

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MOTORA

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**“COOPERAÇÃO E AUTONOMIA: JOGANDO EM
GRUPO É QUE SE APRENDE.”**

FABIO LUIZ D'ANGELO

CAMPINAS
2001



FABIO LUIZ D'ANGELO

**“COOPERAÇÃO E AUTONOMIA: JOGANDO EM
GRUPO É QUE SE APRENDE.”**

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA FREIRE

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação Física – área de concentração Educação Motora.

**CAMPINAS
2001**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

D212c

D'Angelo, Fabio Luiz

Cooperação e autonomia : jogando em grupo é que se aprende / Fabio Luiz D'Angelo. – Campinas, SP : [s.n.], 2001.

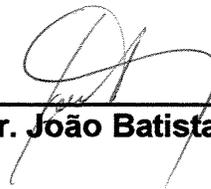
Orientador : João Batista Freire.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Jogos em grupo. 2. Jogos infantis (Primeiro grau)
3. Educação física (Primeiro grau). 4. Desenvolvimento moral.
5. Autonomia (Psicologia). I. Freire, João Batista. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

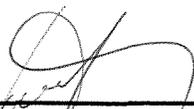
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Fabio Luiz D'Angelo, na Área de Concentração em Educação Motora, e aprovado pela Comissão Julgadora em 23 de fevereiro de 2001.

Data 27 / 04 / 01



Prof. Dr. João Batista Freire da Silva

COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. João Batista Freire da Silva
Faculdade de Educação Física - UNICAMP

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes
Faculdade de Educação Física - UNICAMP

Prof. Dr. Lino de Macedo
Instituto de Psicologia - USP

**Aos alunos do
passado, do
presente e do
futuro.**

AGRADECIMENTOS

Prof. João Batista: pela oportunidade, paciência e atenção; por ter me ensinado o que realmente significa ser livre e autônomo.

Profa. Silvana e Prof. Jocimar: pelo acolhimento e pelo tempo que me dedicaram.

Professores do programa de pós-graduação da FEF: por tudo que aprendi com vocês; por me ajudarem a ser um professor melhor; por me fazerem um educador mais humano.

Colegas do programa de pós-graduação da FEF: pela troca; pelos bons momentos; por quererem, como eu, fazer uma Educação Motora melhor.

Maurício e Greice: pela amizade; pelas contribuições ao meu trabalho.

Escola Ibeji: pelo aprendizado; por ter permitido que a semente deste trabalho fosse plantada nesta escola, durante as minhas aulas.

Colegas do Colégio Santa Maria: pela oportunidade que me deram de colocar em prática meus conhecimentos e meus sonhos profissionais.

Domingos: meu querido pai, que sempre me deu apoio nos momentos mais difíceis da vida, por ter me ensinado a lutar e a correr atrás dos meus sonhos.

Vera Alice: minha querida mãe, que sempre acredita nos meus sonhos e está sempre disponível para ajudar, pelo cuidado; pelo carinho; pelas broncas; por me ensinar a entender os desafios da vida como momentos para crescer.

Marcia: minha querida esposa, que na sua simplicidade sempre acreditou que este sonho pudesse se concretizar, por me ensinar a arte de conviver em família; por me ensinar a aproveitar os bons momentos da vida.

Felipe: meu querido filho, que na sua juventude sempre tem um sorriso e um carinho para ser dividido, por me ensinar a ser pai; por me ensinar como cooperar e chegar a um acordo nos conflitos familiares.

Marcello e Renato: meus queridos irmãos que, mesmo de longe, sei que torcem por mim, por terem me ensinado a dividir as coisas e a ser mais cooperativo.

Agradeço a todos que, de alguma maneira, estiveram presentes e me ajudaram a percorrer este longo caminho.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a contribuição que podem dar os jogos em grupo para uma prática pedagógica que esteja direcionada à construção da atitude cooperativa e da moral autônoma pelos alunos. O trabalho contém basicamente duas partes. A primeira denominada “a revelação de uma intenção” busca, por meio de uma revisão bibliográfica, responder a duas questões que nos fornecem subsídios teóricos para se trabalhar com os jogos em grupo na perspectiva de uma prática cooperativa. No primeiro capítulo a questão “por que educar para a cooperação?” nos abre um espaço para justificar a importância de se trabalhar com os conteúdos atitudinais na escola e acena com a co-operação como o procedimento mais fértil para uma educação moral autônoma. O segundo capítulo, centrado na questão “onde educar para a cooperação?”, nos obriga a pensar no espaço de ação ideal para uma prática cooperativa entre os alunos e o professor durante as aulas de Educação Motora.

Na segunda parte do trabalho, denominada “a proposição de uma ação”, centramos nossos olhares na construção de uma proposta concreta de ação para o professor de Educação Motora que esteja disposto a educar para a cooperação através dos jogos. No terceiro capítulo, antes de pensarmos no “como fazer”, investigamos o “como tem sido feito”. Por meio da observação de crianças jogando nas aulas de Educação Física, analisamos alguns aspectos referentes à qualidade das relações que são estabelecidas entre as crianças e como o professor interfere no espaço do jogo para encaminhar as situações de conflito e confronto entre os alunos. Finalmente, no quarto capítulo com base na análise dos dados coletados, nos arriscamos a elaborar aquilo que chamamos de um “guia de intervenção qualificada” para a educação da atitude cooperativa através dos jogos. Respondendo à pergunta “como educar para a cooperação?”, selecionamos alguns princípios pedagógicos que devem fazer parte de um programa de ensino que vislumbre fazer da Educação Motora e do jogo, um espaço de possível ajuda para a construção da atitude cooperativa e da moralidade autônoma.

SUMMARY

The main objective of this work is to analyze the contribution that games in-group can eventually render to a pedagogical practice, which is directed to the construction of a cooperative attitude and moral autonomy of the students. The work contains basically two parts. The first, entitled "The revelation of an intention" tries, by means of a bibliographical revision, to answer two questions that supply theoretical subsidies to work with games in group within the perspective of a cooperative practice. In the first chapter, the question "why educate for cooperation?", opens a space to justify the importance given when working with attitude contents in school, and visualizes cooperation as being the most fertile procedure when considering moral autonomy education. The second chapter, centered in the question "where to educate focusing on cooperation?" makes us think about the ideal action space for a cooperative practice among students and teacher during Motor Education classes.

During the second part of the work, which was called "the proposition of an action", we centered our attention on the construction of a concrete action proposal for the teacher of Motor Education who is willing to educate towards cooperation by means of games. In the third chapter, before thinking about the "how to do", we investigated the "how it is done". After having observed children playing during Physical Education classes, we analyzed some aspects concerning the quality of the relationship established among the children and how the teacher interferes within the game space and is able to forward the conflict and confrontation situations among the students. Finally, in the fourth chapter based on the analysis of the collected data, we took the risk to precisely elaborate what we denominated as being "a qualified intervention guide", based on the education of cooperative attitude by means of games. Answering the question "how to educate for cooperation?" some basic pedagogical principles were selected and we strongly believe they must be part of a teaching program which should be focused on making Motor Education and Games, a space of possible and reliable assistance towards the construction of cooperative attitude and autonomous morality.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	IX
Agradecimentos.....	XI
Resumo.....	XIII
Summary.....	XV
Apresentação.....	1

Primeira Parte – “A revelação de uma intenção”

Capítulo 01 – Por que educar para a cooperação?.....	7
Capítulo 02 – Onde educar para a cooperação?.....	44

Segunda parte – “A proposição de uma ação”

Capítulo 03 – A investigação.....	61
Capítulo 04 – Como educar para a cooperação?.....	108
Algumas considerações.....	128
Referências bibliográficas.....	133

APRESENTAÇÃO

Ao abriremos as portas de um novo século, quando a Educação Motora, como um ramo pedagógico da ciência da motricidade humana, vem propor um corte epistemológico em relação à Educação Física que, por décadas e décadas, atendeu aos interesses da classe dominante com diferentes abordagens e objetivos que padeciam do estigma da mecanização e do adestramento do corpo usando paradigmas, como o corpo sadio-higienizado, o corpo soldado-militarizado e o corpo atleta-esportivizado, todos revelando uma concepção de corpo-objeto, o presente estudo busca atender a uma necessidade crescente do professor, que é a busca de referenciais teóricos e propostas de trabalho que possam incrementar e melhorar sua prática pedagógica em função das novas exigências e princípios desta área da pedagogia do movimento.

Surgem então as perguntas: Quais são essas novas exigências? O que propõe a Educação Motora? Não se tratará apenas de uma simples mudança conceitual, ou seja, será que o “corpo” não é o mesmo, tendo mudado apenas a roupagem?

Moreira (1995a:101,102) ajuda-nos a encontrar os caminhos para responder a essas questões, quando coloca que “... a substituição do corpo-objeto da educação física pelo corpo-sujeito da educação motora, a substituição do ato mecânico no trabalho corporal da educação física pelo ato da corporeidade consciente da educação motora, a substituição da busca frenética do rendimento na educação física pela prática prazerosa e lúdica da educação motora e ainda a substituição da participação seletiva que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas da

educação física por um esporte participativo com grande número de seres humanos festejando e se comunicando na educação motora” devem ser alguns dos princípios norteadores do trabalho dos professores no espaço escolar.

Na verdade, propõe o professor, que a Educação Motora possa romper com o paradigma de uma Educação Física estruturada sobre um discurso e uma prática pedagógica com bases biológicas e ênfase na higiene, na saúde e no rendimento esportivo. Como coloca Moreira (1995:33), “... A educação motora, ora proposta, não nega a educação física no interior da escola, nem suas vitórias ou suas derrotas, seus avanços ou retrocessos. Seu objetivo é transcender o já conquistado”.

Para nós, para transcender o já conquistado, faz-se necessário que a Educação Motora realize uma nova leitura do objeto de estudo da tradicional Educação Física. Na nossa visão, a Educação Motora, como a Educação Física, trabalha com o homem em movimento. No entanto, a diferença está justamente no significado deste movimento para as duas disciplinas. Senão, vejamos:

Qual será a idéia, a concepção de movimento humano, quando, na escola, as atividades da Educação Física revelam em sua prática a execução de movimentos mecânicos, destituídos de sentido para o aluno e transmitidos por comando pelo professor?

Como diz Gonçalves (1994:136), o movimento realizado neste contexto, “... deixa de ser o movimento de um ser total, cujo significado brota da sua interioridade, para tornar-se algo mecânico, direcionado desde fora e realizado com um mínimo de participação da sensibilidade e da afetividade – apenas uma reação a estímulos externos”. O que pretendemos com a Educação Motora é justamente resgatar a sensibilidade e a afetividade presentes no movimento. Em Educação Motora, o

movimento da Educação Física é substituído pela conduta motora, pois, como diz Sérgio (1996), falar de conduta motora é se referir ao movimento enquanto portador de significação, de propósito, de consciência clara e expressa e onde há vida, vivência e convivência”. Neste sentido, a concepção de movimento da Educação Motora está vinculada ao “corpo-sujeito”, ao corpo falante, que expressa a sua sensibilidade, os seus sentimentos e as suas emoções. Dessa forma, o gesto na Educação Motora torna-se um gesto carregado de intencionalidade e motivações, sendo entendido como expressão de um corpo que é sujeito histórico e participa efetiva e ativamente do contexto social no qual está inserido. Como afirma Sérgio (1989), “... a motricidade, ao revelar-nos que o homem descobre e se descobre no movimento intencional, indica que um conhecimento exaustivo do humano passa pelo Bios, mas querendo atingir o Logos, querendo auscultar o sentido do caminho que se toma”.

Nessa perspectiva é que a Educação Motora, como representante da ciência da motricidade humana no espaço escolar, tem por objetivo educar a motricidade dos alunos, mas de uma forma que, educando a sua motricidade, as crianças aprendam mais sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. É certo que a Educação Motora não deve fugir à sua responsabilidade de educar para o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, mas, quando nos questionamos sobre o que devemos ensinar em Educação Motora, pensamos que devemos ir além do educar apenas para que a criança adquira uma série de habilidades e capacidades que lhe permitam obter bons desempenhos e resultados somente no plano motor. Para nós, uma criança bem educada na sua motricidade, deve, sim, ser habilidosa e competente corporalmente falando. Ela deve saber jogar bem os jogos dos quais

participa, deve saber brincar e utilizar bem o espaço de brincadeiras da escola, enfim, deve ter um acervo motor rico e diversificado, que lhe permita resolver com competência as mais diversas situações em que essas habilidades e capacidades são colocadas à prova. Mas essa criança deve ir além. Ao educar sua motricidade, deve desenvolver habilidades e capacidades que lhe permitam relacionar-se bem com os colegas e os professores, deve construir ou adquirir o gosto pelo conhecimento, a vontade de saber mais sobre as coisas e, o principal, por meio da educação de sua motricidade, deve conhecer mais sobre si mesma, sobre suas potencialidades e suas limitações para, aí sim, interferir de forma consciente e autônoma na sua realidade.

Como se vê, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para uma real implantação da Educação Motora. Se, em seu discurso pedagógico, a Educação Motora já conseguiu avançar na definição de seu objeto de estudo, de seus objetivos educacionais e de seus conteúdos, ela ainda não conseguiu se efetivar na prática pedagógica dos professores. Isso quer dizer que, se a Educação Motora já sabe o que fazer, ela ainda não está muito segura de como fazê-lo. Como coloca Winterstein (1995), "... a educação motora tem a responsabilidade de, buscando evitar os erros do passado, definir seus conteúdos, privilegiando a corporeidade e o movimento". Mas, para o professor, "... além de definir os conteúdos é ao mesmo tempo necessária a escolha de procedimentos adequados a esse novo pensar, que levem em conta as diferenças individuais, a ludicidade, a cultura". Só a definição de conteúdos e procedimentos que estejam de acordo com o novo paradigma do corpo-sujeito proposto pela educação motora é que poderá, segundo o autor, "... não deixar

dúvidas ao professor das suas reais funções na escola ou da sua utilidade e importância de seu papel na sociedade”.

Como, então, fazer da Educação Motora um espaço onde as crianças possam educar sua motricidade num sentido mais amplo, não apenas em termos de capacidades e habilidades motoras? Como fazer para que a Educação Motora possa realizar na ação aquilo que está se propondo no discurso?

Partindo dessas questões, estaremos centrando nosso olhar e dedicando-nos mais especificamente a pensar no como a Educação Motora pode contribuir para uma formação mais integrada, não só em termos de capacidades físicas, mas também em termos de capacidades de ordem afetiva, de relação interpessoal e de inserção social. Adotando o pressuposto de que, pela conduta motora, o homem ganha um meio extraordinário de comunicação e diálogo com o próximo e que este diálogo (co-operação) define-se como o procedimento ideal para uma educação moral autônoma, estaremos pensando como as aulas de Educação Motora podem levar os alunos a construírem uma atitude cooperativa que lhes permita agir cada vez com mais autonomia e liberdade.

A questão de como, nas aulas de Educação Motora, podemos facilitar a construção da atitude cooperativa e conseqüentemente da moralidade autônoma pelos alunos surge como o nosso problema. Acreditamos que o jogo em grupo pode ser a solução. Para nós, o jogo com regras, aquele em que as crianças jogam juntas, pode, enquanto um conteúdo das aulas de Educação Motora, tornar-se um espaço privilegiado de co-operação e construção da moralidade autônoma. Na nossa visão, o jogo em grupo pode fazer a mediação entre o discurso e a ação, pois, além de ser um conteúdo significativo, ele solicita com muito mais eficácia que os conteúdos

tradicionais não só o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também o desenvolvimento social e moral das crianças em idade escolar.

PRIMEIRA PARTE
“A REVELAÇÃO DE UMA INTENÇÃO”

CAPÍTULO 01

POR QUE EDUCAR PARA A COOPERAÇÃO ?

Quando nos dispomos a refletir sobre o “porquê” de se educar para a cooperação, estamos também nos questionando quanto aos fins da educação e à função social da escola. É fato que por trás de qualquer projeto educacional se esconde uma determinada concepção do valor e das finalidades que são atribuídas ao ensino. Quando educamos, ou melhor quando ensinamos, não o fazemos desprovidos de uma posição ideológica que explicita a nossa idéia de sociedade. No espaço escolar a adoção desta ou daquela pedagogia, a escolha desta ou daquela metodologia, a seleção deste ou daquele conteúdo, reflete aquilo que somos e pensamos enquanto educadores. Como coloca Zabala (1998:160), “... as intenções educativas, isto é, aquilo que se pretende conseguir dos cidadãos mais jovens da sociedade, são reflexos da concepção social do ensino e, portanto, consequência da posição ideológica da qual se parte”.

Voltando a um passado não muito distante, verificamos que a função social da escola, função esta que a própria sociedade atribui à educação, esteve associada a uma interpretação do ensino e da aprendizagem em termos de pura transmissão e recepção, ou seja, com uma interpretação “transmissiva” e “cumulativa” do conhecimento. À escola, durante décadas, foi outorgada a função de priorizar o

desenvolvimento das capacidades chamadas cognitivas em detrimento de uma formação mais integrada e crítica do educando. Sua função fundamental era a de educar para o vestibular e/ou para o mercado de trabalho, sendo que para isto bastava transmitir os saberes constituídos e legitimados socialmente.

Nesse período predominava uma educação com objetivos propedêuticos, muito preocupada com o produto e, por que não dizer, marginalizante e elitista. A escola era vista como um espaço para a realização, por parte do aluno, de uma série de aprendizagens de conteúdos específicos, meros resumos dos conteúdos universitários e sistematicamente planejados, graças aos quais os alunos incorporavam e interiorizavam os conhecimentos aos quais a sociedade, num determinado momento, conferisse maior ou menor importância. Neste contexto do ensino “enciclopédico”, uma pessoa educada era aquela que aprendesse aquilo que no nível social era considerado o saber constituído, o saber verdadeiro. Para ser um bom aluno, era necessário prestar atenção e realizar exercícios repetitivos, a fim de se memorizar e reproduzir com fidelidade a matéria ensinada.

Estudos recentes nas áreas da psicologia, da pedagogia e outras ciências e, mais do que isso, um quadro social e político a sugerir uma reavaliação das funções sociais da escola nos obrigaram a rever nossos paradigmas e convicções. Hoje, em tempos de democracia, globalização e grandes avanços tecnológicos, onde a informação e o conhecimento circulam rapidamente pelos mais diversos meios de comunicação, a escola não pode mais centrar seus esforços única e exclusivamente na transmissão, por parte do professor, e no acúmulo, por parte do aluno, de um currículo mínimo ou de um conjunto de conteúdos de ensino obrigatório que, na maioria das vezes, não considera quer as necessidades quer os interesses do aluno.

As reformas educativas empreendidas nos mais diversos países nestes últimos anos estão aí para provar que a escola, após um longo período de hibernação, teve que acordar. Pesquisas realizadas na área educacional apontaram problemas que evidenciaram uma grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola. A evasão escolar, o alto índice de repetência, a falta de motivação e interesse dos alunos, a indisciplina foram algumas das causas do “fracasso escolar”. Foi dentro deste contexto que organizações e instituições espalhadas pelo mundo passaram a valorizar o espaço escolar como um espaço privilegiado para uma educação mais ampla e integrada das crianças e jovens em idade escolar.

Nesta perspectiva, a escola passou a ter a responsabilidade de ampliar seu leque de atuação e propor uma prática educativa voltada não só para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, mas também para a construção de cidadãos que possam, de forma mais autônoma, crítica e participativa, atuar com segurança e responsabilidade na construção e edificação de uma sociedade mais justa e equilibrada, com menos injustiças e discriminações.

É o que constatamos nas palavras de Jacques Delors no prefácio que antecede a publicação do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (UNESCO, 2000). Coloca o autor que, “...ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO, 2000).

Esta comissão, quando da publicação deste relatório, faz questão de: “...afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como

um “abre-te-sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras ...” (UNESCO, 2000).

No Brasil, o MEC, Ministério da Educação e do Desporto, passou a coordenar a construção e implantação de uma nova política educacional que atendesse mais diretamente aos anseios e desejos da população. Com a elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e de novos pareceres emitidos pela Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o governo atribui à escola novos desafios e demandas.

Tendo como base a Constituição promulgada em 1988, estes documentos acenam com a perspectiva de uma educação mais comprometida com a cidadania, com a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, onde se erradiquem a pobreza e a marginalização e se reduzam as desigualdades sociais e regionais, os preconceitos e outras formas de discriminação.

Os PCNs (1996) indicam, entre alguns objetivos da educação para o Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes de: a) Compreender a cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de participação, solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; b) Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, respeitando a opinião e o conhecimento produzido pelo outro, utilizando o

diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; c) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais e d) Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

A LDB (1996), no seu artigo 3º, também faz menção a uma educação voltada não só para a informação, mas também para a formação integral das crianças quando propõe que o ensino seja ministrado com base nos princípios da igualdade de condições, da liberdade de aprender no pluralismo de idéias e no respeito à liberdade e apreço à tolerância. Esta lei enfatiza ainda mais essa necessidade, quando no seu artigo 22º afirma que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Quando relevantes temas sociais, como cidadania, solidariedade, injustiça, discriminação, ética, entre outros, passam a fazer parte dos documentos e leis que regem a política educacional de um país, a escola se vê obrigada a redefinir seus projetos e currículos em busca de uma educação mais abrangente e diversificada em termos das capacidades que devem ser adquiridas pelos alunos ao longo da sua escolaridade. Segundo os PCNs (1996), a decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial, pois as capacidades, uma vez adquiridas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. Assim, os

objetivos educacionais passam a ser definidos em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, apontando, desta forma, uma formação mais ampla. Para os PCNs, a explicitação de metas no processo educativo em termos de capacidades torna presentes diferentes aspectos do desenvolvimento humano que fazem parte da educação escolar, redimensionando a excessiva fixação no desenvolvimento de capacidades cognitivas, tão comum nos currículos escolares.

Poderá o leitor levantar alguns questionamentos sobre estas propostas e afirmar que a escola tem suas limitações, na medida em que a sociedade é constituída por diferentes classes sociais, com diferentes pontos de vista e diferentes projetos políticos e sociais. É fato que a escola não tem o poder de resolver todos os problemas sociais, econômicos e políticos que se agravam a cada dia neste mundo globalizado, mas pode, partilhando seu projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos e articulando-se a eles, constituir-se não apenas como um espaço de reprodução mas também como espaço de transformação (PCNs, 1996).

Os próprios PCNs, na leitura da nossa Constituição de 1996 nos advertem que, "... esses são os fundamentos e os princípios que, longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. Sabe-se da distância entre as formulações legais e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos". Não nos iludimos e nem pensamos que, com a simples publicação destes documentos, os nossos problemas educacionais estarão resolvidos. Sabemos também da nossa longa tradição enquanto um país que carrega ranços de uma

política educacional pautada por muitas promessas e poucas mudanças, mas é inegável que a elaboração e apresentação dos PCNs traz avanços e contribuições no sentido da implantação de um projeto educacional que prepare os nossos jovens para viver na chamada sociedade do conhecimento, onde cada vez mais faz-se necessário uma formação em que a produção e utilização deste conhecimento sejam permeadas por valores que resgatem a ética, a cidadania, a justiça social e a dignidade humana.

O que nos anima é que, de acordo com esta proposta, é imposta à escola a responsabilidade de ampliar seu campo de atuação. Nesta proposta, a escola ideal é vista como um espaço privilegiado de produção e construção de conhecimento, onde não mais se aceita uma interpretação transmissiva e cumulativa do processo de ensino e de aprendizagem, com papéis assim definidos: os conteúdos como coluna vertebral deste processo, os alunos meros receptores de informações e os professores como responsáveis pela simples transmissão dos saberes constituídos. Como colocam os PCNs (1996), "... a educação escolar é uma prática que tem como função criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente".

Nesta perspectiva, o discurso de uma escola que prioriza as capacidades cognitivas em detrimento das demais e vê o processo de aprendizagem como uniformizador e essencialmente transmissivo torna-se superado. Hoje, a boa escola não é aquela que só transmite os saberes constituídos e legitimados socialmente,

mas, sim, aquela que garante condições ideais para que os alunos desenvolvam as suas potencialidades e capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. No macrossistema político, social e econômico, a escola ideal é aquela que promove uma ruptura no estado de quietude atual, que luta contra a manutenção do “status quo” e não mais continua a pensar no homem fora da sua relação com o mundo, ou seja, o homem alienado, acrítico, submisso e cerceado em seu direito básico de liberdade e autonomia.

Como, então, promover uma educação do indivíduo na sua totalidade? Como, por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimentos, promover o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas e também as físicas e motoras? Como romper com o imobilismo da escola tradicional onde aos alunos, muitas vezes, são apresentados conteúdos que pouco ou nada têm a ver com sua vida cotidiana? Como promover a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem?

Se reivindicamos que na escola sejam ensinadas e aprendidas outras coisas consideradas tão ou mais importantes do que fatos e conceitos, como, por exemplo, trabalho em equipe, solidariedade com os colegas, respeito, valorização e não discriminação do trabalho dos outros, estratégias e habilidades para resolver problemas, urgente se faz uma reflexão sobre os conteúdos escolares. São os conteúdos escolares em conjunto com a prática pedagógica adotada pelos educadores que fazem a ponte entre o ideal educativo e a sua real efetivação. Quando nos inclinamos a pensar sobre os conteúdos escolares, estamos pensando

sobre o que ensinamos e isto tem uma relação direta com o porque e para que ensinamos.

Uma reflexão feita atualmente sobre o tema “conteúdos escolares” pede uma revisão da sua interpretação e importância no processo de ensino e de aprendizagem. Nas novas propostas curriculares o termo “conteúdo” que normalmente era utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase que exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas, é visto sob um outro prisma. Nesta proposta somos obrigados a nos desprender de uma leitura restrita do termo “conteúdo”, e somos encorajados a entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também as demais.

Desse modo, segundo Zabala (1998a:30), “... os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”.

Percebe-se assim, que os conteúdos escolares são enfatizados e merecem muita atenção nas novas orientações curriculares. Nestas novas propostas, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem um papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, como sugere Coll (1998:09), “... esta importância não deve ser interpretada em hipótese alguma como um retorno

às proposições tradicionais do ensino, centradas única e exclusivamente na transmissão e no acúmulo de listas infindáveis de conhecimentos”.

Na leitura dos PCNs também constatamos uma proposta de mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo é visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo é visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. No currículo das escolas preocupadas com a formação global dos educandos, fatos e conceitos são somente um tipo de conteúdo, sendo que, juntamente com eles, são levados em consideração outros tipos de conteúdos aos quais pertencem os procedimentos, as atitudes, os valores e as normas. Dessa forma, torna-se possível colocar sobre o papel o que se tem denominado de currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino (Zabala, 1998a:30).

Para nós, mais do que colocar sobre o papel este currículo oculto, será necessário que a escola e seus educadores assumam a responsabilidade desta formação mais ampla e integrada do aluno e façam intervenções planejadas e conscientes nesta direção. Só assim estaríamos abrindo de forma intencional e programada um espaço para promover uma educação onde é preciso saber, mas, mais do que saber, é preciso ter clareza e consciência do que fazer com este saber. Segundo a UNESCO (2000), “... à educação caberá fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”.

Para a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI,

“Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados á civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos” (UNESCO, 2000).

O que faz a comissão senão nos advertir e enfatizar ainda mais que, nos dias de hoje, uma educação que se assenta no binômio transmissão – incorporação, considerando a incorporação de conteúdos pelo aluno como a finalidade essencial do ensino, já não é mais possível, nem mesmo adequada? Segundo a comissão, não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação segundo a Comissão, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, os pilares do conhecimento para cada indivíduo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. São estes os quatro pilares da educação para o futuro, uma educação que possa integrar o gosto pelo conhecimento, a competência para pôr em prática esse conhecimento, a capacidade do indivíduo de realizar projetos comuns e

ainda a possibilidade deste desenvolver com responsabilidade e autonomia os seus talentos e suas potencialidades.

Por isso tudo, quando procuramos responder à pergunta “o que se deve aprender?”, devemos pensar em conteúdos de natureza muito variada. Habilidades cognitivas e motoras, dados, conceitos, técnicas, atitudes, valores são conteúdos de possível tratamento na escola. Somente para facilitar sua classificação e diferenciação é que fazemos uma distinção entre conteúdos factuais e conceituais, procedimentais e atitudinais. Esta classificação, segundo Zabala (1998a:30-31), corresponde respectivamente às perguntas “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”, com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais.

Como coloca Coll (1998:15), a distinção entre os três tipos de conteúdos e a sua inclusão nas propostas curriculares encerra, assim, uma mensagem pedagógica importante que supõe uma tentativa de romper com a prática habitual, de um ensino centrado excessivamente na memorização mais ou menos repetitiva de fatos e na assimilação mais ou menos compreensível de conceitos e sistemas conceituais. Isto porque, ainda hoje, na maioria dos projetos pedagógicos das escolas, quando o tema é a seleção dos conteúdos, vemos que há uma preocupação excessiva com o “saber”. Prova disto é que, nas avaliações, as exigências estão assim distribuídas: acima de tudo é preciso “saber”, necessita-se também um pouco do “saber fazer” e quase nada do “ser”, quer dizer, no processo de aprendizagem muitos são os conteúdos conceituais, alguns são os procedimentais e poucos são os atitudinais.

A crítica não está na aprendizagem de conhecimentos suficientes para o “saber”, mas sim no “saber” como o fim do processo e, pior, o “saber” relacionado

mais com a quantidade e menos com a qualidade. Que tal se educássemos para o “saber”, mas o saber “como”, “por que”, “quando” e “com quem” fazer?

Vale ressaltar porém que, para se trabalhar com a seleção de conteúdos nesta abordagem, é preciso estar atento para não se incorrer no erro de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento. Qualquer educador sabe que não educamos ora as atitudes, ora os procedimentos, como se nossos alunos fossem divididos em compartimentos estanques e separados. Como coloca Zabala (1998:39), “... a diferenciação dos elementos que integram as estruturas do conhecimento, inclusive a tipificação das características destes elementos, que denominamos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Para o autor, esta tipologia e classificação dos conteúdos foi criada para ajudar a compreender os processos cognitivos e de conduta, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada”.

É claro que as estratégias didáticas e os processos psicológicos por meio dos quais são ensinados e aprendidos os fatos, os conceitos, os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas apresentam algumas diferenças, mas esta classificação não deve ser interpretada de forma rígida e estática.

Com frequência, na prática pedagógica de qualquer professor, um mesmo conteúdo aparece ao mesmo tempo nas três categorias. Por exemplo, numa unidade didática da área de Educação Motora que faz referência ao aprendizado de um jogo como o beisebol, aparecem as três categorias de conteúdos. Quando se estuda o histórico do jogo, aprende-se fatos relacionados ao ano em que foi idealizado este

jogo, quem o inventou e onde foi idealizado. Ao mesmo tempo, se aprende quais os procedimentos para rebater a bola cada vez com mais força e precisão. Em relação às atitudes, aprende-se a cooperar com o colega na solução de conflitos que interferem no bom andamento de jogo.

Para Zabala (1998a:40), todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza.

Coll (1998:16) afirma que, "... a distinção não significa que devam ser planejadas, necessariamente, atividades de ensino e aprendizagem diferenciadas para trabalhar cada um dos três tipos de conteúdos, a não ser em casos excepcionais quando é necessário reforçar aspectos da aprendizagem o que se sugere é exatamente o contrário: planejar e desenvolver atividades que permitam trabalhar de forma interrelacionada os três tipos de conteúdo".

É neste contexto de mudanças e transformações que se insere a Educação Motora e, como um ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana, propõe um corte epistemológico em relação à Educação Física, disciplina que em nossas escolas, muitas vezes, fez educar os alunos mais para a mecanização, o adestramento, a submissão e a alienação e menos para a cooperação, a liberdade e a autonomia. Isso porque, sem fugir à regra, a Educação Física ao longo de sua história não se preocupou muito em educar o homem na sua totalidade. O caminho escolhido é que foi diferente. Enquanto as disciplinas ditas "acadêmicas" centravam seus esforços em educar a "mente" adotando o princípio de que o mundo somente é alcançável pelo intelecto, a Educação Física se propôs a educar o "corpo", mas, infelizmente, só fez perpetuar e reforçar a visão reducionista, cartesiana, dicotômica e dualista do homem.

Estaríamos exagerando se afirmássemos que a Educação Física, ao longo de sua história, tem privilegiado o “saber fazer”, mas um “saber fazer” mecânico e disciplinado onde muitas vezes o educando não tem outra alternativa senão imitar, copiar e repetir os modelos de desempenho estabelecidos pela Escola?

Como denuncia Moreira (1995:31), “... a Educação Física, tradicional disciplina curricular nas escolas, revela uma concepção de homem dualista, e sua função deveria se esgotar no trato do corpo-objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficiência da mecânica do movimento. Portanto há um comprometimento com a visão clássica dicotômica entre espírito e matéria, traduzida na Escola de hoje entre mente e corpo, entre cognição e motor”.

Se para algumas disciplinas a seleção de conteúdos tem-se concentrado em fatos e conceitos, para a Educação Física, assim concebida, os conteúdos têm-se resumido aos procedimentos ou seja, ao saber fazer, objetivando fundamentalmente desenvolver habilidades e capacidades motoras. Diante desse quadro é que a Educação Motora acena com a perspectiva de uma educação voltada para o indivíduo na sua totalidade. A intenção é ultrapassar e superar a briga de opostos que ao longo do tempo se fortaleceu na cisão entre a natureza e a cultura, o inato e o adquirido, o sensível e o inteligível, o fazer e o compreender e, por fim, entre o corpo e a mente.

O novo paradigma proposto pela Educação Motora é o paradigma da unidade, da interação entre o sujeito e o meio. A Educação Motora, como outras ciências, parece estar mais disponível para a superação do paradigma estruturado no racionalismo reducionista. Superação não no sentido de desaparecer, mas, como

coloca Cardoso (1995: 45-46), no sentido de progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro no momento anterior e levando-o a um completamento segundo as novas exigências históricas.

Numa sociedade onde, segundo Morin (2000:13), “há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”, o nosso grande desafio estaria em promover uma ligação entre as ciências e as humanidades, de modo que a educação pudesse estimular o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual.

A frase de Montaigne: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” é utilizada como eixo diretor nos pensamentos de Morin (2000:21), que afirma “... “uma cabeça bem cheia”, é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido, enquanto que “uma cabeça bem-feita”, significa que, em vez de acumular o saber, o mais importante é dispor de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

Na Educação Motora, “uma cabeça bem-feita” seria um “corpo bem-feito”, mas não um “corpo bem-feito” somente em seus aspectos anatômicos, fisiológicos e técnicos, e sim um “corpo bem-feito” também nas dimensões cultural, social, política e afetiva.

Como sugere Gallardo (1998:25), as novas concepções da Educação Física Escolar destacam o aluno como um todo integrado. A criança é vista como um ser

historicamente situado, dono de um saber que é importante para a sua vida em sociedade. Ao mesmo tempo, tem capacidade para situar-se no mundo, para ser por ele modificada e para transformá-lo. Essa concepção, para o autor, é chamada de sócio-cultural, porque considera o homem como um ser integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e, ao mesmo tempo, transformando-o. Desta forma, a boa Educação Física, que prefiro chamar de Educação Motora, é aquela que educa para o “saber”, o “saber fazer”, mas vai além, porque se preocupa também com quem está fazendo. Quando nos preocupamos com quem está fazendo, estamos educando o “ser”, o “ser” que evolui e aprende nas relações com os outros. Se as aulas de Educação Motora devem permitir aos alunos a educação da sua motricidade de modo que, por meio dela, este possa expressar seus sentimentos e pensamentos, cabe ao educador oportunizar um espaço onde sejam abordados temas relacionados à convivência e organização social. Isto porque, quando expressamos nossos sentimentos, pensamentos e intenções, não o fazemos sozinhos, mas “com” alguém e “para” alguém.

Não podemos nos furtar à assunção de que a Educação Motora nas escolas tem uma função socializadora, mas no sentido de permitir ao aluno a sua emancipação, a sua autonomia, e não a sua adaptação à sociedade. Como coloca Gonçalves (1995:164), a aula de Educação Física, que denominamos de Educação Motora, pode se constituir em um espaço onde o aluno poderá vivenciar os princípios democráticos de liberdade, participação, cooperação, deliberação coletiva e modificação das condições de ação quando a situação exigir.

Já na década de 80, Bracht (1988) acenava com uma Educação Física enquanto um campo de ação e vivência social. Para o autor, só a adoção de uma

metodologia que incentive a reflexão, o diálogo e a participação dos alunos nas decisões que são tomadas em aula pode contribuir para a formação de um aluno que seja agente de mudanças e transformações sociais.

Os PCNs (1996), na apresentação dos chamados Temas Transversais, discutem a necessidade do tratamento de questões sociais para que a escola possa cumprir sua função e propõem um conjunto de temas que abordam os valores inerentes à democracia, à cidadania e à justiça social. Partindo de princípios como o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade pela vida social, os PCNs elegem os temas Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural como temas que devem estar presentes na elaboração do currículo educacional em conjunto com as diferentes disciplinas do conhecido núcleo comum, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, etc.

A proposta dos PCNs é que com a transversalidade, os temas passem a ser partes integrantes das diferentes áreas e não fiquem externos ou acoplados a elas. O que preconizam os PCNs é que, dentre as funções sociais da escola, está a função de refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes para que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se frente às questões que interferem na vida coletiva, superando as indiferenças e intervindo de forma autônoma e responsável.

A nossa intenção neste trabalho é justamente pensar como a Educação Motora pode contribuir para a aquisição e construção, por parte dos alunos, de conhecimentos que possam promover a sua socialização. Não uma socialização de

adaptação, mas sim de participação, de recriação e transformação em busca da sua autonomia e liberdade.

Nossos esforços estarão centrados em pensar como a Educação Motora pode tratar os conhecimentos relacionados aos conteúdos atitudinais, mais precisamente, a aprendizagem e construção da “atitude cooperativa”. Todos nós sabemos que estes conteúdos ligados às atitudes, às normas e aos valores sempre estiveram presentes no trabalho educativo, porém, como colocam Freire et Alli (1998), muitas vezes essa aprendizagem acontece de forma subjetiva, estando implícita no trabalho do professor, formando o que se denomina de currículo oculto.

Pretendemos trazer o tema à tona, pois quando este permanece oculto, permanece também inconsciente, não obrigando o professor a refletir sobre os valores morais que está desenvolvendo e fomentando nas suas aulas. Considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola, pressupõe aceitar até às suas últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos, pode e deve ser ensinado pelos professores (Coll, 1998:15).

Na realidade, o que se propõe é que nós ,educadores, assumamos a nossa responsabilidade, que não fiquemos “em cima do muro”, como diz o jargão popular, e não esqueçamos de que todos nós educamos de acordo com a nossa visão de mundo, de homem e de sociedade.

Enfatizar a aprendizagem de atitudes, normas e valores é explicitar que o trabalho com a educação nunca é neutro, pois envolve algum objetivo, algum interesse ideológico, mesmo que inconsciente. Enfim a educação é sempre uma

forma de controle social, seja na busca da manutenção das diferenças, seja na busca de uma sociedade mais igualitária. (Freire et Alii, 1998).

Para alguns professores a escola não tem a obrigação de ensinar valores e atitudes aos alunos, isto tudo tem que vir de casa. Para estes, ainda vale a máxima: “A escola existe para informar e não formar”. Estes professores acreditam que conteúdos atitudinais não devem fazer parte do currículo escolar. Nas suas opiniões, a escola deve resumir seu papel à transmissão de conhecimentos e à informação. Para nós, parece que não temos outro caminho a seguir, senão enfrentar o problema que temos pela frente. Se realmente queremos fazer da escola um espaço democrático onde prevaleçam os ideais de justiça, liberdade e cidadania, devemos trazer para o debate e reflexão temas e conteúdos relacionados a estes e não deixá-los esquecidos no currículo. A perspectiva de se trabalhar com os conteúdos atitudinais, normas e valores abre-nos um caminho para vencermos a barreira do “discurso” e partirmos para a “ação”.

Um currículo pautado por conteúdos atitudinais nos permite, de forma sistemática e intencional, abordar temas importantes ligados aos valores, às normas e às regras sociais. Neste sentido, ética, justiça social, cidadania, diferenças individuais e coletivas, preconceitos, discriminações são temas de possível abordagem pela escola.

Então, por onde começar?

Segundo Coll (1998:138), a inclusão das atitudes nos currículos como conteúdo concreto de aprendizagem, além de ampliar as perspectivas pedagógicas dos professores, traduz-se numa maior complexidade do seu compromisso escolar. Para o autor, a falta de um modelo teórico unificado ao qual fazer referência na hora

de escolher entre os diferentes métodos de intervenção para a formação e a mudança de atitude nos alunos e o fato de que nós professores não somos especialistas no tema das atitudes são alguns dos obstáculos que temos pela frente.

Quando nos dedicamos a investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem de atitudes na escola, logo percebemos sua relação com os valores morais e as normas que fazem parte do contexto social onde o aluno está inserido. Sendo assim, que tal começarmos por aqui?

A educação das atitudes está diretamente relacionada aos valores morais que norteiam as relações sociais no tempo e no espaço em que esta acontece. Se tivéssemos à nossa frente uma pirâmide, poderíamos afirmar que no topo estariam as atitudes e condutas do aluno, enquanto que na base, dando sustentação, encontraríamos as normas e os valores morais vigentes na sociedade.

Coll (1998) confirma a nossa proposição quando coloca que, "... o planejamento do ensino de atitudes na escola deve ter como um de seus critérios básicos de orientação a necessidade de adequar a seleção de atitudes que se pretende fomentar aos valores e normas encontrados na sala de aula e na escola como um todo". Portanto, antes de falarmos em atitudes e condutas, precisamos refletir sobre os valores e normas que conduzem os nossos projetos educacionais e pedagógicos. O nosso sistema de valores morais representa uma parte muito importante da visão que temos sobre nós e sobre o mundo, e a escola enquanto uma instituição social, também está condicionada inconsciente ou conscientemente a fomentar e desenvolver estes valores nos nossos alunos.

Voltando ao exemplo da pirâmide, é necessário realçar que, apesar dos valores estarem dando suporte a uma educação das atitudes, isto não quer dizer que

primeiro estes se desenvolvem e posteriormente as atitudes. Este processo ocorre ao mesmo tempo e está ligado ao desenvolvimento moral do indivíduo. É o que nos ensinam cientistas e estudiosos que se dedicaram a pesquisar temas relacionados com a formação moral das crianças. A moralidade, ou melhor, o juízo moral dos homens é o que rege a vida em sociedade. As atitudes quando expressadas nas ações têm por trás todo um conjunto de sentimentos, crenças, valores e princípios que norteiam a conduta humana.

A moral é que permite aos homens o convívio social. Para Kant, em sua obra "Fundamentação da Metafísica dos Costumes" (1785), a moral se faz necessária porque é a única que pode estabelecer um fio condutor através do qual podemos julgar as ações e os costumes dos mais diferentes povos.

Como se vê, quando nos dedicamos a pesquisar como se dá o desenvolvimento moral humano, somos compelidos a recorrer aos estudos de filósofos e psicólogos que trataram de abordar o tema. Kant, filósofo alemão, dedicou-se no século XVIII a pesquisar questões importantes sobre o desenvolvimento moral. Para o filósofo, agir moralmente bem não é a mesma coisa que agir de acordo com as regras sociais ou mesmo as leis que nos cercam. Isto seria apenas uma questão de adequação social, ou seja, agir de uma determinada forma por conformidade, por medo de ser punido, ou por risco de perder o afeto de alguém.

A teoria Kantiana é uma das primeiras a acenar com a idéia de que o valor moral de uma ação não está simplesmente no obedecer a uma lei ou regra, mas sim no por que obedecemos. Dessa forma a moral de um ato ou o seu valor, não está na regra em si (não minta, não roube, não mate), a moral não está contida num conjunto

de regras como comumente pensamos; mas, está no princípio que determina a obediência a esta ou aquela regra (Menin, 1985:3).

Agir moralmente para Kant, é agir segundo um princípio universal ou, ao menos, universalizante. A moral para o filósofo tem que indicar como “bom” ou como “certo” algo que possa parecer assim (bom, certo) para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa, em qualquer lugar. A moral indicaria como princípio, um dever necessário a todos, um princípio universal.

Para Kant um princípio incondicional, isto é, válido por si mesmo e universal, só poderia ser este: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (1974:223). Na perspectiva de Kant, o desenvolvimento moral está condicionado à razão. Para ele, todas as ações morais precisam se basear na razão, uma vez que o homem é um ser racional.

Como coloca La Taille (1996), trata-se de uma ética do dever, de revivência para com as leis morais. A motivação para legitimá-las e segui-las deve ser puramente racional; o prazer e o desejo- traduções da sensibilidade – não devem desempenhar papel algum.

Como vimos em sua teoria, Kant propõe uma moral autônoma com base na razão e na capacidade individual de pensar, julgar e querer. Surgem assim os conceitos de autonomia e heteronomia, as duas tendências morais que podem existir no ser humano. Se a moral autônoma está ligada à capacidade do indivíduo de se auto-governar segundo suas próprias convicções, a moral da heteronomia pode ser vista como a moral que nos leva a agir por interesses próprios, desejos e até por obediência cega e conformidade aos outros.

Segundo Menin (1996), "... quando agimos pensando apenas nas consequências externas e imediatas de nossos atos ou quando seguimos certas regras por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade, estamos sendo heterônomos. Por outro lado, quando decidimos seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, independente das consequências externas imediatas, estamos sendo autônomos".

A autonomia permite que o homem, de acordo com sua própria vontade, faça as suas escolhas, independentemente das consequências externas e imediatas da sua ação. Auto-governar-se, fazer suas escolhas, no entanto, exige que se pense no outro, pois, afinal de contas, o homem é um ser gregário, que vive em sociedade. Assim, para agirmos moralmente bem, antes de escolhermos livremente é preciso escolhermos com responsabilidade. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa de fazer tudo aquilo que se quer, muito pelo contrário, autonomia requer o controle mútuo dos desejos, ou negociações para tomar decisões que pareçam adequadas a todos os envolvidos.

Na filosofia de Kant a vontade e o livre arbítrio são respeitados, mas estão condicionados a princípios morais e absolutamente universais. Quando o filósofo elege como princípio moral a máxima "Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio" (1974:229), ele está supondo que as relações humanas devam ser orientadas pela razão, pela capacidade do homem de agir de acordo com "motivos racionais" que sejam motivos possíveis para toda e qualquer pessoa.

Por exemplo, não basta um sujeito deixar de furtar um objeto por medo de ser apanhado para que sua ação seja moral. Para isto, a ação tem de estar de acordo com um princípio que ele acredite ser universal. Como já vimos anteriormente, pela filosofia de Kant, o valor moral de uma ação não está simplesmente no seguir ou não as regras, mas sim no por que segui-las. O valor moral reside no princípio que determina a ação e não no seu propósito. Assim sendo, se não roubamos algo por medo de ser punido, nossa moral é meramente heterônoma; mas, se não roubamos porque sabemos que esta ação jamais poderia tomar-se um princípio universal, é porque acreditamos que os outros não podem ser um meio para a satisfação de nossos desejos. Neste caso, estamos agindo por amor a um princípio e nossa moral é autônoma.

Com se pode ver, a moral heterônoma opõe-se à moral autônoma. Enquanto na autonomia o processo de obediência a uma regra parte do interno para o externo, ou seja, da necessidade de agir de acordo com motivos racionais que são orientados por princípios tidos como universais, na heteronomia, o caminho é inverso, a pressão é externa, e nossas ações são orientadas em função das conseqüências e punições que podem advir dos nossos atos.

A oposição entre a autonomia e a heteronomia é utilizada por inúmeros estudiosos para estudar o desenvolvimento da moralidade. Este também foi o caminho utilizado por Piaget, psicólogo suíço, que produziu neste século uma série de pesquisas e escritos relacionados com o tema. Em sua importante obra, "O Julgamento Moral na Criança" (1994), Piaget nos ensina que o desenvolvimento moral é construído, é aprendido pelo sujeito nas suas relações com o meio. Para Piaget, não nascemos mais ou menos heterônomos ou mais ou menos autônomos.

Autonomia se constrói no ambiente social, na interação do sujeito com o meio em que vive. Na leitura de Menin (1996), Piaget concorda com Kant de que pode haver no ser humano duas tendências morais: a autonomia e a heteronomia. Porém, como psicólogo, mostrará que estas duas morais são construídas durante o desenvolvimento da criança e que a evolução de uma sobre a outra dependerá de vários fatores, principalmente os ligados às formas de relações sociais em que a criança estiver submersa.

Como escreve Piaget (1994), estas duas morais são devidas a processos formadores que geralmente se sucedem sem, todavia, constituírem estádios propriamente ditos. Ao condicionar o desenvolvimento moral a um processo interno do sujeito na sua relação com o meio, Piaget rompe com a concepção inatista de Kant, onde a conquista da autonomia se dá apenas racionalmente, a partir de conhecimentos estabelecidos a priori.

Para Piaget, a sociedade é a expressão das relações ou interações entre os indivíduos que a ela pertencem, e entre estes e o meio ambiente. Dentro dessas relações, existem normas de conduta que são estabelecidas a partir das interações precedentes entre os indivíduos, e que vão caracterizar os valores morais de cada sociedade e estabelecer suas normas e suas regras.

Aí está um dos pontos centrais na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral, ou seja, a qualidade das relações entre os sujeitos e destes com as regras é que vai determinar o nível de moralidade em que nos encontramos. Para Piaget, as relações interindividuais dividem-se em duas grandes categorias: a coação e a cooperação.

A relação de coação é caracterizada pela desigualdade entre as partes, ou seja, um indivíduo possui mais autoridade ou detém um poder maior de atuação sobre o outro. Muito comum entre pais e filhos, alunos e professores, a relação de coação é determinada pelo respeito unilateral, onde, segundo Vinha (1997:115), há a imposição de um sistema de regras obrigatórias, normas, valores e verdades prontas e completamente elaborados.

Na coação, o "grande" impõe ao "pequeno" o que este deve fazer e fornece conseqüências positivas ou negativas conforme suas ordens sejam seguidas ou não. O pequeno obedece por medo, por afeto; ele se molda ao grande, ele o imita (Menin, 1996:51). Relações coercitivas caminham num único sentido, do adulto para a criança, não havendo espaço para trocas e nem cooperação. Como diz La Taille (1992:58), a relação de coação é uma relação onde não existe reciprocidade.

As relações de cooperação, são relações pautadas pelo respeito mútuo, pela reciprocidade entre os indivíduos. Nesta relação, as regras e as normas que regem a vida social podem ser discutidas e acordadas entre os pares. Há uma simetria e o caminho é de mão dupla, de troca e acordo mútuo entre os participantes. Das relações coercitivas nasce a moral heterônoma, ou moral do dever, aquela em que respeitamos as regras ou somos punidos. Por outro lado, das relações cooperativas, surge a autonomia, ou moral do bem, aquela em que as pessoas discutem e cooperam entre si para construir as regras às quais se submeterão.

Como afirma Piaget (1994:250), "... a moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal é o que não está de acordo com estas ordens". Mas, para Piaget

(Idem, *Ibidem*), à margem desta moral do dever, e depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral de cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por conseqüência, a responsabilidade subjetiva.

A moral heterônoma será aquela que imposta de fora permanece exterior à consciência que a aceita (aceita-se a regra porque é obrigatória). A moral autônoma será a antítese da primeira: a moral elaborada pela consciência é obedecida como criação do sujeito (torna a regra obrigatória porque a aceita). Coerção, egocentrismo e heteronomia formam, então, uma tríade de elementos inseparáveis; cooperação, descentração e autonomia, a tríade oposta (La Taille, 1984:72 e 73).

Se como pais ou educadores pretendemos facilitar um desenvolvimento moral autônomo de nossas crianças, é preciso ter claro que, apesar de opostas, a heteronomia e a autonomia, tal qual a coação e a cooperação, fazem parte do processo de evolução da moralidade. Assim, para se passar da anomia para a autonomia moral, é necessário passar pela heteronomia.

De acordo com Menin (1996:40), não há mal nenhum em sermos heterônomos em grande parte do tempo de nossa vida social. Não há mal nenhum em sermos adequados, socialmente falando. O problema, como sugere a autora, é sermos apenas heterônomos, ou seja, sermos eternamente governados pelos outros e, a partir do momento em que não haja outros para nos dar ordens, ameaçar ou punir, ficarmos “sem governo” e acabarmos por fazer tudo o que nos der vontade.

Podemos falar em relações de coação, respeito unilateral e moral heterônoma como um “mal necessário” durante uma etapa de nossas vidas. Seria impossível nas relações interindividuais, principalmente entre adultos e crianças, não haver alguma

coação ou imposição de regras e normas, mesmo porque os pequenos precisam de modelos, e a imitação de modelos é uma das estratégias mais utilizadas pelo ser humano para a aprendizagem. Mas precisamos estar atentos ao fato de que modelos podem ser “bons” ou “péssimos” moralmente falando, ou seja, alguns modelos podem levar à construção, por parte da criança, de sua autonomia, enquanto outros, pelo contrário, podem estar condenando a criança a permanecer eternamente na moral heterônoma.

Os estudos de Piaget relacionados ao processo de construção pela criança do respeito às regras nos jogos infantis são fundamentais para que possamos entender os diferentes níveis de moralidade pelos quais podemos passar ao longo do nosso desenvolvimento.

Partindo do princípio de que toda moral consiste num sistema de regras, e que a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras, Piaget passou a observar como as crianças de diferentes idades jogavam um jogo muito conhecido no mundo inteiro, o jogo de bolinhas de gude.

Observando e conversando com as crianças sobre as regras do jogo, Piaget investigou dois aspectos que fazem parte do encontro das crianças com as regras: a prática delas e a consciência a seu respeito.

A prática de regras é o modo como as crianças usam as mesmas para si e para os outros, enquanto que a consciência das regras é a compreensão que a criança tem das mesmas: o que elas são, para que servem, de onde vêm e quem as faz.

Os resultados da pesquisa do ponto de vista da prática de regras apresentam quatro estádios sucessivos:

O primeiro estágio, onde inexistente a regra coletiva, é chamado de período motor individual. Neste período, a criança pequena cria seus próprios jogos segundo seus desejos e hábitos motores. É o brincar totalmente individualizado que não tem nenhuma relação com o jogo de bolinhas entre si.

Um segundo estágio, denominado de egocêntrico, é caracterizado pelo respeito parcial e unilateral às regras. Neste estágio, a criança começa a receber de fora exemplos das regras do jogo. Todavia mesmo imitando esses exemplos, a criança joga, seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar.

Nas palavras de Piaget (1994:33), as crianças desse estágio, mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar das regras. Como diz La Taille (1984:59), as crianças neste estágio não brincam umas com as outras, mas umas ao lado das outras.

Por volta dos sete ou oito anos, aparece o estágio da cooperação nascente, onde as crianças começam a usar de fato as regras para organizar o andamento do jogo. Neste estágio, a criança permite que as regras sejam alteradas, mas só se todos os jogadores aceitarem a mudança. A vontade de fazer o jogo acontecer supera os interesses individuais. Como diz Piaget (1994:44), o divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social. É fato que ainda há uma dificuldade na combinação das regras, muitas vezes as informações são contraditórias, mas o olhar dos jogadores já está voltado para o

grupo. É o início da descentração, da possibilidade de considerar o ponto de vista dos outros.

Finalmente, após 11 (onze) anos, mais ou menos, aparece um quarto estágio que é o da codificação de regras. A partir de agora o interesse pela regra em si é bastante intenso, as crianças aceitam discuti-las e alterá-las com muito mais tranquilidade que no estágio anterior. Segundo Piaget (Idem, Ibidem), não só as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcia, até nos pormenores do procedimento, como também o código das regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade. Este interesse pelas regras é tão intenso que, muitas vezes, o tempo gasto combinando como jogar, com que regras, é maior que aquele do próprio jogo.

Em relação à consciência da regra, os estudos de Piaget nos orientam no sentido de que o sentimento de obrigação à regra, quando tomamos consciência desta, se distingue em três estágios.

A não obrigatoriedade da regra é o primeiro estágio dessa evolução que se estende aproximadamente até os 3 (três) anos. Neste nível, a criança não tem consciência da regra como algo obrigatório, ela joga mais para satisfazer seus interesses e fantasias, do que para fazer parte de uma atividade coletiva.

Numa segunda etapa que vai dos 3 (três) aos 8 (oito) ou 9 (nove) anos mais ou menos, a criança começa a ver a regra como uma coisa sagrada e obrigatória. É o estágio conhecido como o da obrigatoriedade sagrada. Nele a regra é encarada como uma lei que jamais pode ser transgredida ou reformulada, pois a criança afirma que sempre se jogou assim e assim sempre se deverá jogar. Toda a modificação nas

regras é uma transgressão, já que esta é considerada intangível, de origem adulta e de essência eterna (Piaget, 1994).

No terceiro e último estágio de consciência de regras, o estágio da obrigatoriedade devida ao consentimento mútuo, as crianças aceitam alterar a regra e se libertam do respeito místico adotado anteriormente.

Daqui por diante diz Piaget (1994:64), a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma.

Resumindo, Piaget constatou com suas pesquisas que o processo de desenvolvimento moral de uma criança pode caminhar desde um estado de egocentrismo radical, onde ela, sem perceber a existência dos outros e das regras que regem a convivência social, se mantém num estado de anomia, passando por um estágio de heteronomia, onde a criança a partir de sua interação com o mundo começa a perceber a si e aos outros, bem como a existência de regras e normas que regulam as relações interindividuais e são estipuladas e determinadas pelos mais velhos numa relação de coação e respeito unilateral, até chegar no estágio mais evoluído da moralidade autônoma onde, por meio de relações pautadas pela cooperação e pelo respeito mútuo, a criança poderá confrontar o seu ponto de vista com o do outro e submeter-se (ou não) conscientemente às regras sociais.

Quando utilizamos a palavra “pode” (poder no sentido de ser possível, mas não certo), estamos querendo chamar novamente a atenção para o fato de que a passagem do estado de heteronomia ao de autonomia existe como possibilidade, e

não necessariamente como realidade. Isto quer dizer que a autonomia moral é uma conquista possível para os homens, mas para isto acontecer é preciso percorrer um longo caminho. A moralidade da autonomia, a noção da justiça, o respeito consciente às regras, têm que ser construídos pelo indivíduo por meio de suas experiências, de suas relações e interações com o mundo.

Puig (1998) concorda com Piaget quando afirma que uma educação moral autônoma não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais. Para o autor, a educação moral autônoma é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia.

A contribuição que o autor procura trazer para entendermos melhor o caminho a ser percorrido para uma educação moral autônoma é a relação entre o desenvolvimento moral e a personalidade. A idéia é que a representação que cada um faz de si mesmo em relação ao meio e na sua dimensão moral é de suma importância para a construção do que ele denomina de personalidade moral. Segundo Puig, possuir uma representação negativa de si mesmo torna-se um fator complicador para o desenvolvimento moral, enquanto que uma representação positiva de si é considerada um fator positivo.

A educação moral como construção quer entrelaçar as linhas naturais e as linhas culturais de desenvolvimento, e quer fazê-lo entendendo que o resultado não é algo meramente natural e quase programado, mas sim um resultado cultural que só alcançamos com a ajuda dos sujeitos mais experientes (Puig, 1998:72).

Quando o autor nos adverte sobre a importância dos adultos na construção da personalidade moral das crianças, ele está querendo dizer que, ao mesmo tempo em que é necessário preservar a liberdade e a autonomia do aprendiz, é fundamental transferir aqueles conteúdos e significações que a coletividade considera importante para a sua sobrevivência e dignidade. Conforme coloca Puig, "... uma educação moral na escola deve estar estruturada dentro de um projeto pedagógico que busque encontrar um caminho melhor entre a mera transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia num vázio cultural e a imposição unilateral de formas de vida".

A idéia é que este adulto, ou pessoa mais experiente, atue em conjunto com o aprendiz passando as suas experiências, apresentando o código de normas e regras que são relevantes no grupo social, abrindo espaços para a reflexão e ação sobre os conflitos que surgem, tudo isto sem ferir a liberdade das crianças e sem inibir seus primeiros vôos em direção à autonomia e à cidadania.

O que tudo isto tem a ver com a escola, com a aprendizagem de conteúdos atitudinais e com as aulas de Educação Motora?

Quando assumimos a proposição de que o desenvolvimento moral é construído nas relações, na interação do homem com o mundo, assumimos que a escola tem o seu papel neste processo, na medida em que grande parte da socialização, ou seja, do processo de aprendizagem ou aquisição de valores, atitudes e comportamentos em contextos interativos, acontece na escola.

Querendo ou não, as crianças e os adolescentes aprendem na escola uma série de atitudes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. O que

podemos questionar é se a escola tem contribuído efetivamente para a construção, por parte dos seus alunos, de uma moralidade autônoma.

Novamente nos deparamos com questões relacionadas à função social da escola e mais precisamente com a questão central deste capítulo que é o “porquê” educar para a cooperação.

A frase de Piaget (1994:299), “... só a cooperação leva à autonomia”, nos ajuda a encontrar caminhos na busca de uma resposta para esta pergunta. Educar para a cooperação, talvez seja o caminho mais apropriado para vencermos as barreiras entre as intenções e as práticas educativas, entre o “discurso” e a “ação”. Projetos educacionais elaborados a partir de valores como justiça, liberdade e democracia e que objetivam com as crianças e adolescentes a construção de sua autonomia devem e precisam passar pela cooperação.

Como afirma La Taille (1992:62), o sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos, etc.

A condição para que o indivíduo possa ter a oportunidade de usufruir de relações sociais de cooperação é, segundo Piaget, fundamental para a conquista da sua autonomia. Democracia e autonomia só formam um “par” se for por meio da cooperação. As relações de coação e respeito unilateral entre alunos e professores que ainda predominam nas nossas escolas constituem a pedagogia do “discurso” democrático, da cooperação de “fachada” onde vale o dito popular, “os alunos fingem que aprendem e os professores, que ensinam”.

Estão registradas nos PCNs algumas orientações que fortalecem o nosso discurso:

“(...) relações de cooperação, de diálogo, levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem a coerção de alguma “autoridade” inquestionável. Relações de cooperação são relações entre iguais, baseadas e reforçadoras do respeito mútuo, condição necessária ao convívio democrático. A democracia é, portanto, um modo de convivência humana e os alunos devem encontrar na escola a possibilidade de vivenciá-la. Daí a importância de se promoverem experiências de cooperação no seu seio”.

O ideal de Piaget, toda a sua obra, e as obras dos seus seguidores, fazem-nos refletir bastante sobre a escola que temos e a escola que queremos. A escola do presente é ainda, muitas vezes, aquela que Piaget (1994:301) chama de tradicional e cujo ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral.

A virtude da escola democrática está em focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escola. De fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas são os melhores e mais poderosos “mestres” em questão de moralidade. Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações são violentas? E assim por diante. Então, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental (PCNs, 1996).

Para Piaget, a cooperação define-se como o procedimento mais fecundo de educação moral. Relações que se pautam pela coação embotam o desenvolvimento, roubando à criança e ao adulto a possibilidade de se emanciparem intelectual, moral e afetivamente (La Taille, 1992:113). Na teoria de Piaget, a autonomia do sujeito é afirmada em alto e bom tom! É certamente por esse motivo, aliás, que vários apaixonados pelo humanismo, ou seja, aqueles para os quais o ser humano goza de grande estima, sentem-se atraídos pela teoria construtivista (Idem, Ibidem).

Este é o nosso caso. Vimos em Piaget e em sua obra a legitimação de um ideal democrático que perseguimos há muito enquanto educadores. Quando Piaget nos fala em cooperação, ele está nos ajudando a encontrar o caminho para efetivarmos aquilo que ainda hoje, muitas vezes, permanece só no discurso, só na intenção. Sendo assim, que tal pensarmos um pouco onde educar para a cooperação?

CAPÍTULO 02

ONDE EDUCAR PARA A COOPERAÇÃO?

A escola como um espaço de aprendizagem diferencia-se dos demais por uma atuação intencional, sistemática e planejada que visa promover o desenvolvimento pleno e integrado dos indivíduos. As ações planejadas segundo objetivos específicos, a seleção de conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais em pauta no momento, e o auxílio específico do professor e dos colegas, são algumas das características que fazem da escola um espaço que se distingue de outros como a família, o trabalho, o clube, a mídia, mas que também se propõem a educar. Ao proporcionar ao aluno um conjunto de atividades e práticas pré-estabelecidas, planejadas e organizadas de forma intencional, a escola tem o propósito de contribuir para que estes alunos possam se apropriar de conteúdos sociais e culturais, de maneira crítica e construtiva e assim, atuar com competência e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Quando o assunto é o tratamento de questões sociais pela escola, o ensino e a aprendizagem de valores, atitudes e normas, os princípios da intencionalidade, do planejamento e da sistematização também são válidos. Para educar atitudes e construir valores com os alunos é preciso criar um espaço de ajuda específica, onde os conteúdos atitudinais sejam tratados como qualquer outro objeto de conhecimento.

Admitir o fato que a escola, como parte do sistema sócio-cultural, contribui na construção por parte do aluno da sua personalidade moral, obriga os educadores a

planejarem um espaço onde se eduque para a construção de atitudes, que se coadunem com os valores de respeito, justiça e liberdade exigidos pela sociedade democrática. Se no discurso pedagógico se apregoa desenvolver nos alunos estes valores, ditos universais, a escola precisa agir conscientemente e intencionalmente na busca destes objetivos.

Nesta perspectiva, precisamos estar atentos para que a escola e seus educadores não permaneçam só no discurso, ou seja, que ultrapassem os belos escritos dos seus projetos e planejamentos pedagógicos e cumpram efetivamente com os objetivos que se propõem a desenvolver. Pensamos estar aí um dos grandes desafios da escola: transformar o discurso, as suas intenções, em ações.

A escola como toda a sociedade vive um grande paradoxo, o “paradoxo do discurso”. Nunca exaltamos tanto os valores morais como justiça, liberdade, respeito ao próximo e ao meio ambiente, mas também, nunca tivemos índices tão altos de violência, desrespeito às leis e aos outros, injustiça social e moralidade descartável. É neste cenário de grave desequilíbrio entre o discurso e a ação que está inserida a escola; escola que se não estiver atenta, acaba por reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, políticas e econômicas da nossa sociedade. Portanto, de nada vale um projeto educacional que valorize a construção de indivíduos livres e autônomos se o espaço escolar e a ação dos educadores não favorecerem relações de cooperação e respeito mútuo.

Partindo então do princípio de que a escola pode favorecer a construção de uma moral autônoma pelos alunos e que esta construção passa necessariamente pela cooperação, onde então, educar para a autonomia? Onde educar para a cooperação?

Antes de tudo, o espaço para a educação da cooperação, na nossa visão, deve ser um espaço construtivista, um espaço que se contraponha aos modelos empirista e inatista de educação. A teoria construtivista acena com a visão de que o processo de construção do conhecimento não é um caminho de mão única, ora centrado no sujeito, ora centrado no objeto do conhecimento, mas sim um caminho de mão dupla onde sujeito e objeto interagem constantemente de forma dinâmica e inseparável.

No construtivismo não existe, como nas outras correntes de pensamento, uma visão dissociada das relações entre o sujeito e o objeto durante o processo de construção do conhecimento. Se os empiristas elegem o objeto como fio condutor do processo e os inatistas ou pré-formistas estruturam sua teoria nas capacidades inatas do sujeito, os construtivistas operam sobre o paradigma da indissociação. Como afirma Piaget (1970), "... o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado, nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nos".

Para a teoria construtivista todo o conhecimento é construído pelo indivíduo na medida em que este age sobre os objetos, se relaciona com os outros e tenta compreender suas experiências. Abreu (1993:03) afirma que, "... para os construtivistas, sujeito e objeto são indissociáveis e ao mesmo tempo inconfundíveis, relacionando-se num processo de constante interação".

De acordo com Piaget (1970), "... o conhecimento progride das interações que se produzem a meio caminho entre o sujeito e o objeto, e que dependem, portanto,

dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas”.

A adoção da teoria construtivista como eixo norteador da nossa prática pedagógica nos obriga a fazer uma revisão do espaço escolar, enquanto um espaço de possível ajuda para a construção da moralidade autônoma. Educar para a cooperação num espaço construtivista requer uma oposição ao modelo empirista que, muitas vezes, ainda predomina nas nossas escolas. No espaço escolar construtivista, segundo Kamii (1991), “... o conhecimento e os valores morais são aprendidos não por interiorização de elementos externos ao sujeito, mas por uma construção interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio ambiente”. Dessa forma, é fundamental que o professor, na sua ação pedagógica, valorize e incentive as ações do aluno enquanto caminho para que este possa estabelecer esta relação com o objeto a ser conhecido. Se na escola tradicional a linguagem se constitui no instrumento mais importante e poderoso do professor para transmitir o conhecimento, na escola construtivista é a ação do aluno que vai possibilitar a sua relação com o objeto a ser conhecido e a sua real assimilação.

O que estamos querendo dizer é que educar para a cooperação no espaço construtivista exige romper com a “verborragia” tradicionalmente utilizada pelos professores, “verborragia” esta que, fundamentalmente atrelada ao modelo clássico de ensino e aprendizagem, vê o aluno como um mero receptáculo onde a escola vai colocando, pouco a pouco, os conhecimentos.

A verdade é que todas as escolas, intencionalmente ou não, acabam influenciando na formação moral dos seus alunos. Quando a escola privilegia atividades individuais, proíbe tocas entre os alunos e impõe regras de forma

autoritária sem que estes participem da sua elaboração, ela está sendo incoerente com o discurso de liberdade e autonomia que aparece no seu projeto educacional. Como colocam os PCNs (1996), "... as relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais. Como devo agir com meu aluno, com meu professor, com meu colega? Eis questões básicas do cotidiano escolar. A prática dessas relações formam moralmente os alunos. Como já apontado, se as relações forem respeitadas, equivalerão a uma bela experiência de respeito mútuo. Se forem democráticas, no sentido de os alunos poderem participar de decisões a serem tomadas pela escola, equivalerão a uma bela experiência de como se convive democraticamente, de como se toma responsabilidade, de como se dialoga com aquele que tem idéias diferentes das nossas. Do contrário, corre-se o risco de transmitir aos alunos a idéia de que as relações sociais em geral são e devem ser violentas e autoritárias".

Décadas e décadas de doutrinação, impondo aos alunos regras por coação, ensinando moral através de belos discursos e afirmando nas suas ações o princípio de que se aprende mais e melhor quando se está sozinho, fizeram da escola um espaço de reprodução da vida cotidiana onde predominam o individualismo, o desrespeito às normas e leis e a impunidade. Com ordens e ameaças do tipo: "fique quieto", "faça seu trabalho sozinho", "pare de brigar", "desse jeito, você vai para a diretoria", "se você sair do lugar, eu te coloco para fora da classe"; a escola comete um dos seus maiores equívocos no ensino da moralidade autônoma, já que, privilegiando o individualismo, as relações de troca e cooperação, os conflitos e as brigas que poderiam fazer os alunos se descobrirem e pensarem um no outro, acabam sendo negados e extirpados do ambiente escolar. O que

verificamos neste contexto é que quanto mais as regras são impostas de forma autoritária, mais as crianças as desrespeitam. É só o professor ou o adulto virar as costas e pronto, as regras que pareciam estar assimiladas e aprendidas são burladas e desrespeitadas. O que se vê na maioria das escolas é uma prática de regras imitativa e egocêntrica e, pior, uma consciência das mesmas heterônoma e instável.

Quando defendemos a adoção de um espaço construtivista para a educação da cooperação, estamos querendo trazer para dentro dos muros escolares uma educação que passe a valorizar as relações humanas, a vida em grupo. Vencer a nossa condição de indivíduos heterônomos e egocêntricos para podermos viver bem moralmente e socialmente falando, implica necessariamente no convívio intenso com os outros.

Em resumo, atitude cooperativa se aprende no próprio exercício da cooperação. Quanto maior a possibilidade de co-operar, de operar junto com seus pares, maior será a possibilidade de o aluno construir uma atitude cooperativa coerente e consistente. “Poder discutir as regras, normas, leis que nos cercam, poder reconstruí-las, poder debatê-las com gente que usa argumentos cada vez mais ricos (moralmente falando)... tudo isso é central para o desenvolvimento moral” (Menin, 1996:60).

No entanto, é preciso ficar claro que, quando solicitamos uma ruptura com a postura autoritária tão tradicional em nossas escolas, não estamos defendendo o *laissez-faire* ou a permissividade. O que pretendemos, é fazer da escola um espaço onde os alunos possam realmente aprender a atuar de forma mais autônoma, com mais responsabilidade coletiva e respeito ao próximo. E, como temos insistido, isto será mais possível se as crianças puderem viver num espaço construtivista e, porque

não dizer, em um ambiente cooperativo. Para Araújo (1996:110), “se a criança viver num “ambiente cooperativo” e portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente do processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos”.

É claro que em todo este processo que pode ir da heteronomia à autonomia, passando pela cooperação e pelo respeito mútuo, o professor tem importante função. Atento para não passar de um extremo (autoritário) a outro (permissivo), o professor deve conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma que as crianças resolvam tarefas e problemas que tenham condições de executar. O que acontece é que “... no ambiente cooperativo, o prestígio e a autoridade do professor são reduzidos o máximo possível em favor da cooperação entre as crianças. Neste ambiente, um ambiente engendrado pela cooperação, pelo respeito mútuo e por atividades grupais, a criança tem a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente” (Araújo, 1996:111).

Nesta relação de respeito mútuo, professor e alunos têm algo em comum, mas também têm algo que os diferencia. Em comum, professor e alunos têm o espaço que freqüentam, um espaço de aprendizagem, de trocas e de crescimento. O que os diferencia é justamente a capacidade que deve ter o professor para conduzir este processo. Os conhecimentos teóricos e práticos, a maior experiência de vida e o compromisso com a aprendizagem dos seus alunos, devem dar ao professor a autoridade moral e intelectual que ele precisa para coordenar este processo. Como afirma Araújo (1996:112), “... o que se está chamando de “ambiente escolar

cooperativo” não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos”.

Aliás, o discurso sobre a importância do ambiente cooperativo na formação de uma moral autônoma não é recente. Piaget, em seu texto intitulado “Os procedimentos da educação moral”, apresentado em 1930, no V Congresso Internacional de Educação Moral em Paris, já colocava que, para formar uma personalidade livre diferente da de um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que pertence seria preciso superar um ensino oral da moral, a famosa “lição de moral”, em busca de uma pedagogia que o autor denominou de “pedagogia ativa”. Este texto nos permite ir além do discurso e oferece diretrizes importantes para a estruturação do “ambiente cooperativo” na escola. Partindo também do princípio que o fim último da educação moral é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação, Piaget (1996), ao estudar os procedimentos de educação moral do ponto de vista das suas técnicas gerais defende a necessidade do “ambiente cooperativo” ser antes de tudo um “ambiente ativo”, onde a criança não adote uma postura passiva, de recepção, mas sim uma postura investigativa, de iniciativa frente ao processo de construção do conhecimento.

Para Piaget (1996:20), “A escola ativa baseia-se na idéia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea. “Atividade” se opõe, assim, à receptividade. A educação moral ativa supõe,

conseqüentemente, que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitua um meio próprio para tais experiências”. Como afirma Piaget (1994:271), “... 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 dentro da escola”.

No chamado “ambiente cooperativo” da “escola ativa”, a moral não é considerada uma matéria à parte, e sim um aspecto particular do sistema educacional. Piaget, ao vincular cooperação à democracia, insiste em fazer da escola um espaço de ações e transformações concretas e não apenas de reprodução de modelos externos aos muros escolares. “Esteja ocupada em analisar regras de gramática, em resolver um problema de matemática, ou em documentar um ponto da história, a criança que trabalha “ativamente” é obrigada, não só diante de si como diante do grupo social que é a classe ou da “equipe” da qual faz parte, a comportar-se de modo muito diferente do aluno tradicional que escuta uma lição ou realiza um “dever escolar”” (Piaget, 1996:20).

Na perspectiva proposta por Piaget, não é necessário que o professor faça uso de meios exteriores, artificiais para ensinar e educar a moralidade de seus alunos. É em cada uma das situações de aprendizagem e ensino de uma matéria ou conteúdo que se situa o núcleo a partir do qual serão desenvolvidos os conteúdos atitudinais. Os conflitos sócio-cognitivos gerados a partir da aprendizagem de um conteúdo específico, muitas vezes, já são suficientes para desencadear nos alunos a necessidade de descentrar-se, de ajudar-se reciprocamente, de resolver conflitos e de coordenar diferentes pontos de vista.

O “ambiente cooperativo” supõe necessariamente a colaboração no trabalho escolar. Diferentemente da escola tradicional, onde cada um trabalha para si, na “escola ativa” o trabalho escolar solicita a iniciativa e a disponibilidade da criança para trabalhar com o outro. É o trabalho coletivo que ajuda os pequenos, no início muito egocêntricos, a tornarem-se aptos para a cooperação. Se na escola tradicional cada um trabalha para si, na “escola ativa” o aluno descobre por si, mas na convivência com o outro. É o que Piaget denominou de “*self-government*”, ou seja, a possibilidade da criança aprender pelas suas próprias experiências e não pela imposição do adulto.

A idéia de Piaget é que as crianças possam efetivamente participar da organização desta microssociedade que é o ambiente escolar. “Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência, a regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual” (Piaget, 1996:22).

É a possibilidade desta auto-organização do ambiente escolar pelas crianças, em conjunto com o professor, que irá permitir uma educação moral realmente voltada para a construção da autonomia. É a relação de troca entre as pessoas, as suas ações no “ambiente cooperativo” que irão construir a razão para as regras. Como vimos anteriormente, se as regras não vierem das relações entre as pessoas ou se pelo menos não puderem ser compreendidas em função destas relações, a sua prática permanecerá eternamente imitativa e egocêntrica. Vale lembrar os dizeres de Piaget: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a

moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Regras discutidas, refletidas e vividas devem nos levar à autonomia e à moral do bem, em compensação, regras impostas, coercitivas e unilaterais devem nos condenar à heteronomia e à moral do dever.

Em Educação Motora, o “espaço construtivista” é o espaço do agir para conhecer, do agir para aprender. O “ambiente cooperativo” é o ambiente da interação e da troca, da ludicidade e do jogo coletivo. Para ser mais claro, nas aulas de Educação Motora, quando nos perguntamos onde educar para a cooperação, encontramos no jogo uma boa resposta. O jogo, aquele em que as crianças jogam juntas, construindo e reconstruindo regras, gestos, espaços e materiais, ganhando e perdendo, cooperando e competindo, é, para nós, um poderoso instrumento, um valioso recurso pedagógico a ser utilizado para que as crianças aprendam a cooperar.

Estamos falando de uma modalidade de jogo que Piaget (1978) chamou de “jogo de regras”, a atividade lúdica do ser socializado. O jogo de regras é aquele que supõe relações interindividuais, relações sociais, é aquele que exige da criança a sua descentração, o abrir-se para o outro. Na teoria que estuda a evolução e a classificação dos jogos, o jogo de regras é aquele que irá se desenvolver e se tornará predominante na vida adulta, é aquele que vai possibilitar à criança a assimilação do real ao Eu, é aquele que vai permitir à criança se adaptar com mais facilidade às realidades físicas e sociais, sem tanto se entregar às deformações e transposições simbólicas. Como afirma Piaget (1978:187), “... somente os jogos de regras escapam à lei da involução e desenvolvem-se com a idade. São quase os únicos que subsistem no adulto”. São as regras que irão regular as ações dos

jogadores, que agora mais crescidos e menos egocêntricos, estão prontos para a convivência em grupo. Muito preocupada agora com o efeito de suas ações no outro e vice-versa, a criança passa a aceitar a regra como o elemento mediador das relações e das trocas sociais. Para Piaget (1978:148), "... a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta". A regra torna-se assim o elemento principal das relações das pessoas na sociedade, e o jogo, como uma atividade social, passa a ser organizado e realizado em função desta.

É justamente este processo de elaboração e seleção das regras pelas crianças para a realização de um jogo, que nos interessa. É privilegiando as relações de troca entre as crianças que o espaço do jogo pode-se constituir em um espaço privilegiado de ação e exercício da cooperação. O jogo de regras solicita da criança a atitude cooperativa, ou melhor, a co-operação, o operar junto, pois é daí que nasce a prática. É da cooperação entre os pares que o jogo pode sair da vontade para a sua real efetivação. Nesta modalidade de jogo onde os jogadores exercem papéis cooperativos, onde todos devem concordar mutuamente com as regras e segui-las aceitando suas consequências, vale a máxima, "se um não quer, dois não fazem".

Isto quer dizer que para jogar a criança precisa ser coerente nas suas ações, ela precisa se esforçar para ser compreendida e acreditada por seus pares e, mais ainda, para jogar ela é obrigada a coordenar diferentes pontos de vista, o que a levará à construção da lógica das relações da moral autônoma. Aí está um dos valores educacionais de se trabalhar com os jogos na escola, o uso que podemos fazer deles para promover a atitude cooperativa entre as crianças e

conseqüentemente a sua habilidade em coordenar pontos de vista que diferem do seu.

Muitos são os estudiosos que têm defendido a idéia de que os jogos podem ser um excelente recurso para a educação de uma moralidade autônoma. Alguns autores vão mais além e vêem no jogo um ótimo espaço para educar o indivíduo na sua totalidade, extrapolando assim aspectos só ligados ao desenvolvimento moral. É o caso de Kamii (1991:38) quando afirma que "... a habilidade crescente de jogar jogos em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças. Através dos jogos em grupo, as crianças se desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente".

O que temos visto é que o jogo, que por muito tempo foi interpretado pelos adultos como um instrumento pedagógico contrário à idéia de estudo e aprendizagem, hoje já é considerado um importante recurso educacional para o desenvolvimento das crianças. Se antigamente pais e educadores questionavam quanto ao benefício desta atividade e afirmavam que os jogos só faziam desorganizar e bagunçar o espaço escolar, nos dias de hoje a maioria já considera o jogo como de importância vital e condicionador de um desenvolvimento harmonioso e integrado da criança. O desafio que temos pela frente é justamente a forma de utilização do jogo no contexto escolar. O importante na proposta que defendemos é que o jogo, como qualquer outro conteúdo, possa levar a criança a atualizar seus esquemas de conhecimento, ou seja, que o jogo possa solicitar da criança níveis cada vez mais complexos e melhores de atitude cooperativa e autônoma.

Esta idéia do jogo como um espaço de possível atualização dos esquemas de conhecimento e do jogo como um espaço que mobiliza e exige as mais diversas

habilidades e capacidades foi analisada por Macedo (1995) quando da sua reflexão sobre a importância dos jogos de regras na construção do conhecimento na escola.

Para o autor:

“De um ponto de vista funcional, essa forma de jogo é muito importante porque atualiza, mas com um sentido simbólico e operatório, o jogo de significados que a criança conheceu nos primeiros anos de vida. Jogo de significados porque, para ganhar, o jogador tem de competir em um contexto no qual, por princípio, seu oponente tem as mesmas condições. Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas são a chave para o sucesso. Para ganhar, é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair as coisas, relacioná-las entre si todo o tempo. Por isso, o jogo de regra é um jogo de significados em que o desafio é ser melhor que si mesmo ou que o outro. Desafio que se renova a cada partida porque vencer uma não é suficiente para ganhar a próxima. Assim, os jogos de regra em uma perspectiva funcional valem por seu caráter competitivo”.

É esta variedade de solicitações e exigências que faz do jogo um espaço tão rico para o aprendizado de uma atitude cooperativa. Quando pensamos numa situação de jogo de regras, podemos analisar os mais diferentes aspectos ligados às relações sociais. Dentre eles, podemos citar: participação, presença do outro, limites, disciplina, regras, cooperação, competição, descentração, autonomia, heteronomia, respeito mútuo, trabalho em equipe, conflitos, injustiça, entre outros. Nas aulas de Educação Motora é preciso não negar estes aspectos, é preciso estar atento para não descaracterizar o jogo infantil, é preciso assumir que, para se trabalhar numa perspectiva cooperativa, estes aspectos são justamente as bases, o núcleo da nossa atuação pedagógica. Não é raro vermos na escola professores que, em defesa de um “discurso” democrático, humanista e social, fazem suprimir das suas aulas e dos jogos a competição, os conflitos e as trocas entre os alunos. O que temos visto é a

pedagogia do “oito ou oitenta”. Há professores que fazem das suas aulas e dos jogos uma reprodução do esporte profissional, com a imposição das regras, a cobrança exagerada do desempenho e uma prática extremamente autoritária e coercitiva. Por outro lado, há professores que, para evitar conflitos e “desgastes” nas relações, fazem das suas aulas e dos jogos um espaço onde tudo deve agradar a todos. Para estes os jogos devem ser só fonte de prazer e satisfação.

Para nós, no jogo de regras, um jogo onde os papéis são ao mesmo tempo interdependentes (alguém ataca, alguém defende), opostos (cada jogador tenta impedir o outro de conquistar seu objetivo) e cooperativos (todos devem concordar com as regras) e onde todos querem a mesma coisa que é vencer, o grande desafio está em lidar com a competição de uma forma que esta possa melhorar também o nível de cooperação das pessoas. Pensamos ser o ambiente do jogo de regras um ambiente competitivo por característica, o melhor ambiente para se trabalhar com a cooperação. Para se chegar à vitória, para se jogar bem, mais do que nunca é necessária a atitude cooperativa, o co-operar, o operar junto em busca de um objetivo. Com isto não estamos defendendo o individualismo, o vencer a qualquer preço, estamos apenas acenando com a perspectiva de que cooperação e competição podem conviver muito bem uma ao lado da outra.

Como nos coloca Macedo (1995), “A competição em si não é má, nem boa: caracteriza uma forma de problematização universal na vida. Apenas caracteriza qualquer situação em que dois (ou mais) sujeitos querem uma coisa ou dela necessitam ao mesmo tempo, de tal forma que por causa desses limites (só há uma coisa) um a obterá e o outro não. Ou seja, competir (do latim *competere*) significa

pedir simultaneamente a mesma coisa; no jogo de regras os jogadores fazem ao mesmo tempo um único pedido: ganhar”.

Em relação a esta estrutura assimétrica, de diferença, porque neste sistema não se tem um para cada um, ou tudo para todos, o autor afirma que a “... crítica não deve ser feita sobre a competição em si mesma, mas nas formas culturais, políticas, etc, de se reagir diante dela”.

Nos jogos de regras não se coopera ou se compete por alguma coisa, com objetivo de gerar bens ou adquirir riqueza. No jogo de regras, a competição e a cooperação caminham juntas, e o objetivo final é que os jogadores possam comparar o seu desempenho uns com os outros. A improdutividade é uma das características do jogo. Caillois (1990) define o jogo como “... uma atividade livre (diversão sem caráter de obrigatoriedade), delimitada (espaço e tempo previamente estabelecidos), incerta (sem previsão de resultados), improdutiva (não mantém vínculos com a sociedade de consumo), regulamentada (submissão às regras) e fictícia (fundamentada num contexto de irrealidade perante a vida). Estas características devem fazer do jogo não um espaço de supervalorização da vitória ou da derrota, mas sim um espaço de valorização das relações, onde cada um possa testar as suas competências e, com o outro, torná-las ainda melhores e mais refinadas. O outro, ou aquele com quem jogamos não deveria ser considerado um inimigo ou um adversário, mas deveria, sim, tornar-se uma referência para que pudéssemos avaliar a nossa competência, a nossa habilidade pessoal ou o nosso talento para resolver e solucionar problemas que podem ser de ordem social, cognitiva ou motora.

Segundo Kamii (1991), o desenvolvimento da habilidade da criança em competir em jogos é parte de um quadro de desenvolvimento muito mais amplo, pois

o desenvolvimento da habilidade de competir em jogos acompanha o desenvolvimento da habilidade de descentração e coordenação de diferentes pontos de vista, o que é fundamental para a construção de uma atitude cooperativa e uma moral autônoma. Se para a criança o jogo tem um fim nele mesmo e o seu objetivo, muitas vezes, é o simples “ganhar”, o professor deve ter consciência de trabalhar com os jogos como um meio para favorecer o aumento das competências dos alunos não só no nível das habilidades e capacidades motoras, mas também das cognitivas e sociais.

Nas aulas de Educação Motora, aprender a jogar bem não é simplesmente fazer pontos, gols e vencer a partida. Aprender a jogar bem é também aprender a cooperar bem, a operar junto para vencer as diversas situações-problema que o jogo apresenta. A escolha das equipes, a distribuição do material, a estruturação do espaço físico, o sorteio para ver quem começa com a bola, a definição das funções de cada jogador, o acordo das regras, a elaboração de estratégias de ataque e defesa, são tarefas que exigem co-operação, são tarefas grupais que necessitam ser aprendidas e realizadas cada vez mais com habilidade e competência. Como diz Kamii (1991), “... tornar-se capaz do diálogo e de jogar jogos em grupo demonstra uma transição significativa do estágio egocêntrico para um nível mais elevado e socializado de pensamento”.

Ao professor de Educação Motora cabe a tarefa de, junto com seus alunos, fazer com que o espaço do jogo transforme-se num “espaço construtivista”, num “ambiente cooperativo”, onde fazer escolhas, tomar decisões, resolver conflitos sejam tarefas de todos e não apenas de poucos.

Parece-nos não haver dúvida quanto à validade do jogo em grupo como um espaço adequado para a educação da cooperação. Mas sabemos que abrir este espaço não basta, é preciso pensar em como agir neste espaço. Só uma intervenção qualificada, planejada e intencional pode contribuir para que uma educação voltada para a construção da atitude cooperativa possa sair do discurso para a ação. Como então, no espaço do jogo, educar para a cooperação? Este será o objeto da nossa reflexão na segunda parte deste trabalho.

SEGUNDA PARTE
“A PROPOSIÇÃO DE UMA AÇÃO”

CAPÍTULO 03

A INVESTIGAÇÃO

O “PORQUÊ” DA NOSSA INVESTIGAÇÃO.

Partindo-se de uma perspectiva tradicional, a investigação científica, ao cumprir algumas etapas que vão desde o descobrimento de um problema ou lacuna até a prova ou comprovação de uma hipótese que possa resolver este problema, é que confere ao conhecimento produzido as qualidades de realidade, sistematização e verificabilidade inerentes ao conhecimento científico. Como afirma Moraes (1988), “... as investigações científicas partem de crenças e diferenciações originadas no saber vulgar, para a tentativa de ultrapassar as limitações deste saber”. É nesta ultrapassagem que ocorre a ruptura entre o senso comum e o conhecimento científico, entre a suposição, o “achismo” que, muitas vezes, predominam no senso comum e a proximidade da exatidão das afirmações sobre determinado objeto pelo conhecimento dito científico.

Deveríamos então suprimir, negar o conhecimento dito popular e elevar a ciência e o conhecimento científico ao status de novos “deuses” do universo?

É claro que não. Se não podemos incorrer no erro de descartar e subestimar o conhecimento popular que, muitas vezes, dá conta de responder às curiosidades e

necessidades do homem que busca compreender melhor o mundo ao seu redor, não podemos, ao mesmo tempo, fazer da ciência algo que seja infalível, incontestável e indiscutível. A ciência deve operar sobre paradigmas e não dogmas, ela deve se caracterizar justamente pela possibilidade de que estes paradigmas possam ser colocados à prova de verificação e posterior refutação.

Conforme colocam Lakatus e Marconi (1991), "... o conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do "conhecer". Isto quer dizer que não existem conhecimentos mais verdadeiros ou exatos do que outros, o que existe são leituras diferentes a propósito de um mesmo objeto.

Segundo Morin (2000a:19), "... todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão". Para o autor, "... não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão". Morin quer nos chamar a atenção para o fato de que uma investigação científica, por mais racional e lógica que seja, está também impregnada pela afetividade, pela emoção e pela subjetividade de quem investiga. Não fazemos pesquisa científica desprovidos daquilo que somos ou pensamos, daquilo que vivemos e das marcas que a vida em sociedade nos deixa. Isto é o que Morin chama de "imprinting cultural", ou seja, todas as determinações culturais, sociais, econômicas e políticas que afetam as pessoas desde o seu nascimento até a fase adulta.

"... O conhecimento sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução,

comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento”. (Morin, 2000a:20).

Ainda por este caminho, Morin (2000a:21) nos alerta que, “O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos”.

Não acreditamos que as palavras de Morin sejam desalentadoras e pessimistas para quem procura fazer ciência, muito pelo contrário, o que propõe o autor é que façamos ciência sem correr o risco de cair no dogmatismo, aceitando que o conhecimento científico seja passível de erros e contradições. Só assim estaríamos fazendo uma ciência que não imponha de forma rígida e autoritária os seus veredictos, mas que esteja disponível e seja flexível para receber aquilo que é novo e incerto.

Em Educação Motora, mais do que nunca, é preciso investigar, é preciso fazer ciência, pois só assim poderemos encontrar caminhos que nos permitam organizar melhor a nossa prática pedagógica. Em Educação Motora, é preciso investigar para que possamos refletir e rever os modelos de educação que a superada Educação Física nos deixou como legado. Foram décadas e décadas marcadas pela ausência de reflexão teórica e produção de conhecimentos científicos que pudessem alimentar a prática pedagógica dos professores. Foram anos e anos reproduzindo modelos trazidos do estrangeiro e que nada tinham a ver com a nossa realidade. Não foram

poucas as publicações dos chamados manuais técnicos para a implantação de programas de Educação Física nas escolas. Estava tudo lá, prontinho e acabado, bastava ao professor reproduzir e conduzir as suas aulas de acordo com os modelos e parâmetros já escolhidos e estabelecidos. Além disso, quando se deu início a uma produção teórica mais significativa, o que se viu foi um desvio de percurso em detrimento das nossas necessidades e exigências. Como coloca Farinatti (1992), quando a crise epistemológica que se abateu sobre a Educação Física nos anos 80 deveria possibilitar o seu dimensionamento teórico sobre um paradigma que permitisse uma interação de seu corpo de conhecimentos a partir de um mesmo tronco, o que aconteceu foi uma preocupação dos cientistas em ficar contrapondo as correntes e áreas de atuação existentes. Enquanto a academia digladiava-se em uma discussão pouco frutífera, o professor “linha de frente”, que efetivamente “faz” a Educação Física, ficava sem subsídios teóricos que pudessem dar bases sólidas à sua prática pedagógica.

Dentro deste contexto é que buscamos justificar o porquê da nossa investigação. Como professor “linha de frente” pensamos que só uma investigação que efetivamente faça reunir a teoria à prática é que poderá dar conta de trazer subsídios que venham contribuir para uma Educação Motora que não esteja desvinculada do que acontece no mundo, na escola e, por que não dizer, na quadra. Na primeira parte deste trabalho, os capítulos 01 e 02, frutos de uma investigação científica apoiada em uma criteriosa revisão bibliográfica, nos orientam e nos fornecem bases teóricas que fortalecem a nossa intenção de fazer da escola, das aulas de Educação Motora e do jogo um espaço onde os alunos possam melhorar seu nível de cooperação e construir uma atitude cooperativa. Porém, isso não é o

suficiente, a investigação nos livros pode e precisa ser incrementada com uma investigação na quadra. Isso porque acreditamos ser possível fazer ciência na quadra, acreditamos que o conhecimento produzido na quadra poderá estar, sim, mais próximo da realidade do professor “linha de frente”. O conhecimento produzido na quadra pode ser sistematizado, pode ser colocado à prova e pode se revestir do caráter científico do conhecimento produzido nos laboratórios. Afinal de contas, no seu dia-a-dia pedagógico, que professor não se depara com problemas na busca dos seus objetivos pedagógicos? Que professor não levanta hipóteses e experimenta técnicas e estratégias para dar conta das dificuldades pedagógicas dos seus alunos? E que professor não se alegra quando verifica que seu método e sua técnica surtiram efeito no processo de aprendizagem dos seus alunos?

Não se trata de menosprezar a pesquisa em laboratório, aquela pesquisa que se utiliza dos procedimentos tradicionais da ciência, trata-se de chamar a atenção para a possibilidade de se fazer ciência, e ciência bem feita, também na quadra, no campo ou no espaço de aula, mesmo porque, como coloca Freire (1991), uma ciência que pesquise o fenômeno da motricidade não pode se limitar a medições quantitativas do movimento humano. Para Freire (1991:57), se esses procedimentos fossem suficientes, “... depois de tantos anos medindo respirações, passadas, gorduras, batimentos cardíacos, altura e largura das pessoas, já teríamos compreendido alguma coisa desse ser locomotor, lúdico, trabalhador, que é o homem”. Portanto, sendo o nosso objeto de estudo a construção da atitude cooperativa através dos jogos, por que não investigarmos sobre o tema no local onde as crianças jogam, no local onde as crianças devem aprender e exercitar a atitude cooperativa, ou seja, a quadra? A investigação na quadra abre-nos a possibilidade

de conhecer melhor o “como tem sido feito” e, a partir daí, sim, poderemos pensar mais especificamente no objetivo desta segunda parte do trabalho, que é trazer algumas idéias e sugestões do “como fazer”.

O “COMO FIZEMOS” A INVESTIGAÇÃO.

Nesta investigação optamos pela abordagem qualitativa da pesquisa, abordagem esta que já demonstrou ser bastante produtiva e eficaz no tratamento das questões educacionais relacionadas às atividades do educador, principalmente quando se busca compreender melhor a multiplicidade de fatores que intervêm na condução do ato pedagógico. Recorremos à caracterização dada por Ludke e André (1996) para justificar o porquê de nossa escolha. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa traz consigo algumas características como:

01 - Ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados. Portanto, se a questão que está sendo estudada é a atitude cooperativa dos alunos, o pesquisador deve presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que exige um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. O que fizemos não foi diferente, fomos constatar *in loco* como se dá o processo de cooperação entre os alunos e destes com o professor nas aulas de Educação Motora, mais precisamente durante a realização de jogos em grupo.

02 – Na pesquisa qualitativa, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Buscando entender a complexidade das relações sociais que se estabelecem durante a realização de um jogo numa aula de Educação Motora, sejam elas cooperativas ou não, procuramos focalizar o nosso olhar nas situações em que a cooperação era ou não incentivada ou praticada tanto pelo professor como pelos alunos. O nosso interesse foi verificar como a atitude cooperativa dos alunos se manifestava durante os jogos, principalmente na resolução das situações-problema e dos conflitos sociais. Não nos preocupamos com uma avaliação do produto final de cada aula, mas sim com a qualidade das interações estabelecidas entre os participantes.

03 – Na pesquisa qualitativa, as questões ou focos de interesse são, a princípio, muito amplos, tornando-se, ao final do estudo, mais diretos e específicos.

Ao iniciarmos a pesquisa no ambiente do jogo, não tínhamos questões específicas para serem respondidas nem hipóteses previamente formuladas que deveriam ser validadas ou refutadas. A coleta dos dados aconteceu segundo um critério de amplitude e abertura que pudesse nos oferecer o máximo possível de informações sobre o objeto investigado. Pensamos que, a partir da visão do todo, teríamos mais condições de analisar os aspectos mais diretos e específicos do tema em questão, para depois, aí sim, construirmos um todo novo, um todo que pudesse integrar os dados coletados à investigação que fizemos nos livros.

Dentro desse contexto o método escolhido para a investigação foi a observação, na perspectiva do observador como participante. Nesta modalidade de pesquisa o pesquisador participa ativamente do processo de investigação, revelando ao grupo a sua identidade e os objetivos do estudo (Ludke e André, 1996:29). Como colocam os autores, esse contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado pode se constituir num bom método para uma melhor compreensão do papel da escola, dos seus educadores, das suas relações internas e com outras instituições da sociedade. Esse “ver para crer” permite ao pesquisador obter dados que estejam atualizados e bem próximos da realidade, ou seja, dados que não estejam desconectados do tempo e do espaço em que se realiza a pesquisa. Além disso, na observação participante o observador pode recorrer, segundo os autores, aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Isso quer dizer que o observador, como participante, pode fazer uso da sua experiência prática para realizar a leitura e a análise dos dados sem, no entanto, deixar que isso contamine o estudo com interpretações pessoais que possam levar a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.

Os sujeitos observados foram crianças na faixa etária de nove a onze anos, todas pertencentes a uma classe de quarta série do ensino fundamental, de uma escola particular, localizada na cidade de São Paulo. Elas foram observadas em situação de jogo durante três meses consecutivos, num total de quinze sessões, com a duração média de cinquenta minutos cada uma. O local utilizado para as observações foi uma quadra poliesportiva das tradicionalmente utilizadas nas

escolas, e os instrumentos de observação, além do acompanhamento pessoal do pesquisador, foram uma câmara de vídeo, um mini gravador e uma ficha padrão com dados como: dia, local, hora e aspectos que mais chamaram a atenção durante a realização dos jogos.

A ANÁLISE DOS DADOS

Após a observação das sessões, procuramos fazer uma primeira aproximação do material coletado. No primeiro momento, assistindo ao vídeo, ouvindo a gravação em fitas K-7 e procurando identificar o que seria aproveitado na análise dos dados, logo percebemos que, na maioria das vezes, as sessões eram marcadas por dois momentos bem distintos nas relações de co-operação e troca entre os alunos e destes com o professor. Um primeiro momento era caracterizado por relações de co-operação predominantemente verbais, ou seja, alunos e professores procurando resolver os conflitos e situações-problema através de discussões, de conversas e do diálogo. Este momento acontecia com frequência antes e depois da realização dos jogos e com os alunos sentados no centro da quadra, próximos ao professor. O segundo momento, marcado por relações de co-operação não verbais principalmente entre os alunos, acontecia durante a realização dos jogos e estava diretamente relacionado com a utilização de habilidades motoras coletivas e necessárias para vencer os desafios impostos pelo jogo. A partir desta leitura optamos por analisar os dados adotando a estratégia de dividir as sessões e, por que não dizer, as aulas em três momentos: o antes, o durante e o depois.

Numa observação mais criteriosa do material coletado, ou seja, examinando sessão após sessão e procurando analisar aspectos como: o nível de co-operação dos alunos, as estratégias utilizadas por eles para a resolução dos conflitos e situações-problema, a forma de encaminhamento das aulas pelo professor e a relação deste com os alunos, percebemos que as situações se repetiam com frequência e, normalmente, sempre da mesma forma. Como num filme que gostamos e assistimos várias vezes, as cenas eram reproduzidas periodicamente, aula após aula, não com os mesmos atores, mas normalmente com o mesmo cenário e o mesmo desfecho. Optamos então por eleger as cenas principais, onde alunos e professor eram vistos em pleno regime de cooperação, ou, pelo contrário, eram vistos em situações onde a co-operação não era exercitada ou incentivada.

Diante do material coletado, do “todo” que tínhamos nas mãos, procuramos dentro de uma perspectiva construtivista analisar algumas partes desse filme, algumas cenas do “antes”, do “durante” e do “depois”, mas com o olhar voltado para a construção de um todo “novo”, um todo que mais para frente pudesse nos auxiliar a pensar no “como fazer” para educar a atitude cooperativa através do jogo.

CENAS DO ANTES

CENA 01 – “LEVANTAR A MÃO PARA NÃO FALAR”.

Descrição da cena: Estamos no início de uma aula de Educação Motora. O professor sentado junto aos seus alunos faz a introdução da aula. Ele traz para a roda a proposta do dia, ou seja, a prática de um jogo em grupo chamado

carimbo. O jogo é um jogo de queimada e o professor incentiva os alunos na construção da proposta. Ele investiga quais os conhecimentos que os alunos já possuem sobre este jogo, pergunta quem já teve a oportunidade de jogá-lo, questiona quanto às regras, ao espaço e ao material necessários para jogar. Aos poucos, os alunos vão colocando as suas experiências, as suas dúvidas e participam da escolha e preparação da atividade. Nesta dinâmica alguns levantam a mão para falar e esperam a autorização do professor, outros falam sem levantar a mão ou solicitar a palavra e alguns ficam quietos esperando a hora de jogar. O professor tenta organizar a fala dos alunos e vai chamando um de cada vez para colocar as suas dúvidas ou opiniões. As crianças demonstram estar motivadas para a proposta e, no meio do grupo, um aluno faz inúmeras tentativas de levantar a mão para falar. Ele espera ser chamado pelo professor e, após várias tentativas frustradas, acaba por desistir. O professor não percebe, continua a encaminhar a aula até que os alunos se levantam e começam a organizar e estruturar o espaço para a realização do jogo combinado. O aluno que várias vezes levantou a mão para falar, não reclama com nenhum colega ou com o professor que não conseguiu e, como os outros, se levanta e vai participar da escolha das equipes e organização do campo de jogo.

O início da aula, um momento considerado de aproximação entre o professor e os alunos e entre os alunos e o conteúdo a ser estudado e aprendido, pode-se configurar em um momento importante de co-operação entre aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Neste momento de introdução da

aula, onde normalmente se faz a escolha do jogo, onde se levanta a carga de conhecimento do grupo em relação a aspectos como o objetivo do jogo, regras, gestos, espaço e material necessário para jogar, onde se resgata como foi a vivência da aula anterior e introduz-se uma situação problema, um desafio relacionado com o jogo em estudo, os alunos devem ser incentivados a operar juntos, a co-operar em busca de soluções para os conflitos e desafios existentes.

Esta proposição de como fazer para que o momento de preparação e escolha do jogo possa tornar-se um momento, ou melhor, um espaço de cooperação entre os alunos e o professor não é tão recente, o problema é que quando investigamos o como tem sido feito, a realidade não é nada animadora. Um estudo realizado por Melo (1993) enfocou este tema e concluiu que o jogo, nas aulas de Educação Física, muitas vezes, sofre uma completa descaracterização pela intervenção nem sempre oportuna e conseqüente do professor.

Na pesquisa em questão, a pesquisadora constata que “as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre o professor e as crianças, durante os jogos observados nas aulas de Educação Física, privilegiaram a forma de respeito unilateral em detrimento do respeito mútuo e da cooperação, como também privilegiaram a forma de pensamento egocêntrico, desconsiderando o ponto de vista do outro” (Melo,1993:83).

Na observação que fizemos, verificamos um avanço em relação a situação anterior. Durante as aulas vimos uma preocupação do professor em, no início das mesmas, estimular a co-operação entre os alunos. A retomada da aula anterior, a recordação das regras do jogo, a mudança ou adaptação das mesmas, a escolha das equipes, a estruturação do espaço de jogo, não eram funções só do professor,

mas também dos alunos. Pudemos observar uma proposta sistematizada pelo professor para que os alunos pudessem participar do momento de escolha e preparação do jogo a ser estudado. Todas as aulas começavam com uma roda de conversa onde os alunos podiam colocar as suas dúvidas, faziam as suas observações e combinavam o como jogar, tudo isso em conjunto com o professor.

Neste processo, o que também nos chamou muita atenção foi a forma como os alunos solicitavam a sua vez para falar. Eles se utilizavam normalmente do tradicional “levantar a mão para falar”, mas, muitas vezes, como é normal nesta fase, não conseguiam falar um de cada vez, para que todos pudessem escutar. Verificamos na prática aquilo que nos mostra a teoria, ou seja, que a capacidade de descentração dos alunos para escutar o ponto de vista dos colegas é algo que deve ser vencido com o próprio exercício da co-operação. O professor demonstrou uma preocupação neste sentido fazendo interferências e combinando com o grupo estratégias para que os alunos pudessem falar um de cada vez, para que os alunos estivessem atentos à fala do colega. Percebemos na ação do professor uma ação intencional para a promoção de uma prática cooperativa entre os alunos. Na roda de conversa o tempo de fala das crianças foi aumentando gradativamente e a estratégia do “levantar a mão para falar”, ao longo das aulas, foi sendo cada vez mais interiorizada e dominada pelos alunos.

No entanto, há que se ficar atento, pois, se o professor não tomar cuidado, o “feitiço” pode virar contra o “feiticeiro”. Percebemos em algumas aulas, quando os alunos levantavam a mão, que a determinação de quem ia falar era sempre dirigida pelo professor. O que aconteceu foi que, na maioria das vezes, eram sempre os mesmos alunos que falavam, isto porque ou o professor acabava por chamar

aqueles que estavam mais perto, ou aqueles que eram mais impulsivos, que levantavam a mão e falavam ao mesmo tempo. Não foram poucas as vezes que alunos mais distantes do professor ou os alunos considerados mais “tímidos”, mas que levantavam a mão, ficavam esperando por um longo tempo para serem chamados ou ainda nunca tinham a possibilidade de se colocar diante do grupo.

Neste contexto, onde somente o professor dirige e determina quem pode colocar suas dúvidas e opiniões, a prática cooperativa dos alunos pode ficar limitada e comprometida. Desta forma, o que se cria no grupo são os cooperadores de periferia, ou seja, alunos que pouco ou nada participam das decisões que são tomadas em aula. É claro que as crianças são diferentes na sua personalidade, na sua forma de agir e de se expressar; umas são mais introvertidas do que as outras, umas se colocam mais do que as outras, mas o professor deve estar atento, incentivando e buscando estratégias que permitam a todos colocar suas dúvidas, opiniões e sugestões.

Uma boa saída seria o professor, ao invés de determinar o aluno que pode falar, propor que um aluno que esteja com a mão levantada solicite ou chame um colega para abordar o assunto em questão. Com isso os chamados cooperadores de periferia seriam convidados a participar da aula, o que seria um primeiro passo para aprender a cooperar, a descentrar-se, a ser coerente nas suas colocações, a defender o seu ponto de vista, enfim, a fazer-se presente e notado no grupo. O que concluímos é que, se o professor não estiver atento, uma relação de cooperação pode-se transformar rapidamente numa relação de coação. Se para haver cooperação e atitude cooperativa é preciso haver organização no grupo, é preciso ter disponibilidade e paciência para com o outro, é preciso falar e escutar, é

imprescindível, então, que se tenha a oportunidade de estar com o outro, num espaço que exija organização e que se exercite a paciência e o diálogo.

Ao professor cabe facilitar a construção deste espaço para os alunos, cabe fazer das suas aulas um espaço onde todos tenham as mesmas oportunidades de cooperar, onde se respeite a diversidade, onde cada um, dentro de suas potencialidades e limitações, possa evoluir, onde o levantar a mão possa ser uma ação para a co-operação e não uma ação para o não co-operar, para o não falar.

CENA 02 – “NÓS VIEMOS AQUI PARA JOGAR (COOPERAR) OU PARA CONVERSAR?”.

Descrição da cena: No início da aula, antes de começar o jogo, o professor conversa com os seus alunos sobre um novo desafio para as equipes. O jogo em pauta ainda é o jogo de queimada chamado carimbo e o desafio está relacionado com algumas mudanças nas regras e na estruturação tática do jogo. A proposta trazida pelo professor é que cada equipe escolha um jogador para ser o chamado “espião”. O professor explica que este jogador, o “espião”, diferentemente dos outros, poderá dar mais passos com a bola nas mãos para queimar os jogadores da outra equipe, mas, ao mesmo tempo, se for queimado o jogo termina. Assim, a equipe que tiver o seu “espião” queimado, perde o jogo. Os alunos solucionam algumas dúvidas em relação às mudanças de regras e as equipes são escolhidas e divididas. Com as equipes já prontas para jogar, o professor solicita que cada equipe se agrupe e: escolha quem vai ser o espião, converse sobre quais serão as suas estratégias para proteger

este jogador e, ainda, revise e veja a necessidade de fazer alguma mudança nas regras do jogo. A conversa entre os alunos é muito rápida, logo as equipes se declaram preparadas e solicitam que o professor dê início ao jogo. O professor questiona os alunos quanto à rapidez das suas decisões, colocando que eles não parecem ter realizado a tarefa proposta. Os alunos afirmam já ter conversado o suficiente e novamente pedem para o professor começar o jogo. O professor não concorda com os alunos, mas dá início ao jogo.

Uma das principais razões que fazem do jogo um bom instrumento para a educação da atitude cooperativa é que o jogo, enquanto uma atividade em grupo, mobiliza os participantes a co-operarem para estabelecerem as regras e as estratégias ou táticas que serão válidas ou não durante a partida. Negociando, propondo e reformulando regras, as crianças vão experimentando a necessidade da descentração, do respeito mútuo e da reciprocidade, aspectos essenciais numa relação em grupo e para que o jogo possa acontecer. É neste ir e vir que a criança poderá vencer o seu egocentrismo e desenvolver-se para a convivência social. Como coloca Kamii (1991:38-39), "... um jogo não pode começar a não ser que os jogadores concordem com as regras. Uma vez começado, não pode continuar a não ser que os jogadores concordem na interpretação das regras. Como as crianças pequenas geralmente querem jogar em grupo, os jogos constituem uma situação natural em que as crianças são motivadas a cooperar para estabelecer as regras e segui-las". Em torno das regras do jogo, a autora afirma que as crianças podem desenvolver-se social, moral, política, emocional e cognitivamente. O jogo, enquanto uma atividade em grupo, proporciona muitas oportunidades para a elaboração de

regras, a observação de seus efeitos, as modificações e comparações com diferentes procedimentos, e exige das crianças uma boa capacidade de interação e negociação grupal. O tornar-se capaz de jogar jogos em grupo demonstra uma transição significativa do estágio egocêntrico para um nível mais elevado e socializado de pensamento.

Nesta perspectiva o que se propõe é que durante a preparação para o jogo, os alunos tenham um espaço para poder conversar e discutir sobre as regras. Neste momento, as crianças poderão esclarecer suas dúvidas com os colegas ou com o professor, o grupo poderá avaliar e escolher as melhores regras e o próprio professor poderá verificar se as mesmas foram compreendidas e aceitas pelo grupo. Desta forma, o professor estaria contribuindo para que os alunos pudessem jogar de forma mais autônoma, sem necessitar a todo o momento apelar ao professor para a resolução dos conflitos e dúvidas em relação às regras do jogo.

Por outro lado, para se jogar bem e ganhar o jogo, é preciso que os jogadores demonstrem habilidades e competências grupais, é necessário que a equipe mantenha uma atitude cooperativa competente e coerente que a possibilite vencer os desafios presentes no jogo. Neste sentido, o jogo seria um excelente espaço para que os alunos exercitassem o trabalhar em grupo, o co-operar como estratégia para fazer melhor em grupo algo que não se consegue fazer tão bem sozinho.

Talvez esta tenha sido a intenção do professor quando pediu aos alunos que se reunissem para conversar sobre as regras e as táticas de cada equipe no jogo. Mas por que os alunos pouco conversaram e logo começaram a jogar?

Não cabe aqui ficarmos fazendo suposições das mais diferentes para tentar responder a esta pergunta, mas, na nossa análise, somos levados a pensar no seguinte: Será que basta os alunos estarem juntos para que a cooperação aconteça?

O que temos visto é que, para haver cooperação, é preciso haver necessidade de co-operação. Ninguém co-opera com outrem se não enxergar neste processo um ganho para si, seja como meio para viabilizar um desejo, uma vontade ou como meio para evoluir na sua competência e habilidade. O que estamos querendo dizer é que, no jogo, o jogador vai cooperar mais e melhor se entender que esta cooperação pode trazer ganhos a seu desempenho, à sua *performance*. Não somos ingênuos em pensar que todos os alunos cooperam por filantropia ou amor ao próximo, e nos arriscamos a dizer que não há mal nenhum nisso. O que os alunos precisam aprender é que a atitude cooperativa, ou melhor, a cooperação pode tornar as pessoas mais “fortes”, mais autônomas, com condições de caminhar pelas próprias pernas e de utilizar o seu livre arbítrio. Uma atitude cooperativa consistente e coerente é fruto de uma consciência interna que permite ao sujeito entender que certos problemas, certos desafios, serão melhor resolvidos se forem enfrentados em grupo ou com o outro.

Em relação às regras do jogo, o que acontece normalmente é que sem a cooperação ele não acontece. Para que o jogo se concretize é preciso haver cooperação, é preciso que os jogadores façam concessões, que os jogadores façam acordos sobre aquilo que vai ou não valer. Se não há acordo, não há jogo. Muitas vezes, é no próprio exercício de jogar que os jogadores conseguem identificar quais as regras que precisam ser alteradas ou modificadas para que haja um bom desenvolvimento do jogo.

Quanto ao desempenho das equipes, é preciso que os jogadores cooperem, é preciso que os jogadores unam suas forças e busquem juntos vencer a resistência imposta pela outra equipe. Uma equipe provavelmente será mais forte e competente quanto maior for o poder de cooperação, de trabalhar em conjunto dos seus integrantes. Para isso é preciso jogar, é preciso viver concretamente as dificuldades e limitações de cada um. Só jogando é que os jogadores têm a oportunidade e a possibilidade de verificar quais são as suas falhas, onde é preciso melhorar, onde é preciso cooperar melhor para vencer e ultrapassar a competência demonstrada pela outra equipe.

Talvez por isso é que os alunos pouco conversaram e logo se puseram a jogar. O que eles precisavam era de uma resistência, de algo que os fizesse perceber a necessidade de cooperar, cooperar para ficar mais forte, para jogar melhor, ou cooperar para permitir que o jogo acontecesse, que o jogo pudesse sair da vontade para a ação.

Resumindo, o que concluímos é que não se pode co-operar sobre o “vazio”, para haver cooperação é preciso que duas ou mais pessoas sintam-se ao mesmo tempo motivadas e inclinadas a vencer um problema, uma resistência que as impede de atingir um mesmo objetivo ou uma mesma finalidade.

CENA 03 – “UM APITO NA HORA ERRADA”.

Descrição da cena: Antes de receber os alunos para a aula, o professor se ausenta por alguns minutos da quadra para ajustar o equipamento de filmagem para a pesquisa. Enquanto o professor trabalha no equipamento, os

alunos começam a chegar para a aula. Um grupo de alunos vai até o professor e pergunta qual a proposta para aquela aula. O professor responde que os alunos irão jogar o carimbo e pede que eles o aguardem sentados no centro da quadra. Estes alunos, por conta própria, alteram o rotina da aula. Eles rapidamente co-operam entre si, escolhem duas equipes, organizam o espaço do jogo, combinam algumas regras e começam a jogar o jogo previsto para aquele dia. Aos poucos, de forma autônoma, outros alunos entram no jogo até que a maioria do grupo se vê participando da atividade. O professor, ao terminar de ajustar o equipamento, se encaminha para a quadra, trila seu apito, solicita que os alunos parem o jogo e sentem no centro da quadra para que ele possa dar início à aula. Os alunos não questionam a atitude do professor e respeitam a sua solicitação. Eles param de jogar e sentam próximos ao professor. O professor, por sua vez, após uma breve introdução acaba solicitando que os alunos repitam toda a rotina que já haviam feito, desde a escolha das equipes até o início do jogo. A única diferença é que o professor dá um caráter mais formal a esses procedimentos, sem tanta “bagunça” por parte dos alunos. O que se verifica é que, agora, sob a orientação do professor, consome-se muito mais tempo do que quando o jogo foi organizado espontaneamente pelas crianças.

Os discursos e as intenções pedagógicas encontradas na maioria dos projetos educacionais e também na “fala” dos professores enfatizam a necessidade da escola estar aberta para a educação de valores e atitudes. As propostas são ambiciosas e os professores realmente parecem estar mais disponíveis para implantar um

programa que atenda à estas expectativas. Basta fazermos a leitura de alguns projetos educativos e mesmo de planejamentos de ensino para verificar que, nos últimos tempos, os conteúdos atitudinais estão tendo mais espaço nos currículos escolares. Dificilmente se vê uma escola que no seu projeto não se proponha a educar os indivíduos para a construção da sua cidadania, da sua autonomia e tantas outras “ias” diferentes. Palavras como justiça, liberdade, respeito, fraternidade, entre outras, aparecem com muita freqüência nos documentos escolares, e isso é muito bom. No entanto, muitas vezes, o que acontece é que boas idéias e belos discursos pedagógicos ficam só na intenção e os professores, os responsáveis por fazer esta mediação, não conseguem transformar o ideal em algo real. Não é raro verificarmos professores que detêm uma excelente competência no “discurso”, com boa formação e fundamentação teórica, com bons recursos e experiência profissional, deixarem a desejar quando não conseguem reverter essa competência, em competência de “ação”. O que se vê na sua prática pedagógica é que, em algum momento, a intenção se perde na ação, e este, um professor muito competente no discurso, não consegue ser tão competente na ação.

Sabemos que são muitas as variáveis envolvidas neste processo e que transformar em realidade algo que desejamos “no papel” não é tarefa fácil. Poderíamos analisar os “discursos” dos professores para então verificar se eles são ou não tão competentes assim, mas optamos por analisar justamente a ação do professor, pois é na ação que podemos fazer valer o nosso discurso, a nossa intenção.

Na ação pedagógica dos professores de Educação Física ainda encontramos graves desequilíbrios entre o discurso e a ação. Apesar de haver um consenso entre

os educadores de que as aulas de Educação Física podem se tornar um excelente espaço para a educação da atitude cooperativa, a ação dos professores ainda parece estar muito impregnada da diretividade e do autoritarismo advindos da educação tradicional. O que temos visto ainda hoje é que as aulas de Educação Física, que deveriam incentivar os alunos a co-operarem para que pudessem aprender a gerenciar as suas ações e relações, continuam com uma excessiva diretividade do professor, reprimindo qualquer iniciativa que possa levá-los a construírem a sua autonomia não só individual, mas também grupal.

Analisemos um pouco mais detalhadamente a cena em questão: Os alunos chegam no espaço da aula e rapidamente se organizam para jogar. Na ânsia de poder mostrar as suas habilidades e competências, eles vencem os conflitos, combinam as regras, organizam o espaço do jogo, escolhem as equipes e começam a jogar. De repente surge o professor que, fazendo uso do seu precioso instrumento, o apito, intercede e interrompe o jogo dos alunos pedindo que eles parem de jogar e sentem ao seu redor para que, agora sim, a aula possa começar. Não se configura esta cena num bom exemplo de desequilíbrio entre o discurso e a ação?

Se na intenção o professor pretendia fazer da sua aula um espaço de cooperação e construção da moralidade autônoma onde os alunos pudessem se reunir, trocar idéias e cuidar da sua atividade, por que, na ação, ele revelou uma atitude mais coerente com uma postura de controle e de alta diretividade?

Não estamos aqui para julgar a correção ou não da ação do professor, sabemos também que somos passíveis de cometer deslizes durante as nossas aulas, afinal, no dia-a-dia pedagógico, na relação com os nossos alunos, é praticamente impossível parar, pensar e refletir sobre cada atitude a ser tomada.

Como professor, somos conscientes de que a manutenção de um equilíbrio entre o discurso e a ação não é tarefa simples. A nossa realidade muitas vezes apresenta uma série de obstáculos que dificultam a nossa prática pedagógica. São classes numerosas, muitas aulas semanais, falta de recursos, formação deficiente, pouco tempo para estudo, enfim, desafios que se apresentam e precisam ser vencidos.

Por tudo isso é que precisamos estar, a todo momento, revendo e refletindo sobre a nossa ação. Educar para a atitude cooperativa também solicita do professor uma avaliação constante da sua atitude com os alunos. Na nossa observação ficou claro que para se dar uma boa aula é necessário estar atento aos mínimos detalhes, ou seja, pequenas ações do professor podem comprometer ou facilitar a transformação daquilo que é uma intenção em realidade. Para ser um bom professor na educação da atitude cooperativa não basta ser competente no “discurso”, é preciso também ser competente na “ação”.

CENAS DO DURANTE

CENA 01 – “PARA COOPERAR, NÃO É PRECISO FALAR”.

Descrição da cena: Durante a realização do jogo carimbo, um jogo de queimada, as equipes têm um jogador chamado de “espião”. Este jogador pode dar mais passos do que os outros com a bola nas mãos, mas se for queimado, o jogo termina, ou seja, a equipe que queimar primeiro o espião do outro time será a vencedora. O jogo, configurado dessa forma, obriga que as equipes combinem estratégias para a defesa e o ataque do “espião”. Sem parar para

conversar, as equipes, muitas vezes, buscam estratégias que podem melhorar o seu desempenho. As combinações são feitas por alguns integrantes da equipe que, rapidamente, passam para os outros colegas as suas idéias e sugestões. Em outros momentos, as estratégias são selecionadas e praticadas sem conversa ou combinação verbal prévia. Os alunos se utilizam de gestos e habilidades corporais que já conhecem e um passa a imitar o outro para melhorar o desempenho da equipe no jogo. Por exemplo, num determinado momento dois alunos, para tentar queimar o espião, começam a se utilizar com freqüência do recurso de passar a bola um para o outro. Ambos, com o objetivo de chegar o mais perto possível do “espião” e assim poder queimá-lo, se espalham pela quadra e tentam passar a bola um para o outro com precisão, força e velocidade. Rapidamente e mais uma vez, sem parar o jogo para conversar ou combinar algo, todos os jogadores começam a se utilizar do recurso de passar a bola para conseguir queimar os jogadores da outra equipe.

O conceito de cooperação, como uma ação onde duas ou mais pessoas cooperam ou operam juntas para tentar chegar a um acordo e assim vencer um conflito ou resistência, não deve estar vinculado somente a uma cooperação verbal. A atitude cooperativa pode ser expressa não só por meio da linguagem verbal, mas de muitas outras formas. Através de gestos, da ação e até do silêncio, duas ou mais pessoas podem resolver um conflito, vencer uma resistência e expressar uma atitude cooperativa. O jogo, na sua diversidade de situações e exigências, solicita que as crianças expressem a atitude cooperativa de diversas formas. Seja verbalizando ou negociando sobre as regras, seja escolhendo as equipes, seja sorteando para ver

quem começa com a bola, ou ainda executando habilidades motoras que não podem ser exercidas isoladamente, as crianças, no jogo, têm a possibilidade e, por que não dizer, a necessidade, de não só estarem juntas, mas também de exercitarem as diferentes formas de expressão de uma atitude cooperativa.

Nesta perspectiva, uma boa aula de Educação Motora, um bom jogo é aquele que na sua estrutura de regras, estratégias e desafios consegue gerar conflitos e resistências que para serem solucionados e vencidos exigem das crianças habilidades sociais e motoras de auxílio, ajuda, negociação e esforço cooperativo. Assim, o espaço do jogo, do fazer e do realizar corporalmente é também o espaço do pensar e cooperar corporalmente. Um bom jogo para se trabalhar a cooperação é aquele que exige do jogador não só habilidades de cooperação verbal, mas também habilidades de cooperação corporal. Em assim sendo, para ser um bom jogador, um bom “cooperador”, não basta ser habilidoso na relação com os outros, é preciso ser habilidoso para com o outro poder vencer as exigências e os desafios corporais do jogo.

Para o professor de Educação Motora faz-se então necessário estar atento para que os jogos possam mobilizar e valorizar a construção, por parte do aluno, de competências tanto para a cooperação verbal, como para a cooperação não-verbal. Se a competência para a cooperação verbal se constrói quando, por exemplo, as crianças têm a oportunidade de construir as regras do jogo, de discuti-las, de discordar e até de mudá-las, se acharem necessário, como então se constrói a competência para a cooperação não-verbal?

No jogo em grupo, a cooperação não-verbal está atrelada à capacidade de cada jogador saber coordenar e utilizar as suas habilidades motoras individuais em

favor do grupo, em benefício do jogo coletivo. No jogo da queimada, por exemplo, uma boa equipe é aquela onde os jogadores possuem habilidades individuais, como o arremessar com força e precisão, mas vão além, ou seja, transformam o arremessar no passe e, com o passe, uma habilidade de grupo, ficam mais “fortes” e mais competentes para vencer o jogo.

Na sua obra “Pedagogia do Futebol”, Freire (1998c), coloca como é importante que, nos jogos coletivos, os jogadores percebam a necessidade de uma cooperação não-verbal para uma boa “*performance*” da sua equipe. Para o autor, existem algumas habilidades coletivas que são decisivas e só podem ser desenvolvidas e aprimoradas caso os jogadores tenham uma boa capacidade e disponibilidade de executar ações que envolvam a cooperação. Analisando o jogo de futebol, Freire (1998:109), coloca que: “O futebol é um jogo coletivo, inteligente, tático. As habilidades individuais se perdem, tornam-se inúteis quando esse todo do jogo coletivo não é percebido pelo jogador. Se suas habilidades individuais puderem ser utilizadas no contexto geral do jogo, elas serão úteis, caso contrário, ele será apenas um malabarista, mais indicado para exposições que para desempenhar um papel relevante no jogo de futebol”.

Desta forma, o jogo coletivo pode tornar-se por si só um elemento mobilizador para a promoção da cooperação não-verbal entre os jogadores, na medida em que, para se jogar bem e poder vencer, os jogadores precisam exercitar e aprimorar algumas habilidades coletivas.

As habilidades coletivas, segundo Freire (1998:125), são aquelas que, “não podem ser exercidas isoladamente; precisam de uma outra pessoa para compartilhá-la, caso contrário não se exercerão, a não ser em simulações descontextualizadas”.

As habilidades motoras coletivas são aquelas que fazem do jogo uma atividade de cooperação não-verbal onde, para se jogar bem não basta apenas saber dialogar verbalmente, é preciso também saber dialogar corporalmente. Nos jogos com bola, a habilidade coletiva que exige esse diálogo é a habilidade de passar. O passe de bola é que torna o jogo cooperativo, é que permite o diálogo corporal entre os jogadores. O passe bem feito é a tradução de uma ação cooperativa não-verbal bem executada, isto porque, para passar bem, para cooperar bem, não é preciso conversar, falar ou dialogar. Muito pelo contrário, é preciso, isso sim, agir e fazer bem feito. Na atitude cooperativa não-verbal, mais do que falar, é preciso fazer.

Concluimos então que uma intervenção qualificada do professor de Educação Motora para a construção da atitude cooperativa através dos jogos deve privilegiar não só os momentos de cooperação verbal, como também os momentos de cooperação não-verbal. Para a cooperação verbal, desafios e tarefas que exijam do grupo muita conversa, muito diálogo e muita negociação; para a cooperação não-verbal, desafios e situações-problema que exijam do grupo muita interação, muito diálogo corporal e muita habilidade e competência de fazer corporalmente aquilo que não é possível se fazer falando.

CENA 02 – “PROFESSOR, ONDE ESTÁ VOCÊ?”.

Descrição da cena: Durante a realização do jogo, o professor percebe que os alunos chegaram a um nível de competência tal que lhes permite executar as tarefas e os desafios impostos pela atividade com muita facilidade. Na verdade, o que se constata é que os alunos aprenderam a jogar, e a jogar

bem, o jogo em questão. O professor sabe que é hora de provocar um desequilíbrio, de buscar uma nova aprendizagem. Nesse momento, ele interrompe o jogo, reúne os alunos e lança um novo desafio. Ele pergunta como o jogo poderia ficar um pouco mais difícil e solicita que os alunos dêem sugestões para uma alteração no material utilizado para jogar. A idéia é que, alterando o material do jogo, ele fique um pouco mais complicado e possa oferecer novos desafios aos alunos. Os alunos, após algumas dúvidas, entendem a proposta e logo começam a dar algumas sugestões. Depois de alguma conversa, as crianças optam por jogar com duas bolas ao invés de uma. A conversa entre os alunos e o professor continua por mais um tempo, algumas mudanças nas regras são realizadas, novas combinações na estrutura tática do jogo são feitas, dúvidas são esclarecidas e o jogo recomeça. Após algum tempo de reinício do jogo, apesar do tempo que tiveram para conversar sobre as mudanças, observa-se que alguns alunos passam a procurar o professor com mais insistência e frequência. As crianças, muitas vezes, abandonam o jogo, vão até o professor e solicitam sua ajuda para esclarecer novas dúvidas em relação às regras, para colocar as dificuldades de adaptação que estão tendo em relação às mudanças e até para delatar os colegas que não cumprem as regras do jogo. O professor atende as solicitações dos alunos, procura encaminhar as dúvidas e os conflitos existentes e depois solicita que os alunos voltem para a quadra e continuem participando do jogo.

Defendemos a idéia de que o valor dos jogos no contexto escolar está justamente no uso que podemos fazer deles para promover a construção da atitude

cooperativa pelos alunos. Apregoamos que, nas aulas de Educação Motora, os jogos podem ser um excelente conteúdo para levar os alunos a se tornarem mais autônomos, mais descentrados e terem mais possibilidades de coordenar diferentes pontos de vista. No entanto, sabemos que a cooperação, enquanto uma atitude, não se aprende no discurso e que, muitas vezes, as relações que predominam na escola são relações de coação, de respeito unilateral, onde o professor é quem determina a todo o momento o que, o como e o quando aprender. Partindo-se do princípio de que uma atitude cooperativa só pode ser construída em um ambiente que privilegie e estimule a interação entre os alunos e destes com o professor, e de que um dos objetivos maiores da educação infantil é justamente as crianças poderem construir relações mais seguras, em relação aos adultos, nas quais o poder destes últimos seja reduzido o máximo possível, como deve ser, então, a relação entre o professor e os alunos? Como o professor deve encaminhar suas aulas, ou melhor, os jogos para que estes possam se tornar efetivamente um espaço de construção da atitude cooperativa e da moralidade autônoma?

A análise da cena acima pode nos oferecer um rico material para buscarmos respostas para a questão que nos é colocada. O fato dos alunos estarem procurando o professor pelos mais diversos motivos não deve ser considerado um problema, nem um empecilho para a construção de uma relação cooperativa com ou entre os alunos. Muito pelo contrário, o professor está lá justamente para isso, para dar apoio e encaminhar o jogo de uma forma onde os próprios alunos possam fazer suas escolhas e assim conseguirem gerenciar sua atividade.

É fato que, às vezes, o desafio proposto pode estar além das capacidades dos alunos e a impossibilidade de sua resolução pelo grupo motiva uma procura

insistente pelo professor. É possível também que o tempo para o esclarecimento de dúvidas não tivesse sido suficiente ou, ainda, que os alunos não estivessem motivados para a prática do jogo em questão. Muitas podem ser as possibilidades e as interrogações das causas que levaram os alunos à procura do professor e, algumas, até podem estar relacionadas com deficiências no encaminhamento dado pelo professor durante a aula. Por outro lado, não podemos garantir que uma aula bem planejada e bem conduzida faça diminuir a procura do professor por parte dos alunos. O que nos interessa é que, em havendo esta solicitação, o professor possa ter clareza e discernimento para conduzir a aula, ou melhor, o jogo, de uma forma que as relações de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo entre os alunos sejam incentivadas e priorizadas.

A teoria nos mostra que a proporção de cooperação na interação adulto-criança é um fator importante para o desenvolvimento da autonomia, no entanto, as interações entre as próprias crianças são fundamentais e, por que não dizer, mais eficientes nesse processo. Como afirma Kamii (1991:24), "As interações com colegas são indispensáveis para o desenvolvimento moral da criança, porque a criança está em situação de igualdade somente em relação a seus pares. Não importa quanto os adultos tentem reduzir seu poder, as crianças não se iludem quanto ao fato de que ainda assim eles têm mais poder do que elas. A cooperação entre as crianças ajuda-as a construírem valores morais muito mais livremente do que a cooperação com os adultos". Neste contexto, é de suma importância que nós, professores, façamos das nossas aulas e dos jogos um espaço onde as crianças possam, elas mesmas, descobrir aos poucos e aprender pela experiência a importância social das regras, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual.

O que se propõe é reduzir, na relação escolar, o poder do adulto ao mínimo possível e não eliminá-lo completamente. É lógico que os adultos devem fazer parte do mundo infantil e o uso de sanções pode e deve ser, às vezes, um bom recurso para a educação de nossas crianças. O que nos preocupa é uma educação onde o adulto mantém seu poder por meio do uso freqüente de recompensas e punições, não permitindo que a criança, mediante a cooperação, possa ultrapassar e vencer seu estado de egocentrismo e heteronomia. O que precisamos entender é que, conforme coloca Kamii (1991:22), "...enquanto o poder do adulto predominar, as crianças não estão livres para cooperar com os adultos voluntariamente e construir regras para si mesmas". O que se propõe é que o espaço escolar seja um espaço rico em interações, não só do professor com os alunos, mas principalmente dos alunos com seus pares, afinal de contas, a visão de mundo, os pontos de vista de uma outra criança são mais similares à visão de uma criança que os de um adulto.

Apesar de todo este referencial teórico, sabemos como é difícil para o professor reduzir sua autoridade na condução dos jogos e conseguir intervir de maneira a permitir a descentração da criança. Na escola atual, nas aulas de Educação Física, ainda é muito comum vermos que, durante os jogos, os professores assumem para si toda a condução e a direção da atividade. São os professores que determinam os jogos a serem estudados, são eles que escolhem as equipes, são eles que definem os papéis dos jogadores e verbalizam as regras e ainda reservam para si a função de árbitro único dos jogos. Em 1993, o estudo de Melo já chamava a nossa atenção para o excesso de controle e diretividade do professor na condução dos jogos infantis. Segundo a sua pesquisa, nas aulas de Educação Física, no transcorrer dos jogos coletivos, o professor quase sempre

assumiu a função de árbitro ou juiz em relação ao jogo, decidindo sozinho sobre cada uma das questões ou dúvidas referentes à composição das equipes, à prática das regras, à interpretação ou alteração destas regras e aos conflitos entre as crianças. Como se vê, apesar de um discurso voltado para uma prática que valorize a cooperação e a interação entre as crianças, a ação pedagógica dos professores ainda está impregnada de um excesso de controle, autoridade e coerção na sua relação com os alunos.

Mais do que belos discursos, estamos precisando de professores que aceitem a idéia de descer do seu “púlpito pedagógico” e encarem o desafio que têm pela frente, o desafio de fazer da escola um espaço mais democrático, um espaço onde a cooperação seja o eixo diretor do nosso trabalho e onde as crianças possam participar das decisões e se auto-governar, assumindo para si a responsabilidade da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Nesta escola, como na tradicional, os alunos provavelmente também irão procurar pelos seus professores e estes deverão muito menos educar em um regime de coação, respeito unilateral e heteronomia, e muito mais em um regime de cooperação, de reciprocidade e de possível construção da autonomia.

CENA 03 – “É ‘BRIGANDO’ QUE A GENTE SE ENTENDE”.

Descrição da cena: Durante a realização do jogo, num lance isolado, surge um conflito entre dois alunos de equipes diferentes. Ambos apresentam opiniões divergentes quanto à interpretação de uma das regras do jogo. O aluno da equipe (A) afirma que a bola tocou na perna do aluno da equipe (B) e,

por isso, ele estaria queimado. O aluno da equipe (B), por sua vez, afirma que a bola tocou no seu pé e a regra combinada diz que “se a bola tocar nos pés ou na cabeça, o jogador não está queimado”. O aluno da equipe (B) afirma insistentemente que a cabeça e os pés, na regra do jogo, são “frios” e que, por isso, ele pode continuar em pé e participando normalmente do jogo. O aluno da equipe (A) faz várias tentativas de interromper o jogo para resolver o conflito, mas os colegas não dão muita atenção e continuam a jogar. Ele volta a discutir com o aluno da equipe (B), dizendo que a bola tocou na sua perna e não no seu pé, pede para o colega sentar, pois ele estaria queimado. A discussão prossegue por mais algum tempo e os alunos não conseguem chegar a um acordo. Com o passar do tempo, parece que os alunos percebem que a discussão não vai terminar tão cedo e que em pouco tempo a aula vai acabar. De repente, sem muita conversa, os dois desistem da discussão, voltam para a quadra e recomeçam a jogar. Durante toda a discussão, o professor fica observando a atitude dos alunos de longe, não interfere no conflito e não toma partido deste ou daquele aluno. Até o final do jogo, os alunos não conversam mais sobre o assunto e o professor não faz nenhuma nova interferência. A aula termina e os alunos se encaminham para a classe.

Uma situação muito comum presente em nossas observações durante as aulas foi aquela que envolve o conflito social entre as crianças quando da realização de atividades em grupo, como são os jogos de regras. Sabemos que situações de desentendimentos entre as crianças, discussões verbais, ameaças, “brigas” e agressões físicas fazem parte do dia-a-dia das relações sociais que se estabelecem

na escola. Porém, nos jogos em grupo essas situações parecem ocorrer com muito mais frequência e intensidade do que em outras atividades. Durante os jogos, diferentemente das aulas ministradas em salas com carteiras alinhadas e organizadas onde os alunos, muitas vezes, permanecem sentados e imóveis, as questões sociais emergem com toda a força e vigor, solicitando do professor uma disponibilidade interior e uma estrutura afetiva que lhe permita suportar e encaminhar todos os conflitos e as diferenças que são próprios desse tipo de atividade.

Não é difícil compreender que alguns fatores inerentes ao jogo, como a competição, o envolvimento emocional, o contato físico e a interpretação das regras, são por si só, às vezes, motivos para o surgimento de conflitos e diferenças entre as crianças. Além disso, o egocentrismo intelectual e social que permeia as relações sociais entre elas também contribui para dificultar a percepção do coletivo, o reconhecimento das razões da ação do parceiro e o estabelecimento de acordo sobre os pontos divergentes. Em assim sendo, se o professor não possuir a disponibilidade corporal e afetiva necessária para tratar essas questões, o jogo, que poderia servir como um meio para promover a cooperação entre as crianças, acaba por se transformar em mais um espaço de coação, de respeito unilateral e de promoção da moral heterônoma.

O que estamos querendo dizer é que o tratamento dado pelo professor a essas questões talvez seja um dos pontos cruciais de uma pedagogia que valorize a construção de uma atitude cooperativa através dos jogos. Não basta simplesmente planejarmos e selecionarmos jogos que possam favorecer a cooperação entre os alunos, o importante é também saber como intervir nas situações de conflitos que surgem durante esses jogos. A pesquisa de Melo (1993) mostra que o

posicionamento característico dos professores durante as aulas em que se trabalha com jogos em grupo é marcado pelo não confronto ou pela negação e eliminação do conflito. Segundo a pesquisadora, diante do conflito, a maioria dos professores assume para si a responsabilidade da resolução do problema, evitando o confronto entre as crianças e extinguindo o conflito entre as partes envolvidas. O que se vê na maioria dos casos é que a agressão ou a discussão verbal não resolvida, não compreendida, e a falta de solução negociada não são esquecidas pelas crianças. O que acontece é que, quando reprimidos, estes conflitos reaparecem de forma mais acentuada em outra oportunidade e, o que é mais grave, o relacionamento entre as crianças torna-se cada vez mais difícil. Elas ficam cada vez mais dependentes do professor e isso só vem reforçar o respeito unilateral e as relações de coação.

A questão central aqui presente é o que fazer quando o conflito entre dois ou mais alunos se instaura durante a realização de um jogo? Deve o professor ficar à margem do conflito e abster-se de interferir para ajudar na resolução do problema? Ou o correto seria que o professor, de acordo com a sua leitura e interpretação, resolvesse o conflito sem levar em conta as opiniões e o ponto de vista de cada um dos envolvidos?

Se temos sido bastante insistentes na importância de se fazer um trabalho preventivo e investir no espaço coletivo como fator preponderante para a construção da moralidade autônoma e da atitude cooperativa, somos incisivos ao afirmar que, mais do que provocar e incentivar a co-operação entre os alunos, é fundamental que o professor seja bastante coerente e consistente na forma, e no jeito de encaminhar as situações conflituosas que acontecem em suas aulas. Uma prática pedagógica voltada para a construção da autonomia não deve estar concentrada somente no

proporcionar espaços onde as crianças possam exercitar a co-operação, mas deve também estar preparada para enfrentar e encaminhar os conflitos advindos desta cooperação. Não podemos incorrer no equívoco de achar que, com a prática cooperativa, os conflitos e as dificuldades de relacionamento entre os alunos e destes com o professor irão desaparecer do dia para a noite, tornando-se cada vez mais raros e menos freqüentes. Muito pelo contrário, o que a prática tem nos mostrado é que no ambiente cooperativo os atritos e as brigas ficam mais evidentes e transparentes. Aliás, não é isso mesmo o que deveria acontecer? Num ambiente cooperativo, sem a pressão e o controle autoritário da escola tradicional, será que as pessoas não se sentem mais seguras e tranqüilas para se expressar e se posicionar quando são interpeladas e questionadas sobre as suas ações e atitudes?

Talvez por isso é que os professores tenham tanta dificuldade para assumir uma prática que esteja efetivamente de acordo com o discurso democrático que se apregoa nos planos escolares. A verdade é que nós, professores, não fomos e não somos educados para ensinar nossos alunos em um ambiente de cooperação, de autonomia e liberdade. Nós, professores, ainda não temos muita disponibilidade para praticar uma educação que privilegie a ação e a interação entre as crianças. Nós, professores, ainda não temos muita paciência para praticar uma educação que saiba lidar com o “barulho” e com a necessidade de movimento das crianças.

No entanto, não temos saída, educar para a atitude cooperativa por meio do jogo requer que o professor esteja disponível e aberto aos sons, aos movimentos e aos conflitos inerentes ao espaço cooperativo. Parafraseando Freire (1992), diríamos que o ensino da atitude cooperativa “não pode ser dirigido para crianças ideais, mas sim para crianças reais, pois que criança pode ser somente polida, imóvel, dócil,

inteligente, bondosa, silenciosa, enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno? Criança ri, corre, chuta, faz barulho, perturba, é perversa, bondosa, amorosa e maldosa”.

Para Freire, “... ainda não existe uma pedagogia que investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita... O que se vê na lógica do sistema escolar é que as crianças não podem raciocinar se movendo, não podem refletir jogando, não podem pensar fantasiando”. Enquanto ficamos investindo somente na criança ideal e permanecemos escondidos atrás do discurso que afirma ser a indisciplina dos alunos o principal obstáculo para o sucesso escolar, estamos apenas buscando justificar esta pedagogia que está aí, uma pedagogia que ainda se assenta sobre relações sociais pautadas pelo autoritarismo, pela imposição de regras e normas, pela coação e pelo respeito unilateral. Só no momento em que encarmos e aceitarmos o desafio de dirigirmos o nosso ensino para a “criança real”, respeitando as suas individualidades, valorizando as suas qualidades e investindo nas relações de cooperação e respeito mútuo é que realmente estaremos dando um passo para uma educação realmente voltada para a construção da moral da cooperação e da autonomia.

O modelo de educação voltado para a criança ideal não nos permite vencer o desafio de educar para a autonomia, porque está atrelado a uma educação onde a ação e o juízo moral são determinados a priori, inspirados pela razão e baseados em máximas e princípios que, externos à criança, são transmitidos pelo professor de forma autoritária e unidirecional. Neste modelo onde as regras são impostas por coação, onde predomina uma relação de respeito unilateral, onde não há muito espaço para que os conflitos sociais sejam tratados de forma cooperativa e

democrática, dá-se origem à moral do dever, da disciplina, do conformismo e da heteronomia. Só um modelo de educação voltado para a criança real, onde os conflitos sejam encarados como um meio para que as crianças possam exercitar a cooperação, o respeito mútuo e a reciprocidade é que poderá dar origem à moral do bem, da consciência coletiva, da descentração e da autonomia. Como diz Araújo (1996), "... Se um dos objetivos da educação é o de auxiliar o sujeito a construir uma autonomia do pensamento que "obrigue sua consciência" a respeitar as regras do grupo depois de raciocinar com base em princípios de reciprocidade se aquela regra é justa ou não, isto deverá ser alcançado por meio de relações que não envolvam a coação e o respeito unilateral; caso contrário, poder-se-á obter um comportamento desejado pelo adulto, mas ao preço de se reforçar a heteronomia e não um juízo autônomo".

Nesta perspectiva, um ensino dirigido para a educação da atitude cooperativa de uma criança real e não de uma criança ideal estará disponível e aberto para o conflito, para as diferenças e para as "brigas". Não se trata de deixar o "circo pegar fogo" e ficar apenas como mero espectador, trata-se, sim, de trazer para o conflito a possibilidade do diálogo, do entendimento, do acordo, do real exercício da co-operação. Trata-se de não se considerar o "dono" da classe e das regras, aquele que tudo determina, aquele que diz quem está certo e quem está errado, aquele que aplica sanções e dá recompensas, trata-se de utilizar a autoridade inerente à sua função para favorecer o exercício da democracia e fazer com que os alunos sintam a importância do respeito e não a mera obediência às regras, trata-se, enfim, de aceitar que é "brigando" que as crianças se entendem.

CENAS DO DEPOIS

CENA 01 – “LEVANDO O CONFLITO PARA CASA”.

Descrição da cena: Ao final da aula, após a realização do jogo, o professor reúne os alunos no centro da quadra. Enquanto alguns alunos se encaminham para perto do professor sentando ao seu lado, um outro grupo, ainda muito agitado, conversa e discute sobre alguns lances polêmicos que aconteceram no jogo. A discussão é calorosa e parece não ter fim, pois os alunos não conseguem chegar a um acordo quanto ao resultado da partida. O professor chama a atenção dos alunos, separa as crianças envolvidas no conflito e solicita que elas parem e sentem para que este possa finalizar a aula. Enquanto o professor faz uma rápida avaliação de como foi a atividade do dia, os alunos envolvidos no conflito ficam quietos e respeitam a solicitação do professor. Observa-se que na frente do professor as partes envolvidas não se confrontam. Após o término da aula, os alunos começam a se deslocar para a classe e os envolvidos no conflito, ainda na quadra, voltam a discutir sobre o jogo. O professor novamente separa as crianças envolvidas e conversa particularmente com cada uma. O confronto, a negociação ou a tentativa de cooperar para se chegar a um acordo é estabelecida exclusivamente entre cada criança e o professor. Ao final da conversa percebe-se que o conflito não foi solucionado, muito pelo contrário, os alunos passam a se acusar mutuamente, questionam a interferência do professor e acabam levando o conflito para fora da aula de Educação Física.

Na cena anterior enfatizamos bastante a necessidade de o professor, durante a realização dos jogos, não adotar uma postura do não-confronto e de negação dos conflitos. Afirmamos a idéia de que o professor deve encarar estes momentos como um espaço privilegiado para a educação da atitude cooperativa das crianças. Mesmo porque, como colocamos, o conflito e a discussão verbal não resolvidos, podem, às vezes, no futuro, acentuar ainda mais as dificuldades de relacionamento e co-operação entre os alunos. Esta não deve ser uma preocupação do professor só para os momentos do “durante”, mas também e principalmente para os momentos de finalização das aulas. A cena descrita acima nos dá a oportunidade para fazermos uma reflexão sobre um detalhe importante na rotina de aula dos professores de Educação Física. Quando o professor normalmente apita o final de jogo, não quer dizer que os conflitos, as dúvidas e as polêmicas sobre o jogo também estejam encerradas. Muito pelo contrário, qualquer professor sabe, ou melhor, já vivenciou situações em que, no final de um jogo, os alunos ainda com os ânimos acalorados põem-se a discutir e a “brigar” para resolver os lances polêmicos e duvidosos que aconteceram durante a partida. Não estaria aí um bom momento para a educação da atitude cooperativa dos alunos?

Mas como fazer se o tempo de aula já acabou, os alunos devem retornar para a classe e o professor ainda tem uma nova turma para dar aula? É fato que, na maioria das escolas, o professor não tem tempo entre uma aula e outra para fazer os encaminhamentos necessários para os conflitos e casos de indisciplinas. No entanto, é fato também que, na maioria das vezes, os professores não valorizam esses momentos de final da aula para incentivar a co-operação e a interação entre os

alunos. O que se vê com frequência é que ao final das aulas e, por que não dizer, dos jogos o professor dá por encerrada a sua missão. Ele apita, recolhe a bola e, quando muito, despede-se dos alunos. Os conflitos e os desacordos são deixados de lado e, pior, são levados para “casa”. Como serão solucionados, ninguém sabe. Poderão ser resolvidos pelo diálogo e pela conversa, através de xingamentos, empurrões e brigas, ou até nem o serão. E aí sim, a agressão ou a discussão verbal não resolvida, não compreendida e a falta de solução negociada não são esquecidas. O que acontece é que estes conflitos podem reaparecer em outra oportunidade, ainda que de uma forma diferente, disfarçada, porém mais intensa e complicada.

Uma pedagogia voltada para a educação da atitude cooperativa não pode se dar este luxo. É preciso criar um espaço intencional, onde os alunos possam dar vazão aos problemas que aconteceram durante o jogo e buscar uma solução negociada para os conflitos. Como coloca Freire (1998c: 13), “... em se tratando de atitudes de alunos, o momento privilegiado para se conversar é a roda ao final de cada aula”. Para o autor, se a prática nos mostra que, ao final das aulas, surgem conflitos, desacordos e discussões em torno do jogo, por que não aproveitar a ocasião para que os alunos possam aprender a administrar a construção de regras dos seus jogos e as dificuldades advindas desta o daquela escolha?

O que estamos querendo dizer é que a aula não pode terminar com o apito de final de jogo. O professor deve reservar um tempo na sua rotina para que os alunos possam exercitar o fazer e o compreender, ou seja, que eles possam progredir na compreensão da sua ação, durante e depois do jogo. Como a escola é um espaço coletivo, este processo deve se dar no grupo. É no grupo, passado o momento da

ação sem reflexão, do xingamento, da briga, do empurrão, que cada aluno poderá retomar a possibilidade do diálogo e da co-operação, que cada parte envolvida no conflito poderá verbalizar e explicar para a outra pessoa a sua maneira de ver o problema, o que aconteceu para cada um, e qual a reclamação que tem a fazer do outro. É claro que todo esse processo pode não ser o suficiente para que as partes cheguem a um acordo, mas, sem este encaminhamento inicial que muitas vezes deverá ser mediado pelo professor, qualquer outra tentativa de entendimento corre o risco de ser injusta, incipiente e arbitrária.

Mais uma vez estamos buscando um trabalho preventivo onde o professor possa intervir de forma a incentivar a co-operação entre os alunos e que, pela co-operação, estes adquiram confiança e construam a autonomia para resolver seus conflitos no espaço de aula, não os deixando pendentes e, melhor, não os levando para “casa”.

CENA 02 – “VOCÊS QUE SE ENTENDAM”.

Descrição da cena: No final da aula, quando o professor apita para o término do jogo, surge uma dúvida entre os alunos quanto ao placar da partida. O jogo é um jogo de “queimada” chamado carimbo e a equipe vencedora é aquela que, no final da partida, tiver o menor número de jogadores “queimados”. Com o apito do professor, alunos das duas equipes começam a discutir sobre o lance polêmico que pode decidir o placar da partida. O jogo está empatado e a dúvida centra-se num lance onde a equipe (A) afirma que um jogador da outra equipe (B) foi queimado e não acusou o ponto. A equipe (B)

por sua vez afirma que este jogador não foi queimado porque a bola antes de tocar no seu corpo teria tocado no chão. Esta regra teria sido combinada antes da partida e assim o jogador não estaria queimado. O professor reúne os alunos no centro da quadra e busca solucionar o conflito dizendo que não conseguiu ver o lance com precisão e que não pode decidir sozinho o placar da partida. Ele pergunta se esta regra tinha realmente sido combinada e os alunos começam a discutir novamente sobre quem estaria certo ou não na leitura do lance ocorrido. Enquanto um grupo busca solucionar o problema em conjunto com o professor, alguns alunos separam-se do grupo. O que se vê é uma parte do grupo sentada tentando resolver o conflito e uma outra parte, não muito interessada e dispersa, com alguns alunos em pé brincando com a bola e outros conversando sobre um assunto que nada tem a ver com o jogo em questão. O professor chama a atenção para que todos se concentrem na aula, mas depois de algum tempo a dispersão volta a acontecer. O grupo que estava com o professor, após muita conversa, consegue chegar a um acordo quanto ao placar do jogo e o professor, preocupado com o horário da aula, libera as crianças para voltarem para a classe.

Ao analisarmos a cena anterior à esta acenamos com a importância de o professor, ao final das suas aulas, abrir um espaço intencional e instituir um momento para avaliação, onde os alunos possam refletir sobre a sua ação durante os jogos e até co-operar para resolver os conflitos e situações-problema advindos desta ação de jogar. Jogamos com as palavras e afirmamos que a aula não deve terminar com o apito de final do jogo, com os alunos levando seus conflitos e dúvidas

para “casa”. Para nós os problemas e conflitos nascidos na aula de Educação Física devem ser resolvidos e solucionados na própria aula de Educação Física. No entanto, a simples abertura deste espaço no final das aulas não garante que todos os alunos estarão e permanecerão concentrados para aprendizagem de uma atitude cooperativa que lhes permita resolver seus conflitos e ainda participar de forma efetiva e também cooperativa na solução dos conflitos grupais. A cena descrita acima nos remete a analisar um problema freqüente nas nossas aulas. Como engajar os alunos na solução de conflitos e situações que ultrapassam o individual e alcançam o coletivo? Como fazer para que os alunos adotem uma prática cooperativa também nos momentos finais das aulas, onde muitas vezes surgem conflitos isolados e os alunos ficam esperando pela interferência do professor ou não se envolvem deixando que os outros co-operem para chegar a um acordo?. Não queremos ir muito longe, não estamos falando de um contexto que ultrapasse as linhas da quadra, estamos pensando no ambiente do jogo. Estamos pensando em como fazer para que, após os jogos, os alunos trabalhem mais cooperativamente e menos na perspectiva do “vocês que se entendam”, ou seja, se o problema não é comigo, os outros é que resolvam.

A realidade nos impõe alguns obstáculos, como por exemplo, o grande número de alunos nas classes, a falta de tempo, as necessidades e os interesses diferenciados entre as crianças e ainda uma concepção de escola, que muitas vezes, privilegia o individualismo e não a qualidade nas relações. Assim, propiciar situações onde as relações grupais sejam incentivadas, evitando sempre que possível a interferência de uma autoridade exterior, é propiciar a possibilidade do exercício da co-operação e, conseqüentemente, da construção e da concordância das regras pelo

grupo. Claro que, como coloca Menin (1996:91), "... nem sempre as relações serão harmoniosas; nem sempre "co-operar" quer dizer concordar. Muitas vezes haverá discordâncias, conflitos, discussões, mas elas podem acontecer e por isso podem ser encontradas soluções dentro do próprio grupo, ou seja, sem a interferência de um poder maior, de uma autoridade mais poderosa".

Na escola, mais precisamente nas aulas de Educação Motora, isso poderá ser feito mais com atividades que favoreçam o trabalho em grupo e menos nas atividades individuais. Isso porque, como já afirmamos anteriormente, nas atividades isoladas, só fazemos reforçar o discurso e o modelo do "cada um por si", onde o lema é "fazer sozinho" para terminar primeiro e assim "ganhar do outro". A co-operação pós-jogo seria então um espaço interessante para que a criança exercitasse o seu poder de descentração e atentasse para as diferenças entre si e o outro.

Como afirma Menin (1996:92), "... nessas atividades grupais, a prática da cooperação torna-se necessária para o andamento dos trabalhos e nos encontros e desencontros de interesses-desinteresses, "boa vontade-preguiça", "empenho-corpo-mole", "sobrecarga para uns moleza para outros", as crianças são obrigadas, pela convivência, a estruturar melhor suas relações". São esses conflitos e a necessidade de solucioná-los no grupo que, segundo a autora, vão forçar os alunos a se colocarem no lugar uns dos outros, a conhecerem o outro para convencê-lo, para chegar a um acordo. Esse esforço de sair de si para conhecer o outro será fundamental para a quebra do egocentrismo, e aquisição do poder de descentração, caminho necessário para a construção da moralidade autônoma.

Em relação às condutas pedagógicas que, no final das aulas, nas situações de conflito e discussões pós-jogo poderiam ajudar os alunos a se tornarem mais competentes e engajados no processo de co-operação, alguns autores nos dão algumas sugestões do como fazer para facilitar esse caminho.

Para Freire (1998c:13), "... o professor deve promover rodas de conversas rápidas no início e no final das aulas; quando surgirem conflitos, desacordos ou discussões em torno do jogo, o professor deve aproveitar a ocasião para administrar a construção de regras pelos alunos; sempre que o professor quiser conversar com os alunos, deve fazê-lo com seus alunos em círculo, de preferência sentados; o professor deve ser flexível em suas condutas com os alunos, mas tem que saber estabelecer limites para eles, sempre preservando o respeito para com o professor e para com os colegas". O autor, nas suas palavras, nos faz pensar em uma forma de organização do grupo no espaço que favoreça a co-operação entre os alunos, isto porque a organização do espaço reflete também a concepção de educação e de ensino adotada pelo professor e pela escola. Ao sugerir a "roda de conversa" com os alunos e professor sentados, não estaria o autor buscando criar um fórum de debates mais democrático, que favoreça a fala e leve os alunos a dialogar e a resolver os seus mal-entendidos? Afinal de contas, qualquer professor com o mínimo de experiência sabe que uma sala de aula com carteiras enfileiradas e fixas não ajuda a desenvolver a autonomia dos alunos, muito pelo contrário, só vem dificultar a co-operação, o diálogo e o trabalho em grupo. Na "roda de conversa", por sua própria estrutura, os alunos são levados a olhar uns para os outros, todos estão no mesmo "nível", o que sem dúvida favorece um processo de co-operação mais justo e transparente.

Melo (1993) também acena com a necessidade da instituição, por parte do professor, de um momento intencional e organizado no qual os alunos possam fazer um planejamento e uma avaliação das aulas de Educação Física. Segundo a autora, “... as rodas de conversa seriam um espaço para a proposição de jogos e para o relato das vivências no jogo. As rodas garantiriam a possibilidade da criança refletir sobre sua prática, verbalizar seus pensamentos e considerar pontos de vista diferentes do seu”.

Da nossa parte, a “roda de conversa” no final das aulas seria antes de tudo um espaço de aprendizagem da atitude cooperativa. Partindo do princípio de que os conteúdos atitudinais, como qualquer outro conteúdo, são passíveis de serem aprendidos e que a cooperação define-se como o procedimento mais fecundo para uma educação moral autônoma, a “roda de conversa” seria mais um espaço para que as crianças aprendessem que, dialogar, ouvir o outro, ajudar e pedir ajuda, trocar idéias e experiências, aproveitar críticas e sugestões são atitudes coletivas possíveis de serem exercidas. Mais do que permitir a co-operação dos alunos para a solução dos conflitos advindos do jogo, a “roda de conversa” no final das aulas seria um espaço para o grupo pensar nas ações ou nos comportamentos que facilitam e dificultam a cooperação entre as pessoas antes, durante e depois dos jogos. A partir de uma reflexão no grupo, cada criança poderia perceber qual a sua responsabilidade no coletivo e, aí sim, estaríamos encontrando caminhos para vencer o modelo onde “cada um faz o seu” ou onde “alguns trabalham e os outros se encostam”. Em resumo, estaríamos criando um espaço onde as palavras de ordem não seriam “vocês que se entendam”, mas sim, “nós podemos nos entender”.

CAPÍTULO 04

COMO EDUCAR PARA A COOPERAÇÃO?

O capítulo anterior, uma investigação sobre o “como tem sido feito” para se educar a atitude cooperativa dos alunos na escola, nos abriu caminhos para entendermos melhor como deve ser esse processo. A cada cena descrita e analisada pudemos perceber melhor quais as ações que devem ou não ser tomadas pelo professor para facilitar o encaminhamento de uma pedagogia que favoreça a construção de uma atitude cooperativa pelos alunos. Neste capítulo nossa intenção é avançar ainda mais no pensar sobre o como fazer, para que o jogo possa efetivamente se constituir num espaço de auxílio na construção dessa atitude cooperativa pelos alunos. Acreditamos que neste movimento de pensar sobre o como fazer, sobre o caminho a ser escolhido para atingir o nosso objetivo, poderemos encontrar as pistas, as respostas para a concretização dos nossos ideais e intenções pedagógicas. Se a escola é mesmo um espaço de atuação intencional e planejada para promover a construção do conhecimento, o como fazer e suas implicações devem ser objeto constante de reflexão e pensamento por parte do professor.

Partindo do princípio de que a atitude cooperativa seja o nosso objeto de conhecimento e como tal esteja sujeito às leis que orientam a aprendizagem de qualquer conteúdo escolar, a questão que surge é: Como passamos de um estado de menor conhecimento para estados de conhecimento mais avançados? Ou melhor,

como passamos de um determinado nível de cooperação em um grupo para níveis mais avançados?

Com os dados que temos a partir das pesquisas realizadas sobre o tema, a nossa prática pedagógica e o que constatamos na investigação realizada no capítulo anterior, concluímos que a aprendizagem de uma atitude cooperativa se torna mais consistente e significativa quando valorizamos a interação entre o sujeito e esse objeto a ser conhecido. No campo das atitudes o aprendizado da atitude cooperativa será mais consistente se for aprendida pelo sujeito por meio de suas experiências, de suas interações com os outros e com o mundo ao seu redor.

Ao professor caberá mediar esta interação, mediar não no sentido de apenas colocar o aluno em contato com o objeto de conhecimento, mas mediar no sentido de garantir aquilo que chamamos de “qualidade de intervenção”. Só uma intervenção qualificada pode ajudar os alunos a se aproximarem do objeto de conhecimento e fazê-los progredir no seu aprendizado. Só uma intervenção qualificada, que respeite os princípios básicos de aprendizagem para cada tipo de conteúdo, pode levar os alunos à aprendizagens significativas e contribuir para a compreensão, por parte do professor, dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola.

O que seria então uma “intervenção qualificada” para o ensino de uma atitude cooperativa através do jogo, nas aulas de Educação Motora? Quais seriam os princípios pedagógicos a serem respeitados para esta “intervenção qualificada”?

Se pudéssemos elaborar um guia de “intervenção qualificada” para a educação da atitude cooperativa, diríamos que:

01 – Educar para a cooperação exige aprofundar conhecimentos e saber o que são e como se desenvolvem as atitudes.

A inclusão dos conteúdos atitudinais nos novos currículos não só ampliam o campo de atuação dos professores, como passam a exigir dos mesmos uma formação mais complexa e abrangente. Dada a deficiência no processo de formação e a diversidade de teorias que abordam este tema, a tarefa de educar atitudes torna-se difícil e exigente. Mais do que aprofundar seus estudos e adquirir competência para tal, o primeiro passo está no professor assumir para si esta responsabilidade. Assumir o fato de que a escola, como parte do sistema cultural de uma sociedade, transmite, reproduz e contribui para gerar os valores básicos da sociedade, obriga os educadores a educar para a construção de atitudes que se coadunem com estes valores. É através das suas atitudes e condutas que o indivíduo demonstra quais os valores que orientam e norteiam sua relação com o mundo.

Sarabia (1998) afirma que "... as atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras que permitem ao indivíduo avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação". O modo como as pessoas falam, agem e comportam-se em suas relações com os outros permite-nos conhecer as suas atitudes. Aliás, uma das principais funções e utilidade das atitudes é justamente a função expressiva dos valores. Esta função, segundo Sarabia (idem), pressupõe que as pessoas têm necessidade de expressar atitudes que reflitam seus valores mais relevantes sobre o mundo e sobre si mesmas. Assim, as atitudes ajudariam a confirmar socialmente a

validade do conceito que a pessoa tem de si mesma, ou sua auto-estima, e a de seus valores.

Na escola, o ensino e a aprendizagem de conteúdos atitudinais podem ser, então, um bom veículo para que os alunos possam debater e refletir sobre as conseqüências sociais e individuais advindas da escolha de determinados valores. É deste debate que pode surgir nos alunos a consistência atitudinal em relação aos valores vigentes na nossa sociedade. A construção de atitudes pelos alunos solicita coerência e estabilidade nas suas condutas, principalmente em relação aos valores e normas que regem a vida coletiva na escola.

Para Sarabia (1998) a consistência entre atitudes e conduta se amplia quando: a) a atitude está fortemente enraizada no indivíduo e aparece expressa de um modo claro; b) a atitude é considerada relevante para o comportamento que a situação exige; c) a atitude e o comportamento possuem fortes vínculos com o componente afetivo, cognitivo ou comportamental da atitude e d) a atitude é importante para o indivíduo. Quando pensamos na idéia de coerência e consistência das atitudes não podemos incorrer no erro de acreditar que todas as pessoas serão coerentes durante todos os momentos da sua vida. O que nos importa é que a coerência e consistência nas atitudes normalmente são objetivos a serem alcançados pelas pessoas. Assim, “freqüentemente, quando uma pessoa experimenta um estado de inconsistência, ela procurará passar a outro estado de maior coerência, no qual adotará uma atitude conseqüente com as suas experiências anteriores” (Sarabia,1998).

No entanto, o desejo de consistência que, em termos gerais, os seres humanos possuem não significa que atitudes e comportamentos concretos não

totalmente consistentes devam ser classificados como desvios. “A vida social não é simples, mas multifacetada e complexa e também o são os pensamentos e as avaliações que as pessoas fazem da mesma” (Sarabia 1998:132).

A nós educadores, interessa que aprender atitudes e torná-las coerentes e consistentes depende das relações, do meio no qual o aluno está inserido, e a escola enquanto um espaço público torna-se um espaço privilegiado, na medida em que os alunos estão constantemente interagindo uns com os outros.

É claro que os alunos não chegam “virgens” à Escola no que se refere a valores e atitudes. A família, como grupo social primário, contribui e acaba por gerar uma série de atitudes que meninos e meninas levam consigo quando chegam à escola. Alguns chegam com atitudes mais formadas e cristalizadas que outros. Sejam elas de aceitação ou rejeição, todos acabam por reproduzir algumas atitudes que de forma voluntária ou involuntária aprenderam no seio familiar. O que nos interessa é que, sejam positivas ou negativas, boas ou ruins, as atitudes são passíveis de mudança. A mudança atitudinal é estimulada quando o indivíduo enfrenta uma discrepância entre uma atitude sua e algum novo elemento de informação.

Segundo Sarabia (1998:133) “a discrepância entre a) a atitude e informações novas; b) a atitude do sujeito e as atividades das pessoas significativas e c) a atitude e as próprias ações são fatores que favorecem à mudança de atitudes”. Estar na escola pressupõe adquirir novas informações sobre a realidade, pressupõe conviver com os outros e presenciar suas atitudes e pressupõe também que suas ações estão sendo avaliadas a todo momento pelos pares e pelos adultos. Neste contexto

podemos afirmar que a escola se constitui em um espaço possível para a construção ou mudança nas atitudes dos alunos.

Não gostaríamos que ficasse para o leitor a idéia de que com a assunção, pela escola, da necessidade de trabalhar com os conteúdos atitudinais, os problemas de indisciplina, evasão e repetência, motivação e interesse, estarão resolvidos. Todos nós, educadores, já presenciamos situações em que a escola muito pouco ou nada auxiliou alguns alunos na construção e formação de atitudes voltadas para os valores de justiça, liberdade, fraternidade que tanto exaltamos. É grande o número de crianças e jovens que passam grande parte de suas vidas na escola e muitas vezes não se sentem envolvidos no ambiente escolar.

Como coloca Sarabia (1998:134), "... o envolvimento pessoal não é um requisito indispensável para ser aluno e, na verdade, muitos estudantes não vêm a hora de abandonar a escola. Outros, embora aparentemente tenham mostrado uma atuação digna de ser elogiada pelas suas notas, foram capazes de passar anos e anos sem que a escola pareça ter deixado rastros profundos neles". O que os educadores precisam ter claro, é que essas pessoas que tentam passar mais despercebidas, ou aquelas que tentam fazer com que a escola não ultrapasse a sua pele, demonstrarão mais resistências diante dos valores que a escola procura incutir e diante da aprendizagem de atitudes que sejam consideradas adequadas.

O que nos anima é que, se a escola não conseguir atingir a todos, ela tem boa chance de alcançar a maioria. Aprender valores e atitudes nas relações com os pares e os professores será tão mais possível quanto maior for o nível de envolvimento do aluno em sala de aula. Relações pautadas pela cooperação, pelo respeito mútuo e reciprocidade podem, sem dúvida, fazer com que o aluno se veja

cada vez mais envolvido na situação escolar não só como estudante, mas como membro de um grupo ao qual ele tem muito para dar.

02 – Educar para a cooperação exige promover a interação entre os alunos e destes com o objeto do conhecimento.

Uma “intervenção qualificada” para a construção da atitude cooperativa em uma pedagogia que se diz construtivista deve valorizar as interações, as trocas entre os alunos. É da ação, é da co-operação que surge a possibilidade do aluno atualizar seus esquemas de conhecimentos relativos a conteúdos atitudinais. A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino de atitudes solicita uma cisão radical com o paradigma de rigidez e imobilidade da escola tradicional no que se refere a temas ligados à moral, às normas e às regras. A visão positivista e autoritária que ainda, muito presente nos estatutos escolares, faz propagar a exacerbação da disciplina, da submissão e da heteronomia, não coaduna com um projeto voltado para a construção de cidadãos cooperativos e autônomos. Uma pedagogia que parte do princípio de que somente “corpos” rígidos e imóveis serão contemplados com o saber, com o conhecimento, transforma-se em uma pedagogia que denominamos a pedagogia dos “corpos heterônomos”. Esta pedagogia, onde escutar belos discursos, seguir modelos, obedecer fielmente às normas e regras são as funções dos educandos, é a pedagogia da não interação e do controle dos “corpos”, é a pedagogia de um jogo injusto onde poucos são os vencedores e muitos são os vencidos.

O gesto mecânico, disciplinado e sem sentido da nossa tão conhecida Educação Física está vinculado a esta pedagogia dos “corpos heterônomos”, daqueles “corpos” que não têm outra alternativa a não ser imitar, copiar e repetir os modelos de desempenho pré-estabelecidos pelo professor. Se os objetivos da educação escolar estão ligados à construção pelo aluno da sua autonomia e por consequência da sua cidadania, não vai ser por este modelo e por esta pedagogia que a Educação Física vai lograr êxito. Não há como esconder ou negar que este modelo, provavelmente, só faz perpetuar nas crianças o seu estado de heteronomia, de obediência e conformidade diante do mundo. Movimentos automatizados, mecânicos, tensos, rígidos e organizados, são movimentos característicos de uma pedagogia que pouco valoriza as interações, as relações e as trocas, são movimentos característicos de corpos submissos, disciplinados, individualistas, oprimidos e, por que não dizer, “corpos heterônomos”.

A Educação Motora tem em suas raízes o conceito do gesto carregado de intencionalidade e motivações. O gesto espontâneo, expressivo e com significado da Educação Motora está ligado a um “corpo autônomo”, que é livre e consciente do que é certo e do que é errado, ou seja, é um “corpo” que se auto-governa e não vive em função de recompensas e punições. Movimentos respeitados na sua individualidade e aprendidos com o outro nas relações e interações são característicos de corpos falantes, sensíveis, afetivos, livres e, por que não dizer, são “corpos autônomos”.

Em Educação Motora o jogo é o espaço da interação, é o espaço que se contrapõe à metodologia tradicional que Freire (1992) chamou de metodologia dos traseiros, “(...) a mais freqüente e cruel em nossas escolas. São as crianças

confinadas em salas e carteiras, como se para aprender fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira”. Se educar para a cooperação exige a interação, o jogo vai permitir com que a criança saia da sua carteira, das colunas e fileiras e possa conhecer o mundo, sair do isolamento, interagir com o outro, trocar experiências, cooperar e construir a sua autonomia.

Segundo Freire (1998), “... pensar em educar é pensar em interações”. Para o professor, “... uma criança irá aprender de acordo com o nível de interação que ela estabelecer com os outros e com o objeto a ser aprendido”. São as interações que produzem atitude e comportamento, ou seja, um ambiente que permite interações ensina também atitudes. Um aluno aprenderá de acordo com a atitude que a escola gerar nele. Se a escola gerar no aluno a atitude de ficar sentado, ele aprenderá a ficar “sentado” diante do mundo; se a escola gerar no aluno a atitude de co-operar, de operar junto com seus pares, ele aprenderá a enxergar o outro, aprenderá a descentrar-se, aprenderá a entender o ponto de vista dos outros e a colocar os seus, aprenderá a resolver os conflitos através do diálogo, enfim, aprenderá a difícil tarefa de conviver em grupo. Se a escola quer que o aluno seja cooperativo, ele precisa exercitar a cooperação.

Assim, a escola deve planejar atitudes e os professores devem utilizar técnicas geradoras de atitudes. Um projeto pedagógico que se dispõe a falar em autonomia, cidadania e democracia, deve sair do discurso e partir para a ação geradora de atitudes. Como afirma Freire (1989:167), “educar para a democracia, como apregoam os nossos planos educacionais, é coisa de discurso e papel. O papel que a escola tem nessa educação para a democracia passa pelo respeito à criança. Se, nas suas atividades, os alunos não puderem discutir suas normas de

conduta no período de vida em que isso é mais favorável, não se pode afirmar que se educa para a democracia”.

03 – Educar para a cooperação exige respeitar o conhecimento prévio do aluno.

Se não nascemos mais ou menos cooperativos, também não esperamos chegar à escola para vivermos situações em grupo que exijam uma atitude cooperativa. Na família com os irmãos ou com os pais, nas brincadeiras com os amigos ou mesmo nos jogos aprendidos fora de escola, as crianças desde muito cedo estão a todo momento co-operando, negociando, resolvendo conflitos e aprendendo a conviver em grupo. É fato também que as crianças vivem em contextos e espaços diferentes, algumas vivem e convivem em ambientes mais cooperativos que outras, algumas são educadas sob valores culturais mais rígidos que outras, enfim, as crianças não chegam à escola com o mesmo nível de desenvolvimento, com as mesmas habilidades e com a mesma carga de conhecimentos sobre os mais diferentes conteúdos.

No entanto, aquilo que parece óbvio, muitas vezes, não é objeto de reflexão e aceitação por parte da escola. Quem não lembra de quando estudante, do momento solene em que seus professores, após entrarem na sala de aula, subiam numa espécie de púlpito “pedagógico”, se colocavam a discursar e verbalizar os conteúdos da disciplina que se propunham a ensinar e, ao final de uma hora, iam embora e ainda diziam: matéria dada, prova na próxima semana. Neste modelo de escola, os professores eram tidos como “os donos da bola”, e os alunos? Bem os alunos, eram

tidos como um “vaso” onde a escola ia colocando, pouco a pouco, os conhecimentos. Aprender neste contexto era reproduzir de forma mecânica e automática aquilo que o professor transmitia, fora disso, toda a ação era considerada um erro. As conseqüências desta pedagogia, onde o que predomina é a homogeneização, e onde os alunos não são respeitados nas suas individualidades, nas suas necessidades e interesses, são funestas. O que acontece é que, enquanto poucos seguem subindo os degraus escolares, muitos ficam relegados ao fracasso.

Como fazer então para que a escola, as aulas de Educação Motora, o jogo, possam se transformar em um espaço onde os alunos, com suas potencialidades e limitações, tenham a oportunidade de construir conhecimentos e evoluir no processo de aprendizagem e construção de uma atitude cooperativa?

Uma “intervenção qualificada” para a construção da atitude cooperativa, em uma pedagogia que se diz construtivista e se utiliza do jogo como seu principal conteúdo, deve respeitar e valorizar a carga prévia de conhecimento do aluno. A preocupação em conhecer seus alunos, saber dos seus interesses, das suas necessidades, e principalmente diagnosticar o que eles já conhecem ou sabem sobre determinado assunto, é tarefa fundamental do professor antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem. Na educação da atitude cooperativa não é diferente, saber em que nível de cooperação se encontra o grupo, qual o nível de descentração dos alunos, qual a possibilidade que eles têm de compreender o ponto de vista do outro, como resolvem os conflitos, tudo isto, é central para o desenvolvimento de uma proposta voltada para o ensino de conteúdos atitudinais.

A teoria construtivista nos mostra que o aluno pensa e constrói conhecimentos em cima de conteúdos que já possuem um grau considerável de elaboração, quer

dizer, que são os resultados de um processo anterior de construção social. "... A versão de Piaget sobre o aprendizado é que o novo conhecimento se desenvolve pela modificação atual que a criança faz do seu próprio conhecimento anterior, e não por um processo aditivo semelhante a um empilhamento de tijolos" (Kamii, 1991).

A justificativa da necessidade de se considerar esses conhecimentos prévios do aluno para a construção do novo conhecimento está, segundo Miras (1998), na própria definição construtivista da aprendizagem escolar: "Na perspectiva construtivista, entendemos que a aprendizagem de um novo conteúdo é, em última instância, produto de uma atividade mental construtivista realizada pelo aluno, atividade mediante a qual constrói e incorpora à sua estrutura mental os significados e representações relativos ao novo conteúdo". Pois bem, como coloca a autora, essa atividade mental construtivista não pode ser realizada no vácuo, partindo do nada. A possibilidade de construir um novo significado, de assimilar um novo conteúdo, em suma, a possibilidade de aprender, passa necessariamente pela possibilidade de "entrar em contato" com o novo conhecimento.

Como se daria este "entrar em contato" com o novo conhecimento?

Diante de um novo desafio, de um desequilíbrio no processo de adaptação ou de aprendizagem, o que fazem as crianças?

Como se tivessem um baú guardado na memória, as crianças rapidamente começam a retirar algo que possa ajudá-las a vencer o novo desafio proposto. Elas levantam suas hipóteses, passam a testá-las, seja por ensaio-erro, seja pela representação mental, o que elas fazem é se utilizar de recursos e esquemas já conhecidos para vencer o problema que têm pela frente. Numa perspectiva mais acadêmica, se assim podemos chamar, Miras cita Coll (1998:61) e coloca que, "...

quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza instrumentos de leitura e interpretação e que determinam em boa parte as informações que selecionará, como os organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas”.

Posto que considerar os conhecimentos prévios é fundamental quando da aprendizagem de um novo conteúdo, poderíamos realmente afirmar que sempre existem esses conhecimentos em relação à aprendizagem de um novo conteúdo?

Sabemos que em uma classe com grupos heterogêneos de crianças não é fácil diagnosticar se existem, ou não, conhecimentos prévios sobre um novo conteúdo, mas, de qualquer forma, se nos colocamos na perspectiva do aluno, na lógica da concepção construtivista, é possível afirmar que sempre podem existir conhecimentos prévios a respeito do novo conteúdo a ser aprendido, pois, de outro modo, não seria possível atribuir um significado inicial ao novo conhecimento, não seria possível a sua “leitura” em uma primeira aproximação (Miras, 1998).

Fundamentalmente o que se busca ao diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto, é que, ao final, o novo conhecimento construído possa expressar uma aprendizagem significativa, uma aprendizagem que permita ao educando utilizar esses conhecimentos nas situações-problema de adaptação do seu dia-a-dia. Como relata Miras (1998), uma aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios, e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem.

Uma “intervenção qualificada”, que possa motivar os alunos mediante a seleção de conteúdos significativos, engajar os mesmos no processo de construção do conhecimento e, acima de tudo, promover uma aprendizagem significativa, pode se efetivar quando os professores se preocupam com a carga prévia de conhecimentos dos alunos sobre determinado assunto a ser abordado nas aulas. Ao identificarmos os conhecimentos prévios dos alunos, estamos identificando o ponto de partida, ou seja, onde se deve situar os desafios a serem propostos pelo professor. É por meio desses dados sobre aquilo que os alunos sabem, e podem saber ou fazer, que os professores poderão planejar as suas atividades a fim que cada grupo e cada aluno possa avançar segundo seu ritmo e possibilidade.

04 – Educar para a cooperação exige oferecer uma ajuda ajustada.

Na concepção construtivista de educação a aprendizagem escolar é antes de tudo um processo ativo do ponto de vista do aluno. É o aluno e só ele que pode, por meio de sua interação com os colegas e com os objetos, modificar, enriquecer e diversificar seus esquemas de conhecimento a respeito dos diferentes conteúdos escolares. Entretanto, este processo ativo não pode estar baseado apenas na atitude espontânea do aluno, não pode ser confinado ao acaso e nem separar-se de uma atuação externa, planejada e sistemática que o guie e o oriente na direção prevista pelas intenções educativas. Se uma “intervenção qualificada” solicita que se leve em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ela solicita também uma ajuda específica que leve o aluno a aprender da maneira mais significativa possível.

Isto quer dizer que, para se aprender novos conteúdos ou evoluir no processo de aprendizagem, não basta ao professor identificar e levar em conta os esquemas de conhecimento dos alunos relacionados ao conteúdo a ser estudado. É preciso ir além, é preciso provocar desafios que levem o aluno a questionar, a atualizar seus esquemas de conhecimento. Como diz Onrubia (1998:125), "(...) o ensino deve apontar, fundamentalmente, não para aquilo que o aluno já conhece ou faz, nem para os comportamentos que já domina, mas para o que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente, ou seja, deve ser constantemente exigente com os alunos e colocá-los diante de situações que os obriguem a envolver-se em um esforço de compreensão e atuação".

É neste esforço para vencer o desafio e compreender aquilo que é novo que o aluno vai modificando e atualizando seus esquemas de conhecimento. É neste incessante processo de assimilação e acomodação, tentando achar o equilíbrio, que o aluno consegue realizar novos ajustamentos e acaba por incorporar o novo conhecimento às suas estruturas. Como numa sadia brincadeira de pega-pega, ao mesmo tempo em que o aluno busca equilibrar-se diante do novo conteúdo, o professor intervém provocando novos desafios e ajustamentos. É este desequilíbrio que motiva e dá origem às atividades de busca, não do equilíbrio anterior, mas sim de um novo equilíbrio por parte do aluno.

Surge então a pergunta: O que seria provocar um bom desequilíbrio? Ou melhor, como saber se o desafio proposto não está muito além ou muito aquém das possibilidades do aluno?

Os estudos de Vygotsky (1984) vêm contribuir muito para elucidar esta questão. Para o pesquisador russo, uma "intervenção qualificada" estaria em

diagnosticar a zona de conflito entre aquilo que o aluno já sabe e precisa saber e nela intervir. Esta zona de conflito seria a “zona de desenvolvimento proximal”, aquela que vai determinar a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. Segundo Vygotsky (1984:97), a “... zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento”.

A palavra “proximal” sugere que o professor deva estar mais próximo do seu aluno, exatamente onde ele mais precisa de ajuda. Só uma ajuda que esteja ajustada ao processo de construção do conhecimento pelo qual passa o aluno pode tornar o ensino eficaz. Como afirma Rego (1995:74), “através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo”.

Deste modo, um ensino com uma ajuda ajustada estaria sempre procurando analisar quais as competências que os alunos já possuem e aquelas que estão prestes a ser construídas, mas ainda precisam da ajuda ou auxílio de terceiros. A partir daí, estaríamos mais próximos de acertar no desafio proposto, desafio cuja abordagem deve ser possível pelo aluno. Como afirma Onrubia (1998), “... a ajuda

ajustada pressupõe desafios abordáveis para o aluno; abordáveis não tanto no sentido de que possa resolvê-los ou solucioná-los sozinho, mas de que possa enfrentá-los graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos recebidos do professor”.

Uma ajuda ajustada para o ensino da atitude cooperativa pelo jogo parte da premissa de que a própria ação de jogar já é um bom caminho para aprender cooperação. Se jogar se aprende “jogando”, cooperar se aprende “cooperando”. É no espaço do jogo que a criança instrumentaliza-se, adquire competência, aprende a jogar e a cooperar. Na tentativa de construção de um jogo ou sua adaptação à realidade da escola quando surgem conflitos e problemas, o professor deve direcionar o trabalho para que os alunos encontrem as soluções. Mudança ou criação de regras, adaptação do material pedagógico e sua distribuição, preparação e estruturação do espaço físico, escolha das equipes e seleção de estratégias para se chegar ao objetivo do jogo, devem ser tarefas do grupo de alunos.

Nesse eterno ir e vir, que vai da ação para a reflexão e vice-versa, é que as crianças aprendem a coordenar diferentes pontos de vista entre si. É nessa relação de co-operação, negociação e operação conjunta para se chegar a um acordo que o grupo vai construindo a sua moralidade autônoma. A nós educadores cabe facilitar este caminho. Entretanto facilitar não quer dizer dar de “bandeja”, apresentar tudo pronto e acabado por meio de modelos e estereótipos a serem copiados e repetidos ou ainda esperar, deixando que a atitude cooperativa se construa de forma livre e espontânea. Muito pelo contrário, a função que nos cabe é fazer interferências permitindo e incentivando que os próprios alunos, a partir dos conflitos e situações problemas que surgem nos jogos, possam melhorar as relações interindividuais no

grupo. O jogo é sempre recheado de uma série de situações-problema que exigem um alto nível de co-operação por parte dos participantes. Quem escolhe as equipes? Quem começa com a bola? Quem será o juiz? Quais as regras que irão valer?, são algumas das perguntas que revelam situações-problema a serem resolvidas pelos participantes. Essas situações podem ser utilizadas pelo professor como ponto de partida para solicitar níveis cada vez mais elevados de prática cooperativa entre as crianças. A partir de jogos praticados em pequenos grupos onde as crianças resolvem estas situações com cada vez mais facilidade e rapidez, o professor pode sugerir e introduzir jogos praticados com grupos cada vez maiores, que exigem regras e estratégias mais difíceis e complexas também.

Para educar a atitude cooperativa das crianças por meio dos jogos na abordagem que fazemos, devemos nos utilizar da chamada “pedagogia da contradição”. Terminologia utilizada por Freire (1998a), a “pedagogia da contradição” se traduz na constante proposição por parte do professor de situações-problema e desafios que mobilizem o educando a construir novos conhecimentos atualizando os esquemas que já possui. A “pedagogia da contradição” se configura antes de tudo como uma pedagogia das atitudes onde, como já dissemos anteriormente, o aluno aprende de acordo com a atitude que a escola gerar nele. Se a escola gera na criança a atitude de ficar passiva e imóvel diante do objeto de conhecimento ela aprende a ficar passiva e imóvel diante do mundo.

A “pedagogia da contradição” é orientada pela atitude de provocar o conflito entre aquilo que a criança já sabe e o que precisa ser aprendido. Trata-se de fazer valer o princípio de que a construção de novos conhecimentos depende da possibilidade do indivíduo realizar novos ajustamentos. A cada novo equilíbrio, um

novo conhecimento, uma nova aprendizagem. A proposição de situações-problema, de desafios pelo professor vão permitir, assim, que o aluno elabore junto com os outros suas próprias idéias e hipóteses, teste-as de modo variado e avance na sua própria compreensão do objeto a ser conhecido.

A própria ação de co-operar já se constitui por si só em uma situação-problema que requer conhecimentos e habilidades para resolver conflitos. Uma atitude cooperativa consistente e coerente se traduz em comportamentos e ações que permitem ao indivíduo operar junto, negociar com os demais para, em uma situação conflituosa, tentar chegar a um acordo que pareça adequado a todos os envolvidos.

Freire (1998b) relaciona cooperação com a capacidade de duas ou mais pessoas vencerem uma resistência imposta pelo meio. Para o autor não basta estar juntos para cooperar. Uma ação só é cooperativa quando a resistência encontrada supera as forças de um único indivíduo e solicita uma ação em grupo.

Para exemplificar o autor descreve:

“Suponhamos que eu tenha que erguer do solo um pequeno peso de duzentos gramas. Por qual motivo eu necessitaria de ajuda de alguém? A resistência é tão pequena que bastam minhas pequenas forças para levantar o tal peso. Se a situação apresentasse por outro lado, um peso de setenta quilos, que eu seguramente não suporto, aí sim eu precisaria de ajuda. Nesse caso, uma ou duas pessoas teriam que se associar ao meu esforço para erguer o objeto do chão. Trata-se, no caso, de um esforço cooperativo, uma ação social recheada de ingredientes emocionais, entre outros, que garantiu que a tarefa, que não podia ser realizada por uma única pessoa, fosse concluída. Quando uma ação é melhor realizada por um grupo que por uma única pessoa, ela é uma ação cooperativa”.

Sendo assim, parodiando as palavras do autor, o desenvolvimento da atitude cooperativa está em levantar do solo objetos cada vez mais pesados. Se o peso é cada vez maior, a ação coletiva deve ser cada vez melhor.

Nesta perspectiva, uma boa aula, uma aula que possa gerar atitude cooperativa nas crianças, está condicionada à geração de conflitos e resistências que para serem solucionados e vencidos exigem do grupo habilidades sociais de auxílio, ajuda, negociação, diálogo, disponibilidade para o outro e esforço cooperativo. A nossa opção é criar o conflito, a contradição no ambiente lúdico do jogo e da brincadeira, pois é neste ambiente sempre recheado de novidades e situações desafiadoras que a criança aprende a cooperar de forma significativa e prazerosa. O espaço do jogo, do fazer e do realizar corporalmente é também o espaço do “pensar corporalmente”. A intervenção do professor deve se dar a fim de que o grupo de alunos, de acordo com suas potencialidades e limitações, possa levantar objetos cada vez mais pesados do solo, ou seja, criar situações e desafios em que, a cada reequilíbrio, o grupo possa ir revisando, diferenciando e enriquecendo seus esquemas de como jogar cada vez melhor.

É desta forma que o jogo na sua diversidade de situações pode solicitar e permitir que as crianças expressem uma atitude cooperativa. Seja verbalizando ou negociando sobre as regras, seja escolhendo as equipes, sorteando quem começa com a bola, ou ainda executando habilidades motoras coletivas que não podem ser exercidas isoladamente, é que as crianças têm a possibilidade e até a necessidade não só de estarem juntas mas também de exercitarem e aprenderem a atitude cooperativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste trabalho tivemos a intenção de compartilhar com o leitor a nossa preocupação em encontrar caminhos para uma prática pedagógica que possa dar conta das novas exigências impostas, não só por esta área da pedagogia do movimento, mas também pela sociedade e pela escola atual. Pensando em uma escola que se dedique não só à informação, mas principalmente à formação dos educandos, escolhemos abordar o tema cooperação, autonomia e jogos em grupo. A escolha do tema, mais do que um interesse pessoal, deveu-se à constatação de uma carência de pesquisas e estudos que venham trazer contribuições para que a escola e seus professores possam, diante dos projetos educacionais que falam em democracia, justiça, liberdade e autonomia, vencer os belos discursos pedagógicos, transformando-os em realidade e ações concretas.

Centramos nossos esforços no pensar sobre a construção da atitude cooperativa, porque na nossa prática, no nosso dia-a-dia, presenciamos constantemente as reclamações dos colegas sobre a qualidade das relações sociais na escola. São queixas do tipo: “como os alunos estão indisciplinados”, “as crianças não sabem mais trabalhar em grupo”, “os alunos não respeitam os professores”, todas revelando um descontentamento por parte do corpo docente referente a como os alunos estão chegando à escola. Apesar dos avanços ocorridos, ainda parece predominar no discurso e na ação dos professores a idéia de que a escola não existe para “formar”, mas somente para “informar”. É fato que em nossa formação não somos levados a construir competência profissional para trabalhar com conteúdos atitudinais na escola e talvez, por isso, façamos o movimento de fechar os olhos para

esta tarefa ou, pior, nos damos por satisfeitos, quando incluímos, pró-forma, nos nossos projetos e currículos, a perspectiva de ensinarmos aos alunos conteúdos ligados às atitudes, às normas e aos valores. No entanto, sabemos hoje que atitude cooperativa e autonomia não são trazidas de casa e que a escola, ao manter relações de coação entre os professores e alunos, ao ensinar moral como se fosse uma disciplina a parte, ao proibir as trocas entre alunos, privilegiando atividades individuais, só faz produzir a heteronomia, ou seja, uma legião de crianças que estão sempre esperando que alguém diga o que, o como e quando deve ser feito.

O que precisa mudar é a nossa prática, uma prática, muitas vezes, fundamentada no discurso do “isso não é possível”, ou, “isso eu já faço”. Educar para a cooperação e para a autonomia é possível sim, mas tudo tem um preço a ser pago. Que tal começarmos humanizando as escolas, dando-nos a oportunidade de aprender a conviver com as crianças, a escutar seus interesses e suas necessidades. Porque não começarmos por aquilo que as crianças sabem fazer com tanta competência e habilidade: o brincar, o jogar em grupo.

Em Educação Motora, nada melhor que trazer para dentro da escola o espaço do jogo e da brincadeira. Mas, sabemos que não basta reproduzir na escola aquilo que as crianças fazem fora dos seus muros, senão, para que escola? Não podemos também desconfigurar o jogo infantil, transformando-o no esporte profissional, com gestos, regras e equipamentos apropriados à prática adulta. É preciso ir além, é preciso dar um passo a mais e, encontrando o equilíbrio entre o fazer e o compreender, utilizar o jogo como mais um recurso para incentivar as relações de cooperação, de respeito mútuo e de reciprocidade entre as crianças.

Como fazer isso? Este foi o objetivo deste trabalho. Na primeira parte do nosso texto, no primeiro capítulo, partimos em busca de uma fundamentação teórica que pudesse justificar a nossa opção por trabalhar com os conteúdos atitudinais na escola. Tentando responder à questão do “por que educar para a cooperação?”, encontramos nos livros a legitimação da nossa intenção, descobrimos parceiros que fortaleceram o nosso desejo de fazer da escola, um espaço para a educação da atitude cooperativa. Aprendemos que ao educar atitudes não o fazemos desprovidos dos valores em que acreditamos e vivenciamos, por isso fomos obrigados a entender como se dá o processo de desenvolvimento moral dos indivíduos e a importância da cooperação para a construção da autonomia. No decorrer do segundo capítulo, justificada a importância da escola no processo de educação das atitudes, procuramos pensar na organização do espaço de ação para o professor interessado em fazer das suas aulas, um espaço para a educação da atitude cooperativa. Pensando na pergunta “onde educar para a cooperação?”, elegemos o espaço construtivista de ensino e aprendizagem como o espaço ideal. Vimos no espaço construtivista, um espaço capaz de romper com a “verborragia” da escola tradicional e se transformar num ambiente cooperativo onde a ação, a relação e a interação são valorizadas e incentivadas. Para a Educação Motora, o ambiente cooperativo escolhido foi o ambiente do jogo e da brincadeira, onde as crianças são levadas a co-operar e juntas buscam resolver os desafios e situações-problema impostos pela própria ação de jogar.

Na segunda parte do trabalho, passada a fase do pensar o “porquê” e o “onde” fazer, passamos a centrar nossos esforços no “como fazer”. Se tínhamos claro a nossa intenção, era o momento de pensarmos numa proposta de ação. No terceiro

capítulo, ao investigarmos o “como tem sido feito”, ou seja, as crianças e o professor no espaço de jogo, para nós, o ambiente ideal para a educação da atitude cooperativa, pudemos observar, analisar e acenar com algumas proposições do “como fazer”. Com os dados coletados, constatamos o quanto é importante uma atuação consciente e intencional do professor para fazer o ambiente do jogo se tornar um ambiente cooperativo. Aprendemos que não basta abrimos este espaço para as crianças, é preciso saber como agir neste espaço, saber como se tornar efetivamente um agente facilitador da co-operação. Vimos que a tarefa não é simples e que em todo esse processo, o professor deve estar constantemente avaliando a sua ação, ou melhor, a qualidade da sua relação com os alunos. No quarto e último capítulo, nos arriscamos a elaborar aquilo que denominamos um guia de “intervenção qualificada” para o ensino de uma atitude cooperativa através dos jogos. Elegemos quatro princípios pedagógicos básicos que, na nossa opinião, devem nortear a ação do professor preocupado em educar para a cooperação e a autonomia. Aprofundar estudos para conhecer melhor a teoria que nos explica como se desenvolvem as atitudes, promover pelo jogo dinâmicas que favoreçam a interação entre os alunos, e destes com o objeto de conhecimento, respeitar o conhecimento prévio do aluno em relação ao objeto a ser estudado e oferecer uma ajuda ajustada para melhorar o nível de cooperação dos alunos durante os jogos, constituem o ponto de partida para um programa ou planejamento de ensino que vislumbre a possibilidade de fazer da Educação Motora e do jogo um espaço de possível ajuda para a construção da atitude cooperativa e da moralidade autônoma.

Ao finalizarmos este texto com o esboço de um projeto, ou melhor, um guia de intervenção qualificada de como fazer para educar a atitude cooperativa através dos

jogos, nossa avaliação é que, sem dúvida, conquistas foram feitas no sentido de buscar unificar o discurso teórico à prática, a intenção à ação. Sabemos que na prática educacional muitos nos falam “o que fazer”, mas poucos nos ajudam a encontrar o caminho de “como fazer”. Em Educação Motora, não tem sido diferente o “como fazer”, temos aprendido no dia-a-dia com os nossos alunos. É ali na quadra, no campo ou em qualquer outro espaço disponível que experimentamos o nosso “como fazer”. Nada contra, mas sabemos que isso não é suficiente. Desse jeito, corremos o risco de permanecer confinados naquilo que já sabemos, e o “como fazer” pode, às vezes, se tornar um dogma marcado pelo autoritarismo, pelo imobilismo e pela alienação. Todos sabemos que não existe um único “como fazer”, mas infinitudes deles. Assim, os “como fazer” devem ser socializados, trocados e repartidos, afinal de contas, o nosso “como fazer” pode ser bom, mas quando acrescido de outros, poderá ser ainda melhor.

Aqui estamos nós, querendo compartilhar o nosso “como fazer”. Não tratamos nossas conquistas como idéias cristalizadas, muito pelo contrário, pensamos que a construção é contínua, as descobertas são constantes e ainda há muito por fazer. Sabemos que o nosso “como fazer” está sempre em transformação, pois sempre estamos, ou pelo menos deveríamos estar, buscando um “como fazer” melhor. Assim, se este trabalho conseguir trazer até nós e levar até os outros novas e melhores formas de “como fazer” em Educação Motora, ele terá cumprido o seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. R.** O jogo de regras no contexto escolar: uma análise na perspectiva construtivista. Dissertação de Mestrado. USP, Instituto de Psicologia, 1993.
- ARAÚJO, U. F. de.** O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, L. de (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- BRACHT, V.** A educação física escolar como campo de vivência social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 3, s\l, p. 23-29, 1998.
- CALLOIS, R.** Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem. Trad. José Palha. Portugal: Edições Cotovia, 1990.
- CARDOSO, C. M.** A canção da inteireza: uma visão holística de educação. São Paulo: Summus, 1995.
- COLL, C.** Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FARINATTI, P. T. V.** Pesquisa em educação física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: Farias Junior, A. G. de e Farinatti, P. T. V. (orgs.) Pesquisa e produção do conhecimento em educação física: Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.
- FREIRE, J. B.** Palestra proferida aos professores de educação física do Colégio Santa Maria. São Paulo, 1998.
- _____ a. Aulas do curso de pós-graduação, nível mestrado, na disciplina "O inato e o adquirido nas condutas motoras". UNICAMP, Faculdade de Educação Física, 2º semestre de 1998.
- _____ b. Esporte educacional. Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, págs. 106-108. Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.
- _____ c. Pedagogia do futebol. Londrina: Midiograf, 1998.
- _____. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças, ...). In: Moreira, W. W. (org.) Educação Física e esportes – perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.

- _____. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.
- _____. Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- FREIRE, E. S. et alii.** O conhecimento da educação física escolar. Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, págs. 227-235. Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.
- GALLARDO et alii.** Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. Gallardo, J.S.P., Oliveira, A.A.B. e Aravena, C.J.O. São Paulo: FTD, 1998.
- GONÇALVES, M. A. S.** Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- KAMII, C.** Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Constance Kamii e Retha DeVries. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KANT, I.** Fundamentação da metafísica dos costumes. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A.** Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas, 1991.
- LA TAILLE, Y. de.** A educação moral: Kant e Piaget. In: Macedo, L. de (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: La Taille, Y. de, Oliveira M.K. de e Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. Razão e juízo moral: uma análise psicológica do romance L'ÉTRANGER (Camus) e uma pesquisa baseada em LE JUGEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT (Piaget). Dissertação de Mestrado. USP, Instituto de Psicologia, 1984.
- L.D.B.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Home Page. <http://www.mec.gov.br>.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D.** Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. de.** Os jogos e a sua importância na escola. Cad. Pesq., São Paulo, nº 93, págs. 05-10, maio de 1995.

MELO, M. E. C. A construção de regras no jogo infantil: um estudo em aulas de Educação Física da primeira e segunda séries do primeiro grau. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1993.

MENIN, M. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: Macedo, L. de (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Autonomia e heteronomia às regras escolares – observações e entrevistas na escola. Dissertação de Mestrado. USP, Instituto de Psicologia, 1985.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MORAIS, J. F. R. de. Filosofia da ciência e da tecnologia: introdução metodológica e crítica. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: W. W. Moreira (org.) Corpo presente. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. a. Perspectivas da educação motora na escola. In De Marco, A. (org.) Pensando a educação motora. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. a. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria do Ensino Fundamental – SEF, Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Agosto, 1996.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: Macedo, L. de (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. O juízo moral na criança. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

- _____. Epistemologia genética. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Oiticica. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1978.
- PUIG, J. M.** A construção da personalidade moral. Trad. Luizete Barros e Rafael Alcarraz. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- REGO, T. C.** Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SÉRGIO, M.** Educação Física, ou, Ciência da Motricidade Humana. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. Epistemologia da motricidade humana. Universidade Técnica de Lisboa – Ciências da motricidade, Edições FMH, 1996.
- SARABIA, B.** A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- UNESCO.** Educação: um tesouro a descobrir. "Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI". – 4. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- VYGOTSKY, L. S.** A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- VINHA, T. P.** O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1997.
- WINTERSTEIN, P.J.** Satisfação profissional do professor de educação motora na escola: realidade e utopia. In De Marco, A. (org.) Pensando a educação motora. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ZABALA, A.** Os enfoques didáticos. In: Coll, C., Martin, E., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- _____. a. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.