jogo com as crianças, qual foi sua intenção ao trabalhar esse conteúdo?

A intenção era trabalhar entre alguns aspectos da aula, a lateralidade, trabalhando também a questão da aprendizagem motora, quando a gente trabalhou a questão das operações matemáticas na hora das crianças pensarem um pouquinho sobre os números que eles deviam seguir na movimentação que a aula solicitava. Você viu que trabalhou, por exemplo, as operações da adição, multiplicação, subtração. Era mais para as crianças pensarem essas questões: lateralidade, agilidade, velocidade e também o raciocínio durante as movimentações motoras que foram solicitadas.

Por que você considerou esse conteúdo importante?

Eu considerei importante porque as crianças, principalmente nessa faixa etária do segundo ano, elas aqui na escola que nós trabalhamos, a gente percebe que são bastante carentes em determinadas situações, e a atividade solicitava isso "né". Então, a gente pedia que a criança tivesse tanto movimentação motora, quanto essas questões de aprendizagem estivessem trabalhando juntas para a gente atingir a "disciplinaridade" "né", que é trabalhar as diferentes disciplinas em conjunto.

Você acha que há outra maneira de se trabalhar esse conteúdo, ou essa maneira que você trabalhou é a melhor?

Eu acho que há outras maneiras também de se trabalhar essa atividade, porém, você tem que verificar o perfil das crianças, dos alunos, que você está trabalhando. As características que são observadas neles, para que você possa adaptar de acordo com as situações, e nesse momento a gente percebeu que eram solicitadas algumas características dentro daquilo que a gente trabalhou para que as crianças tivessem melhor rendimento.

A atividade principal que você desenvolveu trata-se de um jogo, não é?

Sim. O nome da atividade é "corrida dos números", onde se trabalhava os números solicitados pelas crianças. A cada número solicitado, de acordo com quatro equipes que foram formadas, os números correspondentes em cada turma eram chamados, e também de acordo com as respostas das operações, e as crianças tinham que ter atenção e bastante concentração para quando os números chamados, elas fizessem a movimentação, então nesse sentido que a gente chama de "corrida dos números".

Como você caracteriza esse jogo?

Eu caracterizo como bastante dinâmico, é um jogo que exige bastante das crianças, e eu percebi que esse jogo é bastante praticado pelas crianças. Não é a primeira vez que a gente fez com eles, é uma segunda oportunidade que eu fiz com eles, e eu percebi que eles gostaram muito da outra vez, então eu preferi estar repetindo mais uma vez esse jogo para ver como era o desempenho deles em relação a primeiro momento, que já faz um bom tempo que eles realizaram, e como eles reagiriam agora, só que agora eu acrescentei as operações, agora é um pouco mais difícil. Antes eu apenas chamava os números correspondentes, de forma invariável em relação aos números, não era uma sequência "né".

Você disse anteriormente que você trabalhou a lateralidade, (direita / esquerda), durante o jogo. Como as crianças aprendem a lateralidade?

Eu percebi assim, alguns alunos tiveram dificuldade. Por exemplo, eles tinham que sair sempre pela direita, por exemplo, para fazer a movimentação e eu percebi, principalmente, na questão da memorização dos números e também na questão da atenção em relação a solicitação ... que eles tinham muita dificuldade, nem todos fizeram a movimentação de acordo com o que era solicitado "né".

Você propôs uma atividade em que as crianças tinham que trabalhar ora coletivamente, ora individualmente, por que você fez dessa forma?

Eu fiz dessa forma porque houve uma competitividade, eram quatro grupos, eles tinham que trabalhar em equipes e dentro disso a gente percebeu que tinha que ter a cooperação entre os membros participantes "né", a interação também é um aspecto que foi muito importante durante essa atividade. Agora, a questão do trabalho em equipe é importante porque muitas das crianças que participaram da aula apresentam muitas características egocêntricas "né", a gente percebe que eles têm uma dificuldade de trabalho em equipe. E a própria atividade solicita isso, então vários aspectos foram trabalhos ao mesmo tempo, mas um dos aspectos principais era esse trabalho em grupo. Eram quatro equipes, os membros das equipes tinham que trabalhar em grupo e ao mesmo tempo a cooperação coletiva no todo "né", nas quatro equipes. A gente percebeu uma certa dificuldade entre alguns membros dessas equipes, para que o trabalho de cada uma delas atingisse o objetivo principal "né".

Trabalho em grupo e cooperação são a mesma coisa?

Eu penso que é quase a mesma coisa, o trabalho em grupo é mais as crianças realizarem algo para um objetivo comum "né", a cooperação é mais o ajudar o outro, trabalhar a questão do respeito as solicitações.

Como você compreende a cooperação?

Eu acredito que a cooperação ela é compreendida quando a gente transfere para as crianças a responsabilidade de trabalhar de forma que eles respeitem as solicitações do professor e também as solicitações dos próprios colegas "né". A cooperação no sentido de que eles dentro das equipes, eles têm que ter um trabalho em equipe e também a ajuda um ao outro em relação as solicitações, cada um fazendo um esforço em prol de sua equipe têm um resultado melhor, e "ai" a cooperação "ta" surtindo efeito na minha opinião.

Inicialmente você começou a aula na sala, explicou a atividade e depois você foi para fora. Por que você fez assim?

Eu costumo fazer com praticamente todas as turmas que eu pego diretamente na sala, eu praticamente oriento eles na sala porque eu visualizo mais ou menos a atividade que está preparada lá fora, para que eles observem os detalhes da movimentação. E na sala de aula eu percebo que eles acabam focando melhor, eles assim demonstram melhor compreensão da atividade, "aí" quando chega na prática a compreensão é melhor, tem um resultado melhor, por isso eu tento fazer a maior parte das aulas com orientação na sala de aula.

Você acha que teria outra forma de ensinar ou fazer isso com as crianças?

Eu acredito que no próprio local da atividade prática, antes esse momento de troca de informações, de orientação, ele possa acontecer e após a aula também. Não foi o caso já que nós tivemos uma segunda atividade com eles "né", um momento mais relaxante na forma recreativa, mas eu acredito que fora da sala de aula, no local da atividade possa ser feito esse momento de orientação e de conscientização sobre as atividades que serão realizadas.

Você acha que todas as crianças aprenderam?

Eu acredito que a grande maioria compreenderam, executaram, mas nem todos de repente aprenderam a totalidade das solicitações que foram realizadas. Eu acredito que ainda ficou alguma "dúvida no ar", em relação as crianças que tem maior dificuldade de compreensão.

Você acredita que essa atividade contribuiu de alguma maneira na construção do conhecimento social ou a autonomia das crianças?

Eu acho que sim, a partir do momento que as crianças tinham consciência do seu papel junto a equipe dentro da atividade, elas passam a demonstrar uma maior autonomia de executar essas atividades, de forma não só individual, quando cada um tem a sua função, como coletivamente com o resultado final, eu acredito que sim.

Percebi que em determinado momento da aula uma aluna disse que tinha tido um desentendimento com outro aluno. Você mandou ela voltar e continuar o jogo. Você acha que os conflitos são importantes?

Eu acho que os conflitos em relação ao desenvolvimento da atividade são importantes porque essa problematização que ocorre visa de repente, não só a correção, como a intervenção do professor para que a atividade tenha até uma melhoria em relação aos objetivos que foram traçados. De repente através das opiniões, das observações das crianças e dos próprios conflitos, a gente possa mudar de repente o direcionamento da atividade. A atividade pode ter variações que a gente pode utilizar de repente até a opinião das próprias crianças. Eu achei que é extremamente importante os conflitos, porque uma atividade apenas com a repetição aleatória, simples, daquilo que é solicitado talvez não atinja o objetivo, tem que haver o questionamento, tanto das crianças em relação aos próprios colegas, quanto das crianças em relação ao professor. "Aí" o professor faz a intervenção, e através dessa intervenção há uma troca de informações entre o professor e o aluno, e através disso há melhoria do desenvolvimento da atividade e do próprio objetivo que visa ser atingido "né".

Qual o papel do professor ante a mediação dos conflitos?

Ele realmente age como um orientador, ele não pode agir como de repente lá, houve um conflito e ele vai querer punir a criança, por exemplo, retirando ela da atividade, ou fazendo com que ela "pague" um castigo paralelamente a atividade. Eu acho que ele tem que agir de forma assim a procurar solucionar aquele conflito de maneira que não haja "fissuras", não haja consequências desagradáveis, que ele possa ouvir os dois lados naquele conflito que surge. Procurar solucionar da melhor maneira possível e dessa forma ele dá sequência a própria atividade com a participação dessas crianças e usando aquele próprio momento de conflito como reflexão para as duas crianças, e como intervenção necessária para melhoria, na minha opinião, de ser ter uma reflexão, um resultado final, melhor para a aprendizagem no todo, na minha opinião.

Quais aspectos você leva em conta quando prepara o trabalho com os alunos?

Eu levo bastante em consideração a questão da "interdisciplinaridade", você trabalhar algumas questões que são necessárias em sala de aula com as demais disciplinas, é ... você fazer uma mescla de tudo isso "aí" mas é fundamental que a criança, primeiro: ela tenha consciência dos objetivos que a atividade visa. Outro detalhe também importante é, a questão da socialização das crianças, da questão da interação das crianças e a atividade visar com que as crianças ao final dela sintam prazer em ter realizado aquela atividade, porque, sentindo prazer o resultado final tem uma consequência muito mais proveitosa e visando assim a amizade entre os alunos, a própria interação eu acredito que nesse sentido é de extrema importância.

Você falou de socialização e interação, como você entende isso? É a mesma coisa, ou são diferentes?

São diferentes, na interação esse aspecto prazeroso é mais visível, é mais perceptível na interação. A socialização é as crianças interagirem, usando a própria interação, interagir de forma com que todos se respeitem "né", entre os participantes, respeitem ... assim ... as características de cada um dos participantes. Também os aspectos que envolvem as diferenças, a questão do gênero também, porque tanto menino quanto menina interagem em conjunto, e nesse momento da socialização esses objetivos são alcançados, porque, é, às vezes surgem conflitos que inclusive é em razão da própria questão de gênero, porque os meninos nessa idade de segundo ano, eles apresentam algumas características muito egocêntricas "né", e às vezes os próprios meninos tem dificuldade em respeitar as meninas, as limitações, as diferenças, e eu percebo que na hora da socialização acontece uma coisa mais positiva nesse sentido, porque é uma troca. Uma troca dos próprios resultados, o resultado final proporciona consequências mais proveitosas, eu acho.

Nesse sentido, qual seria o papel da educação física, diante dessa questão que você está pontuando da socialização?

Ela é fundamental, porque é justamente no momento da Educação Física que ocorre tudo que eu acabei de falar, a interação, a socialização. Porque as crianças, elas brincam, buscam formas de transpor essas dificuldades que ocorrem da própria atividade, que exige, e eu percebo que é nesse momento que vão surgir esses próprios conflitos e a Educação Física é importante para ser mediadora. Na Educação Física é onde ocorrem esses conflitos com maior frequência, porque tem o contato físico entre os participantes. A questão também da afetividade que passa a ocorrer nesses momentos, tem crianças que às vezes, elas demonstram insegurança em realizar determinados movimentos motores, são mais motivadas a realizar atividades que o corpo dela está mais preparado, outras não, tanto é que algumas crianças tem um resultado mais favorável, um resultado mais positivo. E "aí" as consequências é que o prazer surge com mais rapidez, outras não, tem crianças que às vezes são desmotivadas pelo fato de não atingirem seus objetivos, "aí" o professor tem que motivá-las a realizar. O professor não pode de repente simplesmente ser um "intermediador" e ao mesmo tempo ser um punidor, punir a criança que de repente não tem um resultado positivo, ele tem que motivar nesse sentido, para que a criança acabe realizando essa atividade em outro momento, ser esse momento prazeroso e positivo para que ela continue num outro momento, se não ela não vai sentir prazer e em um próximo momento ela não vai fazer a atividade mais, ou vai sentir um certo temor, e "aí" ela não vai gostar nem da própria Educação Física.

Você se lembra as concepções que fundamentaram a história da educação física no Brasil?

(...) Higienista, esse período que foi muito importante. Hoje a Educação Física mudou esse aspecto, dos anos 80 ao final do regime militar, por exemplo, a Educação buscava resultados, hoje a Educação Física é para todos. A Educação Física tem que buscar essa concepção de que todos têm que participar de forma igualitária, e a inclusão é fundamental, tanto as crianças que tem dificuldades motoras, ou as crianças especiais, quanto as crianças entre aspas normais, elas têm que aprender a conviver mutuamente e de forma igualitária. Claro que algumas atividades podem ser adaptadas para aquela criança, naquele momento, não que ela execute da mesma forma que os demais, mas elas têm de trabalhar de forma igualitária, e essa foi a mudança de concepção da Educação Física atual, ela é mais inclusiva e até na questão afetiva ela visa mais isso, e a Educação Física hoje é fundamental para essa questão das crianças nas escolas, ela é fundamental para o desenvolvimento motor e também "psico", eu acho que é fundamental.

Você conhece alguma outra?

Mais diretamente são essas três tendências que a gente pegou, porque todas elas estão interligadas, eu acho que elas estão bem interligadas.

Com qual concepção delas seu trabalho mais se aproxima?

A atual, eu acho que é a mais próxima.

Qual seria essa atual?

A atual seria essa Educação Física inclusiva e social, porque a criança traz muitos aspectos de fora da escola, e o professor tem que absorver, tem que estar preparado para entender essa criança e de que forma ele vai trabalhar. Você percebe que nas próprias intervenções em relação a atividade que foi realizada, teve que ter um certo cuidado, por exemplo, senão a todo momento surgia um conflito, você tinha que estar intervindo e ao mesmo tempo motivando a atividade em si, as crianças, de forma a não perder o controle da atividade, e às vezes a criança tem esses momentos de indisciplina, de comportamento inadequado em relação a tudo que ela traz para escola.

Você acha que o professor de educação física, até você mesmo, está preparado para esse tipo de trabalho?

Eu acho que o professor "tá" em aprendizagem constante, ele "tá" em troca constante.

Ele (o professor de Educação) tem consciência disso?

Eu acredito que tenho essa consciência, mas eu tenho dúvida em relação a maioria dos profissionais da nossa área se tem essa consciência. Eu acho que há uma dificuldade muito grande, porque o professor que estar se atualizando, com formações, especializações, ou a principal especialização é ele entrar na vida dessas crianças, eu acho que esse é o principal ponto que tem que se buscar aperfeiçoar, seu modo de agir e intervir junto a essas crianças nas

aulas, então acho que tem que ter um cuidado muito grande. O professor tem que se preparar, mas ao mesmo tempo nem todos preparados, porque é uma troca constante. A todo momento está tendo aprendizagem e essa relação professor – aluno acontece a todo momento, e a gente tem que estar preparado para isso. Mesmo que surjam dificuldades e que o professor tenha momentos até negativos em relação a isso tudo.

Como a gente deve fazer para que as crianças tomem consciência daquilo que elas estão fazendo na aula? Qual a forma que você entende que você pode fazer para que as crianças tomem conhecimento daquilo que elas estão aprendendo, do conteúdo que elas estão aprendendo?

É um aspecto na minha opinião, muito complicado. É uma discussão que nas escolas, dependendo das características dos alunos, da relação da região que eles moram, e eu acho que há um debate que coloca algumas dificuldades que coloca o próprio professor, porque há crianças que tem uma dificuldade maior de compreensão, ai o professor tem que se adaptar aquela realidade, adaptar a própria atividade e intervir com orientações de uma maneira mais simples, mais direta talvez, e eu acho que ter intervenções a todo momento porque as crianças, elas não compreendem de imediato determinadas atividades, ela pode até executar bem no aspecto motor.

Como você acha que essa compreensão acontece?

Ela acontece na relação do professor com o aluno, eu acho.

Que tipo de relação?

Uma relação mais direta, uma troca assim, uma motivação talvez seja fundamental. O professor procurar intervir de forma mais, como eu falei, intervencionista, porque há muito conflito de momento de agressividade até em relação a determinadas turmas, e nesse momento se o professor não for firme ele perde o controle daquele momento, mas ao mesmo tempo na Educação Física tem que ter o prazer, e "aí" entra em conflito na minha opinião, porque o professor ele quer de repente ser muito "durão", ser mais assim disciplinador, e ai tem algum momento que esses dois aspectos não conseguem convergir.

E como o professor poderia fazer isso?

Eu acho que é uma eterna discussão, vai depender muito do momento, das circunstâncias, de adaptações, porque é um conflito eterno na minha opinião que ocorre. Porque muitas das realidades de alunos em termos, tipo, periferia e alunos de escola mais de centro, há uma diferença muito grande e a nossa realidade, por exemplo, aqui é mais propícia à periferia, e os alunos ele tem uma agressividade natural que vem de fora da escola. "Aí" há uma dificuldade muito grande em fazer essa, não só adaptação, como o professor procurar identificar essa

dificuldade que a criança já traz de fora da escola e tentar adaptar em relação a outras crianças que já tem uma dificuldade menor, entendeu? E esses conflitos vão ficar surgindo, é complicado.

Quando você diz dificuldades, você está se referindo a quais dificuldades?

Eu digo dificuldades assim, até sociais.

Quais por exemplo?

Questão até familiar que é fundamental, questão familiar de educação mesmo, que vem da família. A questão da região que ela vive, o contato que essas crianças têm em relação a outras crianças naquele meio em que ela vive, entendeu? ... do cotidiano dela. Apesar que a escola como a nossa, que é de tempo integral, a criança fica o maior tempo possível dentro da escola, ela tem o contato maior com as demais crianças, esse contato maior é mais em finais de semana, porque quando a criança chega em casa ela tem pouco tempo de ter contato com outras crianças. Mas às vezes o próprio ambiente familiar acaba afetando essas crianças diretamente, e a criança dependendo do convívio que ela tem em relação aos demais familiares, irmãos, os pais, por exemplo, ela absorve algumas características que ela vai acabar influenciando os demais colegas na própria escola. Isso é prejudicial ao rendimento dela tanto motor, quanto intelecto, e vai ser um fator de dificuldade na aprendizagem dela.

Como o professor de Educação Física poderia contribuir na vida dessa criança, nesse sentido apontado?

Como eu falei a questão afetiva. É o professor se aproximar mais dessa criança, de repente o professor tendo a liberdade, ele tendo uma conversa em particular com essa criança para procurar saber determinados problemas que ela de repente está passando em relação a família, e de repente compreender melhor isso e até na própria cobrança do professor para com o aluno, ele ter um cuidado maior, porque dependendo ele pode ser até um agente que possa prejudicar a criança ao invés de ajudar, então esse é um momento muito difícil. E é na Educação Física que surge isso, que o professor percebe.

Qual objetivo das crianças brincarem livres no final da aula?

Então, sempre dou esses minutos para eles brincarem livremente. Acho importante, eles poderem brincarem juntos. É para eles sentirem prazer, por que as vezes eles ficam meio cansados, esse momento é pra relaxar também, eu vejo como um momento necessário.

PROFESSOR B

Observei em sua aula que você trabalhou com a capoeira. Qual foi sua intenção ao trabalhar esse conteúdo?

Contemplar o plano de ensino, que eu venho montando "em cima" da Base Nacional. Já deixo para as crianças nesse período do ano alguns valores construídos como: evitar o conflito desnecessário, por isso eu gosto de colocar o tema luta já no 1° bimestre.

Por que você considera esse tema importante?

Porque trabalha valores, o exemplo da capoeira, apesar de trabalhar o conteúdo histórico conceitual de todas as modalidades, a luta trabalha mais essa questão dos valores: respeito com o outro, respeito com o corpo do outro através dos jogos de imposição, eles conseguem perceber que se trabalham lutas na escola sem ter contato físico. Isso eu tenho passado para eles desde o começo do trabalho com lutas, que a gente iniciou faz duas semanas.

O que você acha que as crianças aprenderam com esse conteúdo?

Espero que eles construam a questão dos valores, saber a hora certa de usar as brincadeiras, que é um dos objetivos com o trabalho de luta. Evitar os "empurra-empurra" na fila, a questão na hora de brincar, eles precisam saber que precisa ter um contexto nas brincadeiras de oposição.

Em quais momentos você usa a fila?

Saída de sala, mas assim, é uma questão que eu gosto de andar de costas para ver o que acontece na fila também. Na volta também, mas não é uma coisa estabelecida a fila, eles têm a regra que eles não podem passar do meu limite ali, que eu ando de costas para vê-los.

Eu percebi que você não direciona a fila, não diz para eles "façam a fila", eles já se organizam. Você trabalhou alguma regra com eles?

Foi trabalhada essa questão no começo, uma régua imaginária. Então eu ando de costas, traço uma linha com meu braço e eles não podem passar dali, então eles já vão se formando em fila, mas não que se não estiver em fila eu vou fazer voltar.

Mas existiria outra forma deles se organizarem para sair?

Desde que não ultrapassasse a questão de eu andar de costas, eu não perder eles do campo de visão, pode voltar aleatório. A questão é eles voltarem juntos, eu "pego no pé" deles, por exemplo, eu não posso estar aqui em cima e ter uns lá embaixo, pra não perder do campo de visão, às vezes acontece algum acidente.

E por que você acha que eles fazem isso no automático?

Da fila? Questão cultural da escola, tem essa cultura da fila desde lá do Jardim.

Eu percebi que você começou a aula trabalhando individualmente, depois coletivamente. Por que você fez dessa forma?

Para otimizar o tema de lutas, porque assim, ia ficar muito vago eles fazerem só o movimento da capoeira em forma de ginástica coletiva. Também poderia ser uma estratégia, mas dentro do que eu tinha pensado no semanário do objetivo que era trabalhar a ginga, e já tentar dar o contexto do jogo mesmo, da luta em si, por isso eu trabalhei em duplas. Ai a sequência desse trabalho era fazer as rodas de capoeira mesmo, cada um manter o ritmo, entrando de duplas, ou até mesmo fazer duas rodas para tentar otimizar.

Você iniciou a aula perguntando se eles (os alunos) conheciam a capoeira. Por que você fez assim?

Levantamento prévio! Eu sempre gosto de trabalhar levantamento prévio, conhecimento deles. Apesar de alguns temas já ter a resposta, eles conseguem levantar. Mas é um padrão, não é porque hoje ia ter entrevista, eu ia ser observado. A gente não tem um registro aqui no município, então eu tento fazer de levantamento prévio essas perguntas antes da aula. Resgatar o tema que foi trabalhado na aula anterior é uma coisa que eu gosto de fazer muito, para trabalhar essa questão da memória deles também, e para ver se eles estão situados, estão vendo a sequência do trabalho.

Durante a aula você direcionou as crianças nas atividades, mas eles estavam livres para fazer o movimento. Por que você faz dessa forma?

Até a primeira parte eu achei que estava bem dirigido, não fiquei corrigindo o movimento porque não é esse o objetivo com essa faixa etária, mas geralmente é esse trabalho, eu não fico cobrando pra perfeição do movimento, eles vão criando o mecanismo. Por exemplo, teve o movimento da "queixada", que é o movimento para fora e a maioria "tava" fazendo para dentro, ai você dá uma intervenção e tenta corrigir o movimento, mas é explorando o corpo deles mesmo, o movimento deles mesmo. A correção de movimento entra mais para o quinto ano, já é um padrão mesmo tentar fazer com que eles conheçam a modalidade através do corpo.

Em dado momento da aula você deixou que as crianças brincassem de forma "livre". Qual a importância disso, porque você faz dessa maneira?

É uma prática que venho utilizando, às vezes com parcimônia, porque às vezes começou dar muito problema de indisciplina nesse momento. Mas a partir do momento que eu comecei a conversar com eles, mudar o nome de hora livre para hora lúdica, trabalhei o sentido da palavra lúdico com eles para que eles percebessem a importância desse momento, para eles aprenderem a brincar sozinhos sem a intervenção do adulto. E eu sempre reservo esse tempo da aula, às vezes é com a temática da aula como foi hoje, Às vezes é um tema livre, eles podem criar brincadeiras que não necessariamente tem a ver com o tema da aula, mas hoje pela questão do tempo, por ter passado o vídeo então a hora lúdica ficou mais curta, então eu quis aproveitar o

foco ali e por ser movimentos que eles estavam querendo fazer, só que a vontade, a questão da "ponte" que foi um movimento que teve bastante saída hoje porque foi trabalhado no tema ginástica geral, então eles já tinham conhecimento e por isso eles quiseram explorar ao máximo. Mas é um momento da aula que eu gosto de reservar, chamado "hora lúdica" ao invés de "hora livre" como era chamado antigamente.

Percebi que você não grita, às vezes estão falando um pouco alto e você mantém o tom de voz, não faz intervenções, por que você faz dessa forma?

A questão do gritar eu realmente venho trabalhando, essa é uma prática diária nossa, é um trabalho que eu faço de não gritar, às vezes com e experiência você aprende que se você abaixar e falar no "pé do ouvido" do aluno, de repente ali da mais efeito do que ficar gritando. Com relação a atender as perguntas, eu busco sempre sanar as dúvidas deles e tentar colocar ao máximo a maioria dos alunos na aula. Então, mas assim a questão de gritar, é a questão de voltar. Se eles gritam e eu grito em cima, a ideia é buscar estratégias de gestão de sala de aula para que eu não grite, até mesmo porque eu tive um problema com a voz então para eu "gastar um grito" demora, mas assim, a fala é sempre firme. Falas firmes sempre tem sempre.

Eu percebi que durante a aula eles (os alunos) não pediram para ir ao banheiro, entretanto eles foram ao banheiro e depois beber água. Eles fazem sempre assim? Por que foi dessa forma?

A questão passa por um controle, eles perguntam. Pode ser que hoje eles tenham escapado e eu não tenha percebido que subiram, mas dias de muito calor eu também nem "encano" muito. Como 'tá" muito quente hoje, na hora que olhei e foram lá tomar água sem pedir a gente conversa depois, mas não vai gerar uma bronca severa, mas a ideia é que eles perguntem, "olha, pode ir?", mais por uma questão de controle do espaço.

Mas se forem sozinhos tudo bem?

Às vezes, se está um tempo normal que não justifica essa saída repentina ai eu sento e converso com eles, gera uma conversa mais firme que tem que passar que eu preciso ter esse controle para saber, por exemplo, não pode subir de quatro, cinco e ficar aqui em cima, porque ai vai gerar indisciplina aqui em cima, mais para eu ter esse controle.

Eles podem então ir lá quando eles têm a necessidade de fazer alguma necessidade fisiológica?

Eles podem pedir, por exemplo, tem um lá em cima já aí eles vêm e me perguntam, aí eu falo "espera o outro voltar, aí você já pode subir nem precisa pedir de novo". Então a gente já tem esses combinados, tem que ter porque senão você perde o controle da aula, começa a subir três, quatro, como a gente tem esse problema de a água não ser no mesmo espaço.

Como você acha que a criança entende isso, dela poder ir beber água, ir ao banheiro, na hora que ela achar que deve?

Eu acho assim, pra ela não ter medo. É bom que a gente elimina o risco de a criança fazer, porque "tá" com medo de pedir para ir. Isso foi bem conversado no começo do ano com relação a isso, é só para pedir em relação ao controle.

Isso é difícil para você, de aceitar a criança não pedir, ou você acha que é natural da criança?

Não, a minha prática sempre faz eu ter o controle do ambiente, porque senão às vezes acontece de começar a subir muito e "aí" gerar indisciplina aqui em cima, ou gerar qualquer outro problema aqui em cima. Por exemplo, duas crianças na hora da Educação Física dentro de um banheiro podem gerar um problema, tanto para elas quanto para mim, então por isso que é legal eu gostar de ter esse controle.

Nesse sentido que tipo de relação você tem com as crianças?

Ela acaba sendo diretiva, mas assim jamais neguei a uma criança "ah não vai no banheiro", eles têm a consciência de que é para ter um controle, não que seja uma questão de pôr limites e tudo mais.

Eu percebi que você trabalhou um tema que é de lutas na aula, trabalhou a capoeira. Fez atividades que levavam a fazer movimentos muito próximos ao colega, que podia ter machucado, mas eu percebi que não teve nenhuma lesão. Todo mundo participou da aula e eles não se machucaram, por que isso se deu dessa forma?

Eu acredito que por causa dessa construção que foi feita no começo do trabalho dos jogos de oposição, que eu venho trabalhando bastante com eles que não precisa tocar no colega. A Educação Física ela tem estudos, tem jogos de oposição, trabalhei muito com eles isso e que dá para você se divertir numa atividade de luta sem ferir o colega, e a capoeira tem muito a questão da esquiva, a questão da defesa que foi trabalhado com os movimentos antes. Acho que o objeto digital de aprendizagem foi fundamental para eles observarem o movimento da esquiva e "aí" ficou mais fácil, porque se já chega direto a chance de acontecer é maior. É um trabalho que vem sendo construído, foi bastante conversa logo no começo do tema, porque quando eu falei que ia ser luta gerou aquela euforia. "Ah lutinha, não sei o que", então vem sendo um trabalho bem feito de diferenciar "lutinha" do tema de lutas, para eles entenderem essa diferença. Mas assim, eu passei luta, lógico, torcendo para que essa construção acontecesse e nas duas salas não teve acidentes.

Eu percebi que não teve nenhum tipo de conflito, as crianças participaram da aula sem brigas e nesse sentindo você não fez nenhuma intervenção, mesmo sendo uma escola de

periferia onde as pessoas acham que as crianças são mais agressivas. Por que você acha que na sua aula foi diferente isso?

Não é que não tenha, é que hoje o tema favoreceu, mas dependendo do tema ele favorece mais esses conflitos e tudo mais, mas existem situações que você consegue prevenir o conflito, mas outras que tem que entrar e mediar. Geralmente na hora lúdica, é uma hora que acontece muito conflito, por exemplo, às vezes quando tem tema livre, na hora do futebol mesmo "aí" eu tenho que entrar direto, intervir, então fazer as intervenções ali, a ponto de às vezes ter que interferir na essência do lúdico, porque às vezes eles não dão conta de gerar autonomia para que eles possam brincar sem ter conflitos. "Aí" a gente entra tentado solucionar, mas não é que não tenha, principalmente, às vezes dois, três alunos ali "sai faísca", e hoje calhou de repente, no começo da aula foi bem complicado, eles estavam agitados, até consegui concentrar eles. Foi complicado.

E como você faz quando tem conflito?

Senta com as duas partes, ouve os dois, e "aí" às vezes consegue ali na hora resolver. Às vezes culpa o outro, não fazer mais isso, eles criam essa noção de que fizeram errado, "aí" às vezes quando acontece de uma das partes ficar mais chateada, é onde a gente tenta conversar com quem agrediu, de repente, e fazer com que ele perceba o mal que ele fez no outro.

É por isso que você faz isso dessa forma?

Sim, já errei muito nessa parte de ouvir só um lado. Às vezes um aluno agrediu o outro, "aí" eu já chegava "voando" no cara que agrediu, tipo "ah já vai sentar e não sei o que", nem ouvir, mas com as formações, com o tempo de experiência também vai mudando.

É importante ouvir as crianças?

Sim, principalmente os dois lados quando tem uma situação de conflito. Não só o que veio se queixar, que é uma tendência nossa a ouvir, mas isso foi com o tempo mesmo que foi dando.

Você disse que a questão da resolução dos conflitos foi uma construção, isso parte do conteúdo da Educação Física?

Sim, a questão dos valores que a gente trabalha na Educação Física, cooperação, respeito, autoconfiança, a amizade principalmente. São conteúdos que eles não estão ali explícitos na Base (refere-se a Base Nacional Comum Curricular), enfim, mas são valores que são trabalhados na aula de Educação Física sempre, desde os aspectos atitudinais no caso.

Na aula de hoje, você que as crianças aprenderam alguma coisa?

Sim, eu acredito que sim. Talvez nem tanto a questão histórica que eu gostaria, porque pela idade deles, eles são muito novos para assimilar a questão da escravidão e tudo mais, mas já sai do zero. Acredito que quinta-feira quando eu retomar o conteúdo no começo da aula,

principalmente “qual a figura geométrica que trabalha a base da ginga?”, acredito que eles vão lembrar do triângulo.

Você faz várias perguntas aos alunos durante a aula relacionadas ao conteúdo. Por que você faz assim?

Para não deixar os conteúdos soltos, vazios, já que a gente não trabalha com o registro no papel, por uma questão ideológica nossa aqui, pensa-se que não é interessante colocar o papel na nossa aula, então dá para aproveitar. Mas é cinco minutos também no máximo, não fico enchendo eles de perguntas.

Como você acha que a criança aprende? Com o registro no papel ou há outras formas?

Há outras formas, tem que ir buscando, resgatando senão o conteúdo fica solto, não vão consegui assimilar.

Então se tivesse um registro no papel você acredita que ajudaria na aprendizagem?

Eu acredito que sim, porque a questão da neurociência que tem as teorias de quando a gente escreve, lê duas vezes, enfim, seria mais por essa parte. Mas perderia muito na parte motora, pela questão que eles ainda não registram rápido, eu particularmente sou a favor dessa corrente que a gente segue de não usar o papel com eles, principalmente, segundo, terceiro ano, talvez quinto ano já contemplaria.

Tem vários momentos da sua aula que as crianças participam da construção da aula. Por que você faz isso dessa maneira?

“Aí” trabalha o valor da responsabilidade deles, principalmente em questão a me ajudar. Eu falo para eles: “Vou proporcionar para vocês todo esse material na hora lúdica, mas depois eu preciso de vocês para me ajudar a guardar”. Desde o começo das aulas eu tenho essa fala. Com relação a construção de jogos, é uma parte que eu ainda peco um pouco por às vezes ser muito diretivo, não deixando eles criarem. Sinto que falta isso, ter um momento do ano que “essa semana só vocês vão criar o pega-pega”, vamos supor. Ainda às vezes eu chego com tudo pronto, mas às vezes as ideias deles vão se encaixando durante o jogo, e “aí” é sempre aberto a novas ideias, mas é por isso que eu sempre deixo dez minutos da aula para esse momento lúdico, porque “aí” é aonde eles criam, e eles tem a responsabilidade de guardar depois, é mais uma criação, trabalhar a responsabilidade deles. Querendo ou não é uma questão de autonomia também, eles são livres para criar, mas eles sabem que depois tem que recolher tudo aquilo.

Como você entende a autonomia?

Eles têm noção da regra de não precisar alguém estar mandando, é a construção que eles vão fazer foi trabalhada no começo. Não precisa ficar toda aula mandando eles guardarem, tanto é

que eu trabalho de maneira lúdica, através de uma música, “ajuda o tio guardar panpanpan”, esse é o código, eles já sabem, vão guardando e cantando através do lúdico.

Quais aspectos você leva em conta quando vai preparar seu trabalho com os alunos?

Primeiro a questão de que se está dentro ou não do planejamento, depois pensando no aluno em si, são três aspectos: o atitudinal, o conceitual e o procedimental, eu penso nesses três. O conceitual na chegada, que é dar um contexto para eles, explicar da onde que veio o jogo, o porquê trabalhar aquilo, mesmo que eles não entendam, eles não sabem o que é BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a gente explica e “tal”, mas eles têm uma noção, eles sabem da onde está vindo.

Como você geralmente trabalha o conceitual?

Através de desenhos na lousa, como por exemplo, vou colocando algumas informações importantes, escrevo nome lá, “tema”, e jogo na lousa para eles visualizarem. O procedimental é como eles realizam os movimentos, praticar, fazer e tal. “Aí” tem a questão do atitudinal, que eu busco dentro do jogo com eles, isso nem tanto é exposto “pra” eles, isso é mais o que eu percebo, por exemplo, todo “pega-pega” é um trabalho atitudinal de cooperação, respeito ao próximo, de solidariedade, então por exemplo, se eu estou vendo que no “pega-pega” a criança está ficando muito tempo sem ser salva, ai é de se preocupar, entendeu? Então temos que fazer uma reflexão, como “por que vocês não estão salvando? Não está dando tempo? O que está acontecendo?” e então eu ouço eles.

Por que você diz que todo “pega-pega” é um jogo de cooperação?

Principalmente de solidariedade, né. Por quê todo “pega-pega” trabalha com a figura do “congelar e descongelar”, e existem inúmeras variações, mas é sempre essa dinâmica, eu saio do jogo por um tempo, eu só volto se um amigo me salvar. A cooperação seria descongelar o outro e colocar ele de volta no jogo.

Legal, então você acredita que quando as crianças praticam esse jogo elas estão aprendendo cooperar?

Sim, eles estão desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para respeitarem os outros e as regras.

Como você definiria a cooperação?

Eu acho que é se colocar no lugar do outro, porque nem sempre é aquela visão de “todo mundo em prol do mesmo objetivo”, tanto é que dentro do tema cooperação, existem vários estilos de jogos cooperativos. Mas é ali dentro do “pega-pega” que eu penso mais nessa questão deles ajudarem o outro.

Você acha que essa categoria de jogo é importante?

Sim, tanto é que toda minha aula começa com “pega-pega”, independente da série, até o quinto ano, a primeira atividade é o “pega-pega”. Para tentar fomentar essa questão da solidariedade de eles salvarem o amigo e estar recolocando o colega no jogo.

E você acha que isso garante a solidariedade?

Olha, talvez eles passem a fazer isso até mecanicamente, mas é “bacana” para você perceber quando não acontece, que “aí” é sinal que alguma coisa ali não “tá” funcionando “bacana” dentro da sala, talvez eles estejam muito egocêntricos e tudo mais, e ai a gente consegue verificar isso ou “ta” tendo muito problema de relacionamento, “aí” o aluno “A” não salva o aluno “B”, as vezes passando até do lado e não salva o colega, então tudo isso é observado dentro de um jogo de “pega-pega”.

Você acha que essa brincadeira contribui para que os alunos sejam menos egocêntricos?

Sim, porque eles precisam trabalhar juntos, aprender a trabalhar no coletivo.

Quais aspectos sociais você trabalha em sua aula?

Respeito, solidariedade. Basicamente é pautada nesses dois valores, respeito ao próximo e solidariedade. Mas acho que eu pego mais no pé do respeito ao próximo mesmo, nessa questão das brincadeiras de empurrar, são coisas assim, as vezes me tiram um pouco do sério, gerando umas broncas até mais exacerbadas e “tal”. Principalmente em final de ciclos, que você continua vendo umas brincadeiras de empurrar que as vezes dá para ver que vai machucar.

E como você faz para trabalhar esse conceito?

Através de conversas, as vezes rola uma bronca ali, e “aí” perde todo o trabalho, mas geralmente é através de conversa, eu faço eles refletirem, falo: “Você acha que essa brincadeira que vocês estão fazendo “aí”, vai levar para algum lugar? Não acha mais fácil cair e dar errado do que dar certo”. Tentar trazer isso, e a questão do entorno, como “essa brincadeira você pode “ta” empurrando um que vai bater a cabeça em outro e vai machucar um terceiro que não tem nada a ver com isso”, tentar fazer eles entenderem as consequências daquela brincadeirinha, que parece ser sem graça, sem importância, mas que pode gerar conflitos.

Como as crianças aprendem?

Rapaz, essa pergunta acabou me pegando agora “né” tipo, “daí” tem que entrar em todo aquele processo do sistema nervoso central e tudo mais, então é ... através do mecanismo do sistema nervoso central “né”, que a gente vem é trabalhando “né”, a gente com as crianças e “tals” tipo, seguindo aquela linha de raciocínio “né”, é ... tem a assimilação, acomodação depois, é “pegando” os conceitos piagetianos, mas acredito que ... que vem ... trabalho em cima disso “né” da questão “aí” depois, através da retomada de conteúdo, pra ver se realmente o conteúdo é foi realmente por eles assimilados.

E a socialização? Como você compreende?

Bom no meu ver a socialização é ... "tá" relacionada com, principalmente, com relação aos afetos "né" e "aí" quando a gente fala em afeto, não só a questão ... e "aí" engloba todos os afetos, não só a questão dos afetos positivos que a gente tem da amizade, e "tal" ... mas também os sentimentos ruins que, acabam aflorando dentro de uma aula ou dentro da convivência "né". Então a Educação Física ao meu ver, ela contribui bastante para que, possa canalizar esses afetos, e "tal" ... para que a crianças, se não der para gostar uma das outras, ao menos se respeitem, "é" e haja assim o respeito entre elas tendo assim uma socialização ... é um processo que precisa ser intermediado através de conversas, do diálogo, escutar ambas as partes em situações de conflitos "né", mas principalmente promover situações onde elas possam perceber a importância uns dos outros.

Ficou uma dúvida, como ocorre a socialização?

Bom ao meu ver, na aula de Educação Física ela acontece desde a saída da sala, no caminho, durante a aula, após a aula e, no retorno, tipo ela "tá" acontecendo o tempo todo, porque eles estão o tempo todo em conveniência, "né" um com o outro, sai daquela questão da sala de aula, de cada um no seu espaço, na sua carteira ... pra explorar o mundo "lá" fora "né" da Educação Física especialmente na quadra então as vezes é intencional tipo promover situações que eles vão precisar um dos outros, vão sentir essa necessidade. Às vezes é deixado de maneira natural, por exemplo, no momento de exploração livre de materiais, "ali" eu consigo ter uma noção do que está acontecendo realmente na sala ... dos afetos, ás vezes uma criança que não está se dando bem com outra, estão discutindo, é por pouca coisa, então "aí", a ideia é sempre tentar intermediar "né", fazer essa mediação para que eles voltem para sala melhores do que saíram "né", mas ela acontece o tempo todo e as vezes precisa desse papel do mediador "alí", para resolver alguns conflitos ou as vezes não, ás vezes por eles mesmos acabam entrando em acordos e, acabam chegando a uma conclusão, uma solução para o problema.

Ah! Então você está dizendo que quando as crianças brincam juntas durante as aulas de Educação Física, fazem as atividades, elas estão se socializando?

É quando elas jogam e quando elas brincam, "né", a socialização é o tempo todo ... é que nem eu falo desde a saída, "alí" na questão da organização e tudo mais, é como eu falo ... na nossa disciplina, na nossa área da Educação Física acaba ficando mais exacerbado, "né", mais a socialização na escola ela ocorre o tempo todo "né" dentro da sala de aula, mas talvez em uma menor escala, devido a estrutura da organização da escola, "né" mas dentro da aula o tempo todo durante o jogo dirigido e durante a brincadeira mais livre no final da aula.

Qual seria a contribuição do trabalho da Educação Física para com os alunos?

A contribuição é trabalhar e contribuir para a formação física e motora deles, mas principalmente na formação humana deles, tentar fazer alunos melhores do ponto de vista da formação humana. Por que um aluno que consegue entender o corpo do outro, não desrespeitar, saber o espaço que o outro ocupa, dialogar e principalmente se colocar no lugar do outro, acho que é um dos primeiros passos para se formar um ser humano melhor. E os conteúdos da educação física trabalham muito isso.

E qual seria o papel do professor ante a isso?

Criar situações para mediar que isso aconteça, não adianta eu dar um "pega-pega" e então sentar e ficar mexendo no celular, assim não vai ter resultado, ou só fingir que está olhando e então perder uma situação como por exemplo o aluno passar na frente de outro e não salvar. É estar ligado na aula os cinquenta minutos mesmo, do começo ao fim.

Na sua formação inicial, ou mesmo na continuada, você estudou as concepções da Educação Física ao longo do tempo, até chegar na que temos hoje. Você conhece algumas?

Sim, ela veio desde lá atrás, do militarismo, junto com a questão higienista, depois com a parte da ginastica se não me engano, percorrendo a "esportilização" com o aluno atleta e o professor como técnico, então para quebrar tudo isso, ela entra com a parte "recreacionista', onde ficou essa herança, perdão da palavra, mas maldita do "jogar bola" que muita gente interpretou dessa forma, até finalmente a gente chegar na abordagem cultural, que é a que a gente "ta" vivendo, cultura corporal do movimento no caso.

Qual das abordagens mencionadas mais aproxima-se de seu trabalho com as crianças?

Dentro dessas, a gente acabou esquecendo de falar de uma que eu gosto muito também, me foge da mente agora, mas ela tem como base o aluno buscar ter uma sequência. Não adianta eu dar aula de algo hoje, amanhã ser outro assunto, enfim, eu acho que pego bastante a abordagem cultural por gostar de trabalhar o contexto histórico pela atividade. As outras as vezes acabam entrando, porque querendo ou não, "tá" enraizado na gente a questão do militarismo, como a questão de gostar de ter o controle, porém o contexto da aula em si, é a abordagem cultural ... cultura corporal do movimento.

PROFESSOR C

Durante sua aula hoje percebi que você desenvolve um trabalho diferenciado com as crianças, podemos começar pelo nome, que vocês não usam o nome Educação Física, porque vocês usam Prática Física?

"Ó", a gente é uma reflexão que vem desde a outra escola, a gente tinha essa prática e não tem motivo assim claro, a minha ideia disso é que a gente tentou fugir da questão da aula quando a gente chamava Educação Física simplesmente as pessoas já tinham essa ideia a "a aula de "Educação Física", como é normalmente e, na nossa ideia ... não é uma aula! Primeiro que Educação Física ela deveria estar ... vinculada as pesquisas e aos roteiros das crianças, como todas as outras áreas também ... português, matemática, ciências, as crianças vão pesquisando e a gente vai percebendo as coisas que vão surgindo ... para as áreas que elas vão, "aí" é área que importa na verdade, a ideia e o desenvolvimento da criança e a aprendizagem dela ... É então para fugir um pouco disso entra mais como uma oficina "véio", é a Pratica Física ... é a gente chama de Atividade Física, Prática Física de ... enfim ... mas é não tem um motivo muito especifico assim uma coisa clara, a foi por conta disso, não tem essa reflexão "né"! ... Acho que a minha ... o meu entendimento naquele momento era como fugir mesmo do comum, pra não remeter a aula ... Justamente por a gente entender que não é uma aula ... é logico que tem momentos que são expositivos, que eu ofereço coisas, enfim, como qualquer outra coisa pode ter, mas não é o foco do trabalho é mais o desenvolvimento das crianças e protagonismo deles também "né"!

E como você prepara o trabalho da Pratica Física, o que você leva em conta?

Bom, "é" eu levo em conta ... a ideia que que eu tenho inicial de ampliar repertorio "né" ... então eu tento oferecer trazer coisas que eu não trouxe ainda, que eu penso que talvez eles não conheçam ou se conhecem de outro jeito sei lá ... ou então uma ideia daquilo que tenho para trazer para eles ou a forma que trago ... "é..." considero o desenvolvimento de cada um, então se estão fazendo alguma coisa coletiva ou individual, mais voltado para o esporte, para brincadeira, mais cooperativo, enfim, de acordo com a característica daquele grupo, daquela criança especifica eu vou trazendo ... as vezes por conta de uma criança ... se alguma criança fala "seria muito legal fazer uma brincadeira assim" ... e "aí" eu penso em algo que vai desenvolver aquilo "né" ... Então tem uma "molecada" por exemplo que queria muito treinar vôlei, "a vou fazer um treino de vôlei", mas tipo, não tem êxito ... eles não tem condições, não tem habilidades motora suficiente para jogar vôlei, a gente fez uma atividade de vôlei "mó" legal e tal, mas não rolaria se fosse toda semana daquele jeito, seria muito ruim para eles então, comecei a fazer outras brincadeiras, que não tem nada a ver com vôlei ... mas que desenvolve a coisa do rebater, de tocar na bola, enfim, até a gente chegar na última sema na agora, a gente fez três cortes, e rolou ... três cortes ... então assim "meu" a gente fez base quatro, fez queimada, fez ... até futebol a gente fez, sabe saindo totalmente do vôlei indo para outras coisas, envolvendo habilidades diversas, ampliar repertorio motor, e a gente fez uma rodinha ali de três

cortes e rolou, que no começo a gente tentou fazer e a bola não tinha uma ...não dava um toque ... não dava dois toques , dava o primeiro e caia a gente conseguiu fazer uma coisa legal assim tipo, evoluiu.

Só para eu entender quando você fala de ampliar repertorio você está falando de que repertório?

Repertório motor e também de brincadeiras que eles conhecem de jogos que eles conhecem.

Fora isso qual seria o outro objetivo dessa oficina de Prática Física?

É ... a ideia de ... da convivência, também deles se perceberem, perceberem o outro, é a forma que eles se relacionam, porque isso é uma coisa que a gente, preza muito ... enfim, a escola "né"! ... então a gente para se for necessário ... precisa respeitar, precisa isso, precisa aquilo... então, a gente também tem esse foco em qual quer área aqui dentro, não só da oficina de Prática Física "né"! Também ... deles entenderem a se relacionar e se respeitar ... então, é também o objetivo meu, das minhas atividades com eles, é muito mais importante a gente dar conta de manter as relações num nível legal ou cuidar das relações quando não estão muito legais, muito mais importante do que fazer a própria atividade que eu pensei ou que desenvolveria naquele dia ... as relações são base, se você não se relacionar legal com as pessoas você faz o que com elas? Então a ideia de você trabalhar o esporte, o jogo, brincadeira ajuda muito nessa coisa de relação então também se torna um foco nosso, entendeu?

Percebi que vocês trabalham com algumas regras, algumas regras que você não fala o tempo todo, mas que são regras que as crianças já entenderam, por exemplo, a saída deles, percebi que você os chama na porta das salas, e eles descem, vão sozinhos, o tempo todo eles fazendo as coisas sozinhos, resolvendo sozinhos, porque você trabalha dessa forma?

Porque... não faz sentido nenhum por exemplo eu formar uma fila, e eu puxando eles... por mais que ali na hora que a gente saiu "né", fomos ali para rua ele estavam enfileirados mas muito mais que uma organização da calçada tipo "tava" todo mundo junto "né"! Tanto que cada dia eu "ponho" uma criança para ir na frente eu brinco com eles "quem vai puxar o bonde hoje, fulano ou ciclano?", eles vão na frente, "aí" eles ditam o ritmo da coisa, então vai mais rápido, vai mais devagar, se precisar eu dou um toque eles seguram um pouco, enfim, mas, mais como uma brincadeira né essas coisas deles puxarem e tal, mas também por conta da calçada que é estreita, e não "da" pra ir tudo de uma vez, se fosse uma coisa mais ... quando a gente chega no parque por exemplo, vai andando todo mundo junto, as vezes um sai na frente a gente chama "né", olha o importante e andar todo mundo junto ,se sair da vista do educador pode ser perigoso a gente "tá" na rua não está na escola ... mas agora aqui dentro ... o problema lá fora é a segurança só, agora aqui dentro, é ... Não precisa do educador sabe. Lógico, tem criança que

não “dá” conta, quem não “da” conta eu vou buscar vai junto comigo, mas quem já “dá” conta pode andar sozinho mesmo, vai aprendendo “né”!

Percebi que você gasta... gasta não, investe, bastante tempo da sua aula na resolução de conflitos, você já disse que esses conflitos são importantes, você vê resultado e alguma mudança nessa criança? Porque você tem um objetivo ao fazer isso, qual o seu objetivo enquanto professor?

É a coisa das relações que eu estava falando antes... É você aprender a conviver, com as pessoas. Você aprender o seu limite, entender que o outro também têm um limite, e que eu não tenho o direito de ultrapassar isso. Então, a gente trabalha com valores, como base do nosso trabalho, os cinco valores, a gente tem aqui, foi eleito pelas famílias e pela comunidade é ... E quando a gente trabalha com valores, nada aqui pode sair fora disso... Não dá, não tem condições. Se esses cinco valores são a base do nosso trabalho, nada pode estar fora disso. Quando está fora não acontece nada, a gente para e tenta resolver. Não faz sentido continuar algo que esteja desrespeitando o ambiente, a gente “tá" num grupo de pessoas... alguém está desrespeitando e continuar como se nada tivesse acontecendo e vai embora, não resolve porque isso vai continuar acontecendo. Então eu prefiro parar e investir mesmo, é o que você falou às vezes parece perder tempo. “Pras” crianças é muito isso: “Puts, quanto tempo a gente perdeu?”, às vezes até a gente fala isso né, hoje na aula eu acabei falando isso: “Olha a gente já perdeu um tempão nisso”. E não é perder tempo na verdade, é o que você falou, investir o tempo, porque quando as relações estiverem mais equilibradas, mais tranquilas, as coisas vão rolar ... E esse tempo que a gente perdeu aqui, a gente vai recuperar com muita tranquilidade, então ... pensando lá na frente, quando as coisas “baixar poeira”, estiverem bastante tranquilas e tal, vão ser coisas pontuais que vão acontecer.

Você citou a existência de cinco valores que permeiam as ações na escola, sendo eles o objetivo do que se busca construir nas crianças, você também disse que eles foram elegidos pela comunidade escolar, quais são eles?

Pois é, foi um processo importante, organizamos junto com os pais, alunos e educadores... tem um pouco de todo mundo, foi um processo de construção coletiva... É, Amor, autonomia, honestidade, alteridade e responsabilidade. Eles norteiam todo nosso trabalho, tudo que fazemos tem como foco desenvolver nas crianças esses valores, essa é a missão da escola.

Que tipo de relação ele valoriza no seu trabalho com os alunos?

Cooperação, acho muito importante!

O que seria cooperação para você?

A gente construir juntos, a gente pensar juntos as coisas... É... eu entender que mesmo quando eu "tô" jogando algo que tenha um vencedor ou um perdedor, eu entender que aquela pessoa ali é só durante o jogo que "rola" isso. Eu preciso entender que é uma pessoa que "tá" com o mesmo objetivo que eu, que ela "tá" se divertindo, que ela quer brincar, que ela quer jogar, e quer ganhar também, mas eu preciso cuidar daquela pessoa também, não deixa de ser meu amigo, ele continua sendo.

E você acha que a atividade que você desenvolveu no trabalho com as crianças, o jogo, não "daria conta" disso sozinho?

Sozinho?

Sim!

Depende do jogo, mas eu vejo que a intervenção é muito necessária. Principalmente entre as crianças, eles precisam desse apoio, porque, se relacionar e cooperar um com o outro não é fácil.

Mas é qualquer intervenção?

Não. Isso é uma coisa que você faz a intervenção, é com um objetivo, na minha cabeça eu sei que isso é muito importante, então eu vou fazer essas intervenções pensando nisso. Eu vou desenvolver cada vez mais, conforme você vai conhecendo as crianças e aquele grupo, você vai fazendo mais intervenções pontuais ali de coisas que você sabe que é importante.

Eu perguntei para você como você escolhe suas atividades, e no seu trabalho com os alunos eu percebi que as crianças escolhem as atividades. Por que você faz assim?

Para eles conseguirem dialogar, argumentar, "abrir mão", entender o olhar do outro. Hoje mesmo no período da tarde em uma atividade, a gente tinha lá quatro atividades para serem feitas em pouco mais de meia hora, não ia dar conta, e aí alguém tem que "abrir mão". "Rolou" de eu ajudá-los a escolher porque tinha pouco tempo e eu fiquei pensando: "Pô, não posso deixar eles aqui discutindo", se eu não "cortasse", eles iam continuar levantando a mão e dando milhões de sugestões. Mas é importante também conseguir "fechar", porque, em outros momentos eu deixei "rolar" a discussão. Então já teve dias da gente ter onze sugestões, e como você chega num consenso? É a maioria, a maioria é fácil, se dez disser que "sim", e nove que "não", vai fazer e os nove problemas deles. Então a gente tenta chegar num consenso, uma coisa que todo mundo entenda, aceite. Eu posso abrir mão, posso não concordar, mas tudo bem "vamo lá".

Você está sempre conversando com as crianças. Por que você acha importante esse diálogo com as crianças?

Desenvolve empatia... desenvolve escuta e outras coisas... mas eu penso que principalmente é você conseguir ser um sujeito ativo, crítico, que se coloque, que questione, que não só receba "né". Posso ficar só recebendo "né", mas não, vou lá, vou construir junto, vou pensar, enfim.

Houveram vários conflitos hoje na aula, e eu percebi que você não se abalou diante dos conflitos. O tempo inteiro você fez intervenções, sempre muito calmo. Eu percebi que você não gritou, não alterou a voz, teve muita paciência. Porque você agiu dessa maneira?

Primeiro a gente precisa entender, nós educadores que a gente não é o que a gente fala, a gente não transmite o que a gente fala e sim o que a gente é. Então como a gente pede respeito pra eles, se eu desrespeito eles, se eu grito, quando gritar com uma pessoa independe da razão é um desrespeito. Então não posso cobrá-los disso se eu faço, então a minha atitude de me manter calmo, me manter tranquilo, é exatamente para eles entenderem que tudo bem, não "tá" rolando" agora, mas não é o fim do mundo isso. Que isso mostra para eles que a gente erra, e que a gente tem a chance de consertar o que a gente faz, de melhorar, enfim ... porque a gente como sociedade, a gente lida de uma forma muito extrema com o erro "né", você sempre "Olha que absurdo! Olha que coisa feia! Olha o que você fez moleque! Que isso? Você bateu nele? Você fez isso, fez aquilo!". Sempre assim "né", apontando o dedo para pessoa... Quando que eu dou a oportunidade dela pensar no que ela fez e transformar, entendeu? Quando eu tenho essa paciência, é porque eu "tô" entendendo que o que tá "rolando" ali... o problema primeiro não é comigo diretamente, então não preciso me estressar. Eles tão mostrando quem eles são, trazendo cada um à sua história, e "aí" construindo aquele caos. Então para gente se organizar dentro caos, precisa de calma, precisa de paciência, precisa de falar baixo... Precisam ver que eu não "tô" bravo com eles, mas que sim, eu fico indignado com algumas ações e eu preciso mostrar isso pra eles. Então quando eu me alterar por algum motivo, vai ser intencional e não porque eu perdi as "estribeiras". Então, eu penso que isso ajuda eles a entenderem que "tá" tudo bem eu errar, mas eu preciso fazer, senão, não vai "rolar". Aquela hora eu falei, olha gente, a gente "tá" aqui, a "mó tempão" a gente conversando aqui, mas tá tudo bem". Eu sempre falo isso para eles, "tá" tudo bem, porque é o nosso momento, é o que a gente tá podendo fazer agora, é o ponto que a gente está na nossa aprendizagem é esse, e tá tranquilo, mas a gente pode fazer melhor... a gente pode melhorar, e pra gente melhorar precisa disso, precisa daquilo, e a gente vai pontuando coisas.

Você está falando muito sobre um aspecto, que é o aspecto social das crianças. O tempo todo você retoma essa questão do social. O que você entende por socialização, dado que você está colocando esses aspectos sociais que me levam a entender que você está falando de uma socialização dessas crianças. O que seria socialização?

Você compreender como lidar com o coletivo, saber lidar com o coletivo. Entender as suas individualidades e como que isso lida, confronta com as outras pessoas. Resumidamente falando... isso seria socializar. Trabalhar juntos de uma forma mais cooperativa, aprendendo a se colocar no lugar do amigo, e sobretudo por meio do respeito.

Agora eu vou fazer uma pergunta mais sobre a sua formação. Quando você estudou Educação Física, você estudou algumas concepções históricas da Educação Física, como ela se constituiu até chegar na escola, que ela não veio direto da escola, teve um percurso. Teoricamente, como você embasaria sua prática?

Muito mais pela vivência do que outra coisa. O trabalho que a gente desenvolve com Educação aqui no geral, por isso que eu falo Educação Física, mas é sempre trazendo esse olhar do trabalho todo, porque a gente busca não dividir por área, a gente busca cada vez menos olhar a área especificamente. Eu já não me sinto mais um educador da Educação Física especificamente, porque a gente faz essa coisa tão ampla, e "aí" o nosso trabalho aqui, a gente parte da prática... a gente parte da prática, e "aí" a gente vai usando teoria por causa da "práxis", a teoria prática juntas. E com relação à Educação Física, o que eu faço hoje, a teoria que eu trabalho, é o que a gente vem construindo de teoria aqui. Então a gente, lógico, você lê um autor, lê uma linha e tudo mais... beleza, mas a gente fala da questão da "multireferêncialidade". Então, a gente pode perceber coisas de várias linhas "aí", mas eu "tô" muito preocupado na hora da prática, com o que precisa dar conta aquelas crianças, pra além da teoria. Acho que há pessoas que dão conta de teorizar bastante, eu não sou uma delas. Por isso, por exemplo, que a gente tem uma equipe, e "aí" tem pessoas na equipe que são mais teóricas, e pessoas que são mais da prática. Eu sou mais da prática, então eu não saberia teorizar muita coisa do que eu faço, mas eu entendo que aquilo tem uma linha, várias linhas até que falam sobre aquilo, mas eu não conseguiria teorizar.

Eu percebi que dois alunos, hoje na aula, estavam em processo de avaliação, eles estavam sendo avaliados pelos colegas e por você junto, e também se autoavaliando. Por que você faz assim, de fazer com que eles se autoavaliem e sejam avaliados pelo grupo?

Primeiro, aqueles dois meninos, são meninos que tem algumas dificuldades nas atividades coletivas. Porque, eles "não dão conta de si ainda, né", então é meio conturbado ainda a relação deles com o meio em que estão. E "aí" as crianças que a gente escolheu para estarem lá naquela prática, naquele momento, eram crianças que segundo nosso olhar, nossa avaliação, dariam conta disso. Esses dois chegaram depois, então eles foram mostrando para gente no dia a dia que "pô", talvez seja legal que esse "fulano" e aquele ali estarem na atividade também com o pessoal lá". E "aí" chamamos os dois, só que o que eu "tô" tentando construir com eles, é um

lugar onde a gente possa se olhar e, olhar o outro, dentro de um limite de respeito e de colaboração. Então, quando eu paro para perceber o outro, eu também me vejo. Então quando o grupo estava avaliando o "fulano" ali, o grupo "tá" falando: "Poxa, ele faz isso, ele faz aquilo", mas ele também tá pensando "Poxa, mas eu também faço isso". Então, quando eu "tô" falando pro outro, coisas que eu observo da prática dele, que não "tão" legais ou que estão legais e tal, eu também "tô" olhando pra mim. Isso faz com que eu também evolua, também melhore nas questões que eu preciso. A mesma coisa o menino, ele "tá" se avaliando "né", então que importante eu parar pra pensar na minha prática, o que eu dou conta, o que eu não dou conta, e o que eu preciso melhorar. Então, quando uma criança virou para outra, o "D." (inicial do nome do aluno) lá, e falou assim, "Oh, D. mas você deu conta naquele primeiro dia". "Meu", o "D." é um cara que dificilmente da conta de uma coisa assim, fechada. Sempre tem uma coisinha ou outra que precisa de ajuda e tal, quando ele ouve isso de um colega, que ele deu conta no primeiro dia, no momento pode nem ter feito diferença para ele, mas uma hora vai fazer. Ele precisa disso, precisa entender que ele da conta, e precisa entender o que o outro também pensa dele.

Houve um momento durante a aula que umas cinco crianças estavam livres, brincando paralelamente e você estava fazendo a atividade com o grupo. Num dado momento percebi que você teve uma fala com os que estavam ali fazendo a atividade, você disse que não deixariam de fazer a atividade por conta dos outros que estavam atrapalhando, em seguida você chamou os outros e conversou individualmente, porque você fez dessa forma?

A gente também deixaria de fazer a atividade por conta de uma parte do grupo. Naquele início a minha fala era "A gente só vai continuar quando estiver todo mundo aqui", por isso eles saíram atrás inclusive daqueles que estavam correndo, porque eles precisavam que todos estivessem ali para gente continuar. Quando um de nós não está, faz diferença, faz falta. Quando eu percebi que não iria "rolar", que eles estavam num dia que é além do que é o normal dessa confusão, dessa agitação deles, "aí" eu vi que não adiantaria, porque começou a gerar vários conflitos entre eles. Então o que eu fiz: "Parou, volta todo mundo. Quem não vem, deixa lá, eu resolvo depois". Porque eu vi que não estava dando conta de resolver, de ajudar as crianças, não estava ajudando, estava piorando, estava deixando eles mais agitados ainda. "Então vem, vamos resolver aqui". Quando eles engrenassem na atividade que eles estavam querendo, eu ia cuidar os outros também, porque eu vi que naquele momento eu não ia dar conta de cuidar.

Você acha que no trabalho que você desenvolve, você está mais preocupado com o que?

Social totalmente, a atividade a gente faz qualquer hora.

E você justifica isso por quê?

Porque é o mais importante para vida deles, para a minha vida. As trocas é o que mais faz eles aprenderem, então essa relação quando um dá conta disso, o outro da conta daquilo, isso vai sendo construído, as relações. A aprendizagem ela acontece nas relações, pra mim é muito claro, então não adianta ficar aqui falando um monte de conhecimento que eu sei, e achar que eles vão ouvir isso e pronto, que vão entender e vão fazer. Então, a coisa de estarem juntos, construindo juntos, vai fazer, cada um vai fazer seu repertório, o que eu entendo, o que eu dou conta. Quando o aluno "A" (nome do aluno) hoje na aula coloca um pega-pega onde todo mundo corra atrás dele, os outros estão observando todo o repertório, todo o controle que ele tem e vão aprender com isso também. Então, essa socialização, essas relações, acho que constroem o conhecimento, então, para mim eles aprendem muito mais a técnica, o jogo, a brincadeira, a atividade que eu teria que dar, muito mais nas relações do que eu ali explicando e tal, e fazendo, fazendo.

A partir de seu olhar, sua experiência, qual seria a contribuição da Prática Física dentro da escola, nessa perspectiva que você trabalha?

A Educação Física pra mim tem a condição de trazer os sentimentos e as atitudes mais profundas das pessoas. Quando você "tá" ali numa situação de jogo, de brincar, àquela hora que você descontrai, é onde você traz as coisas mais puras. Então para mim ela tem condição de trabalhar o mais profundo dos sentimentos, e das habilidades emocionais, sociais que uma pessoa pode ter, que reflete na sociedade.

APÊNDICE E

IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANTES DO ESTUDO

1- Nome

2- Idade:

3- Sexo:

4- Há quanto tempo está formado(a)?

5- Instituição onde se formou:

6- Ano de conclusão da graduação:

7- Cursou ou está cursando pós-graduação?

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

8- Ano em que concluiu:

9- Apresentou monografia?

10- Qual o título?

11- Há quanto tempo leciona nas séries iniciais da Educação Básica?

12- Em quantas instituições trabalha?

ANEXOS

ANEXO I

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PIAGETIANO
Pesquisador: THIAGO CORADO LIMA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 26832719.1.0000.5406
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.850.290

Apresentação do Projeto:
Projeto apresenta uma versão clara; porém, poderia ter uma revisão ortográfica e gramatical.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo claro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Não há.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Importante para a compreensão da história da Educação Física no Brasil e do conceito de socialização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
De acordo.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:
O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 19/02/2020, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PIAGETIANO.

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na UNESP - *Campus de Marília*, intitulada *"O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PIAGETIANO."* e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é analisar qual a compreensão dos professores de Educação Física sobre o conceito de socialização. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse: A) A coleta de dados acontecerá por meio da observação do trabalho do professor junto aos alunos, seguindo um roteiro de observação pré-estabelecido pelo pesquisador. B) Realizaremos uma entrevista utilizando o método clínico (*entrevista semiestruturada*), com os sujeitos C). A entrevista (semiestruturada) será gravada e a identidade do sujeito preservada. D) A observação da aula será transcrita pelo pesquisador. E) Os resultados serão divulgados para fins científicos.

Eu, _____portador do RG_____ aceito participar da pesquisa intitulada **"O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PIAGETIANO."** a ser realizada na Escola_____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura do professor: _____ Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (18) [redacted] ou do e-mail coradao-@hotmail.com falar com Thiago Corado Lima ou Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya.

MESTRANDO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA.

Autorizo, Data: ____/____/___

_____ _____

(Assinatura do(a) professor(a) de Ed. Física) (Carimbo da Unidade Escolar/ Visto Diretor)

ANEXO III

AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

Eu, ***nome completo do(a) diretor(a),*** autorizo a realização da pesquisa " O conceito de Socialização e a Educação Física: um estudo piagetiano" *na,* ***Nome da escola***, sob a responsabilidade do pesquisador ***Thiago Corado Lima*** e, sob orientação do ***Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya.***

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dele resultantes, atendendo plenamente o Regimento do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus de Marília e normas complementares ao mesmo.

(Cidade), *(data)* de (mês) de (*ano)*

_____

Nome do(a) Diretor(a)

RG:_____