



A Educação Física Escolar no Brasil
Da sociedade industrial ao projeto de escola
da sociedade da informação e os seus novos saberes
TESE DE DOUTORAMENTO

Lauro Gurgel de Oliveira Junior
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho 2015



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Inovação Pedagógica

Lauro Gurgel de Oliveira Junior

A Educação Física escolar no Brasil: da sociedade industrial ao projeto de escola da sociedade da informação e os seus novos saberes

Tese de Doutoramento

FUNCHAL - 2015

Lauro Gurgel de Oliveira Junior

A Educação Física Escolar no Brasil: da sociedade industrial ao projeto de escola da sociedade da informação e os seus novos saberes

Tese apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Carlos Nogueira Fino

FUNCHAL – 2015

RESUMO

A proposta desta pesquisa foi investigar questões relativas à Educação Física Escolar no Brasil: da sociedade industrial ao projeto de escola da sociedade da informação e os seus novos saberes. Identificamos elementos para uma discussão sobre os diálogos de aprendizagem entre o professor e os sujeitos em ambientes de aprendizagem. A partir do diálogo entre a literatura e as vivências práticas dos atores sociais, foram identificados os aspectos que constituem a opção epistemológica desse estudo na perspectiva de compreender os sentidos e significados atribuídos à prática pedagógica, aos diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem evidenciados durante a experiência investigativa. Tomando como linha de pesquisa o estudo de caso etnográfico, tivemos como objetivo identificar a prática pedagógica como processo formativo, os diálogos de aprendizagem entre o professor e os sujeitos. Para registo e análise dos dados, estabelecemos um diálogo com a literatura da área, uma análise de conteúdo de artigos e livros; observação e registro da prática pedagógica vivenciada na turma de 5ª série do Colégio 2 de Julho; uma análise das falas dos atores/alunos para reconhecer os sentidos e significados atribuídos ao conhecimento produzidos pela Educação Física no ambiente Escolar, além da aplicação de questionários e entrevistas. Ao final da investigação, pudemos concluir que a prática desenvolvida pela professora no âmbito dos cenários educativos, revela-se como projeto histórico que precisa ser construído no ensino de Educação Física. Este resultado do ensino-aprendizagem possibilita considerar como uma prática pedagógica inovadora.

Palavras-chave: Diálogos de aprendizagem, Educação Física, Escola, Inovação Pedagógica e Prática Pedagógica.

ABSTRACT

In this thesis we seek to investigate issues relating to the School Physical Education in Brazil: the industrial society to the school project of the Information Society and their new knowledge. Inspired us to launch elements to bring to the center of the discussion about learning dialogues between the teacher and the subject of learning, teaching practice as a formative process and the construction of knowledge produced by Physical Education in schools. It is around the dialogue with the literature, with the practical experiences of social actors, the aspects that constitute the epistemological choice of this study, in order to understand the meanings attributed to pedagogical practice were identified, dialogues learning and building of knowledge shown during investigative experience. Here is the objective: Identify the pedagogical practice as formative, learning the dialogues between the teacher and the subject and the new knowledge produced by the Physical Education within the School. The methodological procedures used: dialogue with the literature of the field, where we perform content analysis of articles and books; observation and recording of teaching practice experienced in class 5th. from 2 de Julho school; analysis of the speeches of the actors / students to recognize the meanings attributed to the knowledge produced by Physical Education in the School environment. We take as a basis, ethnographic studies of educational practices based on critical etnoresearch and, accordingly, we adopt an attitude of inquiry that want to point from the findings of the research agenda, the propositions that may be announced within the educational settings, identifying them the historical project that we want to build for Physical Education.

Keywords: Dialogues of Learning Physical Education, School, Teaching Practice, and Teaching Innovation

RÉSUMÉ

À la présente thèse on veut vérifier des questions concernant à l'Éducation Physique au Brésil: depuis la société industrielle jusqu'au projet de l'école de la société de l'information et les nouveaux savoirs. Cela m'a inspiré à lancer des éléments qui apporteraient vers le centre de la discussion, l'Éducation Physique et les savoirs produits dans l'aspect de l'École de Base, en considérant la période historique comprise entre la Révolution Industrielle jusqu'à l'actualité. C'est autour du dialogue avec la littérature, avec les expériences de vie pratiques des acteurs sociaux qui seront identifiés les aspects qui constituent l'option épistémologique de cette étude, dans la perspective de bien comprendre les sens et significations attribués aux savoirs produits dans l'ambiance scolaire. On a comme objectif: Présenter les nouveaux savoirs produits par l'Éducation Physique dans l'École de Base, au sein de la société de l'information. Comme procédures méthodologiques, utilisons: dialogue avec les auteurs du domaine; l'analyse du contenu des textes de livres, parmi d'autres; l'observation et registre des pratiques éducatives dans le domaine de l'Éducation Physique dans la classe du 5^{ème}., du Collège 2 Juillet; l'analyse des paroles des acteurs- élèves pour re-connaître les sens et significations attribués à des connaissances produites par l'Éducation Physique dans l'ambiance scolaire et leur contenus ou connaissances. On prend comme base des études ethnographiques, des pratiques éducatives réglées par l'étnorecherche critique et dans ce sens, nous prenons une aptitude d'investigation qui veut remarquer à partir des conclusions de l'investigation en cours, les propositions qui peuvent être annoncées dans le contexte des décors éducatifs, les identifiant sur le projet historique qu'on a envie de construire pour l'Éducation Physique.

Mots-clés: Éducation Physique, École, Nouveaux Savoirs et Inovation Pédagogique.

RESUMEN

En la presente tesis buscamos investigar cuestiones relativas a la Educación Física Escolar en Brasil: desde la sociedad industrial hasta el proyecto de escuela de la sociedad de la información y sus nuevos saberes. Me inspiró tomar elementos que pudieran traer para el centro de la discusión sobre la Educación Física los saberes producidos en el ámbito de la Escuela básica, considerando el período histórico comprendido entre la Revolución Industrial hasta los días actuales. Es en torno del diálogo con la literatura, con las vivencias prácticas de los actores sociales, que serán identificados los aspectos que constituyen la opción epistemológica de este estudio, en la perspectiva de comprender los sentidos y significados atribuidos a los saberes producidos en el ambiente escolar. Presentamos como objetivo: Presentar los nuevos saberes producidos por la Educación Física en el ámbito de la Escuela Básica en plena sociedad de la información. Como procedimientos metodológicos utilizamos: diálogo con los autores de la área; análisis de contenido de los textos de libros, entre otros; observación y registro de las prácticas educativas en la área de la Educación Física de la clase de 5^a. Serie del Colegio 2 de Julio; análisis de las palabras de los actores/alumnos para reconocer los sentidos y significados atribuidos al conocimiento producido por la Educación Física en el ambiente Escolar y sus contenidos o conocimientos. Tomamos como base, estudios etnográficos de las prácticas educativas pautadas en la etnopesquisa crítica y, en este sentido, adoptamos una actitud de investigación que desea apuntar a partir de las conclusiones de la investigación en pauta, las proposiciones que pueden ser anunciadas en el ámbito de los escenarios educativos, identificándolas en el proyecto histórico que deseamos construir para la Educación Física.

Palabras-clave: Educación Física, Escuela, Nuevos Saberes e Innovación Pedagógica.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Aldenôra e Lauro (in memoriam) que me deram a vida e me incentivaram durante toda a minha formação, aos meus filhos Pedro Leonardo, Caio e Guilherme que souberam compreender os meus momentos de ausência nas horas importantes de suas vidas, a Rute minha esposa, eterna companheira de todas as horas, que me ensinou o caminho do amor.

AGRADECIMENTOS

À Universidade da Madeira pela oportunidade de ingresso no Doutorado, especialmente ao Professor Dr. Carlos Nogueira Fino, meu orientador, que na hora do sufoco assumiu esta orientação e a Professora Dra. Jesus Maria Sousa pelo acolhimento, simpatia e dedicação a este projeto, o meu muito obrigado.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação, que me oportunizaram novos conhecimentos e ricas experiências.

A todos os meus colegas do Doutorado especialmente a Cândido das Virgens.

Ao Professor Joaquim Mauricio Cedraz Nery, pelo incentivo e interlocução ao longo desta jornada.

Aos meus Professores e amigos da UCSAL, especialmente a Georgecohama pelas primeiras orientações na minha vida profissional, ao Professor Carlos de Souza Pimentel, pela oportunidade concedida para que eu pudesse transmitir as minhas experiências no 3º grau; ao Professor Nilton da Costa Miranda e Alcyr Naidiro Frago Ferraro pelos seus permanentes exemplos de dedicação e amor à profissão.

Aos meus Professores do Ensino Fundamental e Médio, especialmente a Maita Andrade Bittencourt, pelo incentivo à leitura e escrita, ao Professor Antonio Manuel de Souza Pinto, (*in memoriam*), ao Professor Josair Gonçalves Estrela(*in memoriam*), Sandra Lage, Helita Martins, Rilza Bulcão, Aurita Farias e Edenilton Queiroiz pelos exemplos e dedicação que demonstraram durante toda a sua vida profissional, foram decisivos para que eu escolhesse a minha profissão.

Ao Professor Dr. Romilson Augusto, meu amigo e colega que em muitos momentos desta caminhada tirou as minhas dúvidas e me deu forças.

Ao Professor Dr. Augusto César Rios Leiro, meu amigo e colega que orientou os meus primeiros passos desta caminhada.

Aos meus colegas e corpo técnico do Colégio 2 de Julho, principalmente os colegas de Educação Física Tânia Saldanha, Ricardo Pereira, Evandro Pinheiro e Edenilton Queiroz, este último pela sua decisiva influência positiva na minha vida profissional, desde o período em que fui seu aluno no ICEIA.

Aos meus alunos e ex-alunos do Colégio Bernardo Galvão, ICEIA, Colégio 2 de Julho, ISBA, S.Paulo, UFBA, UNEB, UCSAL, FTC, UNIME e UNIRB que muito contribuíram para o meu constante repensar durante a minha vida profissional, e que muito acrescentaram para o alcance desta etapa vitoriosa.

Aos meus colegas da Escola de Educação Física da Universidade Católica do Salvador, principalmente a Mauricio Cedraz Nery pelo incentivo e contribuição na construção deste trabalho.

Aos meus colegas da UNIRB pelo incentivo permanente e colaboração cotidiana com os nossos diálogos sobre este trabalho.

Ao Professora MSc. Rosania Amorim pela extraordinária colaboração na correção detalhada deste trabalho.

Aos meus colegas do ICEIA, pela contribuição permanente de suas experiências ao longo do nosso convívio de 33 anos.

Aos meus irmãos, cunhados (as), sobrinhos(as), pela tolerância e incentivo permanente na construção deste trabalho.

Aos meus filhos Pedro, Caio e Guilherme pelo carinho e incondicional amor vividos intensamente, como só os pais e filhos são capazes de tê-los.

E por fim, a minha esposa Rute Borges Gurgel companheira de todas as horas, minha outra metade, meu amor para sempre.

Não há docência sem discência, e por isso ensinar exige: rigorosidade metódica, Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; Ensinar exige criticidade; Ensinar exige estética e ética; Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo; Ensinar exige risco, aceitação do novo, e rejeição a qualquer forma de discriminação; Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; Ensinar exige consciência do inacabado; Ensinar exige respeito à autonomia do educando; Ensinar exige bom senso; Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos educadores; Ensinar exige apreensão da realidade; Ensinar exige alegria e esperança, exige a convicção de que a mudança é possível; Ensinar exige curiosidade, comprometimento que a Educação é uma forma ideológica de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada de consciência, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, exige querer bem aos educandos[...]

Paulo Freire

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	01
1.1. Motivação, percurso e objetivos da pesquisa.....	01
Resumo do Capítulo II.....	19
2. CAPÍTULO II - MARCO REFERENCIAL HISTÓRICO.....	20
2.1. A Escola e o paradigma fabril.....	20
2.2. Pensamento contemporâneo pedagógico: A história da educação e sua relação com a inovação pedagógica.....	25
2.3. O construtivismo e sua base teórica: Jean Piaget e Lev Vigotsky.....	46
2.4. Outros construtivistas: Jerome Brunner, Paulo Freire e Seymour Papert.....	56
2.5. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.....	66
2.6. A Educação Física e sua relação com as concepções pedagógicas: Escola Nova, Tecnista e Histórico Crítica.....	76
Resumo do capítulo III	86
3. CAPÍTULO III - MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....	87
3.1. A Educação Física e o quadro atual: objetivos para o ensino fundamental.....	87
3.2. A Educação Física na sociedade da informação.....	92
3.3 A Escola e a Formação dos Professores.....	95
3.4. A Escola e o ambiente Construtivista.....	100
3.5. Novos Saberes produzidos pela Escola e a Cultura Pedagógica.....	105
3.6. Essência da Inovação pedagógica	114
3.7. O que diz a Inovação Pedagógica;.....	117
3.8. A Educação rumo aos cenários de futuro.....	126
Resumo do Capítulo IV.....	139
4. CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA PESQUISA : ANÁLISES e REFLEXÕES.....	140
4.1. A escolha do método e a opção de pesquisa: Porque Etnografia?.....	140
4.2. O Lócus da Investigação.....	151
4.2.1. O Estado da Bahia - Cidade de Salvador.....	151
4.2.2. O Bairro do Garcia.....	153

4.2.3. Colégio 2 de Julho: Breve Histórico.....	154
4.2.4. Criação da Fundação 2 de Julho.....	155
4.2.5. Como chegamos ao Colégio 2 de Julho e os motivos da pesquisa.....	156
4.2.6. Caracterização do Colégio 2 de Julho e ambiente pedagógico.....	159
4.2.7. A opção pelo Colégio 2 de Julho.....	163
4.2.8. A Missão Institucional do Colégio 2 de Julho.....	165
4.2.9. A Visão Institucional do Colégio 2 de Julho.....	165
4.2.10. Os Objetivos Institucionais do Colégio 2 de Julho.....	165
4.3. De onde parte o estudo: A problematização.....	166
4.4. Pergunta Científica e objetivos da pesquisa.....	166
4.5. A trajetória na busca dos dados: uma itinerância implicada.....	167
4.6. Opção de Categoria de Análise dos dados observados.....	168
4.7. Outras Perguntas Científicas	175
4.8. Análise dos Dados.....	183
4.9. Balanço Metodológico.....	186
4.10. Projeto Político Pedagógico do C2J.....	187
4.11. A Turma Pesquisada	188
4.12. Os Professores da Turma Pesquisada	190
4.13. Corpo Administrativo.....	191
4.14. Caracterização da professora de Educação Física Da turma pesquisada.....	191
Resumo do Capítulo V.....	194
5. CAPÍTULO V – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA.....	195
5.1. Início do ano letivo / Semana Pedagógica.....	195
5.2. Início das aulas	196
5.3. I Unidade	197
5.4. II Unidade	207
5.5. III Unidade	223
5.6. IV Unidade	245
5.7. Diálogos com a prática pedagógica observada.....	254
5.7.1. A prática pedagógica e os diálogos com a metodologia de ensino.....	255
5.7.2. A prática pedagógica e os diálogos com os sujeitos da aprendizagem	256

5.7.3. A prática pedagógica e os diálogos com a professora.....	258
5.7.4. A prática pedagógica e os diálogos com os saberes construídos pelos sujeitos da Aprendizagem.....	258
5.7.5. A prática pedagógica e os diálogos com o processo de avaliação.....	259
5.8. Análise dos encontros pedagógicos.....	260
Resumo do Capítulo VI.....	268
6. CAPÍTULO VI – HERMENÊUTICA DO ESTUDO:IMPLICAÇÕES FORMATIVAS A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES REVELADAS DURANTE A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA.....	269
6.1.1. A Categoria de Análise Etnográfica - Diálogos de aprendizagem: as relações entre os professores e os sujeitos no ambiente aprendizagem.....	271
6.1.2. Justificando a triangulação de dados.....	273
6.1.3. A triangulação dos dados observados	277
Resumo do Capítulo VII	293
7. CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	294
7.1. Uma reflexão para mudança.....	294
7.2. O que podemos destacar como Inovação Pedagógica.....	297
7.3. O Aprendizado do pesquisador.....	306
7.4. Recomendações para outros estudos.....	309
REFERÊNCIAS.....	310

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEF	Departamento de Educação Física
APEF /Ba.	Associação dos Professores de Educação Física da Bahia
APLB	Associação de Professores Licenciados da Bahia
FEBA	Faculdade de Educação da Bahia
ISCFMF	Instituto Superior de Cultura Física Manuel Farjado
UFBa.	Universidade Federal da Bahia
CEFET	Centro Federal Tecnológico
INSPETP/CUBA	Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnico Profissional
UCSal/	Universidade Católica do Salvador
NUEEF	Núcleo Estudos em Educação Física e Esporte
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Educação Física
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
JOCOPAR	Jogos das Escolas Particulares
JOCOPERATUS	Jogos Cooperativos
PPP	Projeto Político Pedagógico
CTPA	Conselho Técnico Pedagógico e Administrativo
PPPE	Projeto Político Pedagógico da Escola

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto - Mapa do estado da Bahia	152
Figura 2 – Foto - Mapa do Bairro do Garcia	154
Figura 3 – Foto - Irene Hight Backer e Peter Garret Baker	154
Figura 4 – Foto - Casarão Conde dos Arcos	164
Figura 5 – Foto - turma pesquisada	289
Figura 6 – Foto – aula de ginástica	278
Figura 7 – Foto - aula de ginástica	278
Figura 8 – Foto – Jogos Cooperativos	281
Figura 9 – Foto – Momento de visita à Feira de Ciências	283
Figura 10 – Foto - Momento de visita à Feira de Ciências	283
Figura 11 – Foto - Momento de visita à Feira de Ciências	284
Figura 12 – Foto -Parada de dois apoios/ com o auxilio da professora	286
Figura 13 – Foto -Parada de dois apoios / com auxilio dos colegas	287
Figura 14 – Foto – Jogos Cooperativos	289
Figura 15 – Foto – Jogos Cooperativos	290
Figura 16 – Foto – Jogos Cooperativos	295

RESUMO DO CAPITULO I

O **Capítulo I** é composto da Introdução: Motivação, Percurso e Objetivos da pesquisa onde narramos a nossa trajetória histórica, nossa motivação em realizar este estudo, o percurso e os objetivos da pesquisa.

Este estudo integra o núcleo temático pedagógico de ensino do componente curricular da Educação Física, no âmbito da Escola Básica Brasileira e tem como sua base de referência, as implicações, itinerância e história de vida deste professor / pesquisador em seu processo formativo.

Este capítulo apresenta uma narrativa da nossa história de vida e as implicações de um professor pesquisador desde o início quando éramos ainda estudante do Curso Técnico em Desporto até chegarmos aos estudos de Doutorado na Universidade da Madeira, incluindo aí nossa itinerância e implicações com o tema da pesquisa.

Apresentamos as fases do nosso trabalho, as quais foram realizadas intencionalmente buscando sempre estabelecer nexos que desse conta de entretecer o currículo formação, criando vínculos metodológicos, respeitando a ideia de complexus, ou seja, aquilo que é tecido junto, onde a parte completa o todo e o todo completa a parte.

Optamos pela ideia de totalidade do ser humano o que nos possibilitou compreender que a construção de uma tese tem como premissa principal, reconhecer o grau de complexidade que a investigação científica nos impõe.

Apresentamos nossas dificuldades e as nossas descobertas ao longo deste caminho até chegarmos ao momento da tese, passando pelos autores de referência, apresentamos foco nas práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física no âmbito da Escola básica, como centro norteador desta pesquisa, inclusive nossa opção pela etnografia como processo mais indicado para conhecer detalhadamente as práticas pedagógicas no âmbito da escola básica.

E por acreditarmos na possibilidade de podermos contribuir com o debate nesta área de conhecimento, a partir das análises e críticas acerca do tema em questão apontamos como problema científico: **Quais são os novos saberes que se apresentam para a Educação Física Escolar do Brasil, no projeto da Escola da Sociedade da Informação?**

1. INTRODUÇÃO

1.1. MOTIVAÇÃO, PERCURSO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa da Inovação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade da Madeira/Portugal. Trata-se de uma tese de caráter reflexivo e emancipatório da ordem vigente, cujas ideias se articulam em sete capítulos, a saber: Capítulo 1- Introdução; Capítulo 2 - Marco Referencial Histórico; Capítulo 3 - Marco Referencial Teórico; Capítulo 4 - Metodologia da Pesquisa; Capítulo 5 - Descrição da Experiência Investigativa; Capítulo 6 – A Hermenêutica do Estudo: Implicações formativas a partir das observações reveladas durante a experiência investigativa; Capítulo VII - Considerações Finais e completando esta dissertação apresentamos as Referências Teóricas consultadas por nós ao longo do trabalho; os Anexos que são os documentos não elaborados por nós, mas que muito contribuíram para os esclarecimentos devidos ao longo do texto e os Apêndices são os documentos elaborados para fins de complementação das nossas argumentações, comprovação, inclusive ilustrações.

Este estudo integra o núcleo temático pedagógico de ensino do componente curricular da Educação Física no âmbito da Escola Básica e refere-se a história de vida e implicações de um professor/pesquisador e suas itinerâncias formativas, compreendendo o período histórico a partir da Revolução Industrial¹ e o Paradigma Fabril² da Escola, até o início do Século XXI Sociedade da Informação para que pudéssemos analisar e descrever uma experiência etnográfica realizada no Colégio 2 de Julho, situado na Cidade do Salvador, estado da Bahia/Brasil, especificamente na turma da 5.^a série B, durante o ano letivo de 2007.

¹“No curso do século XVIII, veio delinear-se, também, um fenômeno econômico-social que num breve giro de alguns decênios transformará, desde as raízes, toda a vida europeia e do mundo ocidental: A Revolução Industrial. Produzida por um complexo feixe de eventos que vai desde a revolução agrícola e a acumulação de capital que esta promove, até a invenção das máquinas, a libertação da força-trabalho dos campos, o crescimento do mercado em nível mundial, os processos de urbanização etc. Afirmada, antes de tudo, na Inglaterra, a Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna – no sistema produtivo e no estilo do trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila), na consciência individual – produzindo também uma nova classe social (o proletário) e um novo sujeito socioeconômico (o operário)” (CAMBI, 1999, p. 369).

²“Paradigma Fabril – Num país, após outros da segunda onda, inventores sociais, acreditando que a fábrica era a agência mais adiantada e eficiente para a produção, tentaram encarnar os princípios dela igualmente em outras organizações. Escolas, hospitais, prisões burocracias governamentais e outras organizações adotavam, desse modo, muitas das características da fábrica – sua divisão de trabalho, sua estrutura hierárquica e sua “impersonalidade” metálica” (TOFFLER, 2005, p. 44).

Assim, buscamos compreender os novos saberes³ e algumas reflexões teóricas herdadas a partir da revolução industrial, sua trajetória histórica e as possíveis contribuições apontadas em busca de um projeto político-pedagógico que contemple práticas pedagógicas inovadoras de forma contextualizada e estruturada sob a égide da formação humana laica e ética como parte integrante do projeto político pedagógico escolar.

Utilizaremos a expressão "Saberes" como significado de conteúdo de ensino ou conhecimento que no diálogo com Queiroz, T., 2003, ele afirma que é um conjunto de conhecimentos mais ou menos sistematizados, além de Tardif, M., 2010, que defende a mesma ideia de conhecimento ou saber.

A nossa história de vida e as implicações de um professor pesquisador em suas itinerâncias formativas tem início no ano de 1978, ainda estudante do Curso Técnico em Desporto, ministrado pelo Centro Interinstitucional de Nazaré (CIENA), constituído de três grandes escolas públicas também situadas em Salvador: Colégio Severino Vieira, Colégio Teixeira de Freitas e Colégio da Bahia este mais conhecido como CENTRAL e todos estão localizados no bairro de Nazaré.

Naquela oportunidade, frequentando o segundo ano do Curso Técnico em Desporto, fomos convidados a ministrar aulas de Educação Física no Colégio Bernardo Galvão, localizado no bairro de Brotas, nas turmas de 5^a. à 8.^a séries, então denominadas de 1.^o grau maior. No ano seguinte, em 1979, assumimos, como professor, as turmas do Curso de Magistério, que formava professores para atuarem na Educação Primária. Nesta oportunidade, ministrava aulas de Jogos e Recreação componente da matriz curricular.

Ainda em 1978, ingressamos no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA) como Professor colaborador. Como tal, não tinha vínculo oficial com o Estado, mas tinha uma implicação afetiva muito forte com a escola, primeiro por se tratar da grande escola de onde fui aluno e segundo porque substituiria, na época, o lendário Professor Antônio Manuel de Souza Pinto, ou simplesmente Prof. Pinto, como era carinhosamente chamado pelos alunos e admiradores e por ter sido o primeiro Professor de Educação Física da Bahia a concluir o curso superior na Escola Nacional de

³ Saberes – Conjunto de conhecimentos mais ou menos sistematizados, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF.M. p.54)

Educação Física, na Cidade do Rio de Janeiro, no início da década de 40, do século XX formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54)

O Instituto Central de Educação Isaias Alves (ICEIA) era para nós uma grande escola já que convivíamos diuturnamente com professores formados dotados de vasta experiência, a exemplo de nomes como: Josair Estrela, Edenilton Queiroz, Sandra Lage, Helita Martins, Rilza Bulcão, Aurita Farias, dentre outros. Com estes, aprendi, entre tantas outras coisas, a lidar com o processo educativo no âmbito da escola básica.

O ICEIA era um Instituto diferenciado, onde acreditávamos que todo professor gostaria de ensinar, principalmente os da Educação Física, por ser dotado de bons equipamentos, tais como: piscina, pista de atletismo, ginásio de esportes, sala de dança e ginástica olímpica, salão nobre, laboratórios, biblioteca, além de uma vasta área bem arborizada para a convivência dos seus alunos nas horas vagas.

Durante este período, nos aproximamos da literatura na tentativa de aprofundar nossos conhecimentos acerca do objeto de investigação, iniciando aí os procedimentos empíricos formais da pesquisa. Muitas foram as interfaces com a literatura e colegas nos mais distintos espaços acadêmicos, onde dividimos e discutimos ideias, proposições e estratégias objetivando dar sentido e significado à nossa prática pedagógica no âmbito da Educação Física escolar.

Naquele período, o paradigma vigente da Educação Física, no âmbito da escola, baseava-se fortemente na instrução militar com ênfase na prática pedagógica centrada no instrucionismo⁴, isto é, enfatizava a transmissão das informações prestadas aos sujeitos da aprendizagem e essas informações eram passadas de forma tutorial: o Professor demonstra e o sujeito realiza. Este modelo pedagógico tinha por princípio a reprodução do movimento e a imitação do modelo do professor pelos sujeitos da aprendizagem, constituindo-se, então, na única alternativa real de se ministrar as aulas.

⁴ Processo de instrução centralizado no Professor. O Professor toma decisões isoladamente sobre os objetivos instrucionais, materiais ser aprendido, ritmo das lições etc... (BARBANTI, V.2003.p.343.)
Aula é o coração do professor. Agrada-lhe tanto que confunde com aprendizagem. Acha que o órgão da aprendizagem é o ouvido, não o cérebro, que, naturalmente, precisa do ouvido. Estou, porém, falando da “*aula instrucionista*”, aquela copiada feita para ser copiada, ou que segue caninamente a apostila. Como diz a nova geração (Tapscott, 2009. Hargadon, 2008), quem gosta de aula é professor (A Vision, 2009); aluno quer participar, contribuir, pesquisar e elaborar [...] (Demo, 2009).

Utilizaremos a expressão “Sujeitos da Aprendizagem” durante a construção do nosso texto científico para dar significado aos termos usualmente expresso de “aluno” ou “educando”, pois, desta forma, concordamos com Demo, P., 2000, quando afirma: “[...] Porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria e não história copiada, reproduzida na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade”.

Ainda no início da nossa trajetória educacional, já nos inquietávamos com a prática pedagógica do ensino do Componente Curricular Educação Física no âmbito da escola. Procuramos sempre buscar alternativas que pudessem superar o modelo utilizado pelos Professores deste período histórico

No ano seguinte, em 1980, ingressamos no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Católica do Salvador - UCSal, iniciando ali o ciclo da vida acadêmica, até então desconhecido.

Esse início como estudante universitário e ao mesmo tempo professor da escola básica trouxe fortes inspirações para o ingresso na vida acadêmica e profissional e, por conseguinte, na iniciação à pesquisa científica, além das participações em eventos científicos, congressos, seminários, bem como as interfaces com os colegas no âmbito da Universidade que permitiu uma melhor compreensão sobre o universo temático direto e indireto da pesquisa.

Este novo ciclo de vida permitiu ingressar no mundo acadêmico dividido em três grandes etapas, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Mesmo sendo instâncias distintas, esta trilogia dialogava entre si e foi durante estes diálogos acadêmicos que iniciamos a nossa busca e o consequente interesse pelo conhecimento científico.

No ano em que ingressamos na Universidade, a produção científica e literária na área da Educação Física, no Brasil, era muito escassa, quase não existia e o pouco que se tinha tratava apenas das questões técnicas, sem nenhuma relação com as questões macro da sociedade, inclusive a educação, sem relações com a filosofia, antropologia e a sociologia, portanto, uma produção científica descontextualizada.

Vivíamos um período sombrio, a ditadura militar caminhava para o seu fim, quando a Educação Física serviu aos interesses do governo para esconder as atrocidades por ele produzido, alimentava-se da disciplina, da ordem, da moral e do civismo, constituindo-se num conjunto de dogmas nefastos à formação da juventude, em cuja

prática pedagógica estava embutida a verdadeira intencionalidade de engessar o comportamento dos sujeitos da aprendizagem, a fim de destituí-los de consciência crítica.

O período em que estivemos na Universidade como estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física foi marcado pelo declínio da ditadura militar, que a cada ano perdia forças, aumentando cada vez mais a união da sociedade civil organizada e a militância nas ruas, sindicatos e universidades em todo o Brasil, lutando pela redemocratização do Estado Brasileiro. Nesta escalada, lá estávamos em conjunto com outros tantos parceiros, como César Leiro, Antonio Carlos, Da Costa, Dinho, Edson Paiva, participando ativamente do movimento estudantil e, posteriormente, na Associação dos Professores de Educação Física do Estado da Bahia / APEF⁵ e no Sindicato dos Professores, nesta ocasião ainda Associação de Professores Licenciados da Bahia / APLB outros companheiros se somaram à militância, tais como: Mauricio Nery, Antonio Bahia, Ivan Novaes, Fernando Reis, Acursio Esteves, entre outros.

Durante a nossa permanência na Universidade, atuamos na monitoria do Componente Curricular Metodologia para o Ensino do Esporte Basquetebol, na época ministrada pelo titular Professor Fernando da Cunha Chagas. Após a colação de grau, continuamos ministrando aulas na Universidade Católica do Salvador, desta vez como Professor colaborador onde vivenciamos inúmeras experiências pedagógicas que muito enriqueceram a nossa maturidade como professor universitário.

No início da década, no ano de 1984, assumiu a Direção do Departamento de Educação Física / DEF da Secretaria de Educação do Estado o Prof. Paulo Itamar Bahia Batista e, para a sua assessoria, o Prof. Juracy da Cunha Rocha. Esta gestão ficou marcada na história da Educação baiana no âmbito da Educação Física, pela expansão da Educação Física para todo o Estado, ocasião em que aconteceram muitas capacitações continuadas para os professores, principalmente para os colegas do interior, em cujo projeto de expansão tivemos a oportunidade de ministrar diversos cursos. Tal vivência contribuiu significativamente para nosso processo formativo,

⁵ APEF/BA. – Associação dos Professores de Educação Física do Estado da Bahia, foi uma Associação de Professores de Educação Física criada com a finalidade de realizar Intercâmbio entre profissionais da área e afins, estimular os estudantes de Educação Física para a valorização da profissão e a difusão de novos conhecimentos.

influenciando na nossa implicação enquanto professor / pesquisador nos ambientes em que tivemos oportunidade de viver a experiência.

É justamente neste início de década que se inaugura, na Educação Física Brasileira, uma profunda crise de identidade. Surgem novas publicações, congressos, cursos de pós-graduação e, portanto, uma efervescência de ideias, proposições, debates e tendências, muitas das quais constituídas de referenciais históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos, que nos permitiram identificar diversas concepções no campo da Educação Física.

Parece um tanto estranho acreditar que uma “crise” possa fornecer algum tipo de auxílio no desenvolvimento de uma área qualquer de atuação, em uma sociedade como a nossa, já tão cheia delas. Mas é exatamente isto que a nossa cultura e a Educação Física parecem estar precisando, caso pretenda evoluir. (MEDINA, J. 1983.p.19)

De acordo com Medina (1993), a crise é um momento decisivo na história das organizações, das sociedades ou mesmo na vida de uma pessoa. É neste instante que aparece os problemas e as possíveis soluções que também podem emergir deste momento de crise.

Imerso nesta crise de identidade, a Educação Física inicia a década da crítica aos modelos pedagógicos existentes e associa-se ao movimento humanista da Pedagogia, surgindo um contra ponto ao Behaviorismo⁶ de John Broadus Watson e Burrhus Frederic Skinner muito utilizado pela pedagogia desta época.

Os movimentos renovadores da Educação Física do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecida como comportamentalista. Essas correntes fundamentaram as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo resposta. (SOARES, C. 1992.p.55)

Em meio a este conjunto de acontecimentos, o nosso interesse pela pesquisa amplia-se durante o processo de conclusão no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em

⁶Behaviorismo - também designado de comportamentalismo, ou ainda comportamentismo – Corrente da Psicologia que estuda o ser humano tomando por base as manifestações de sua conduta, seu comportamento exterior. Escola de pensamento criada em 1913 por J.B.Watson. (ANTUNES,C. 2001.p.87)

Metodologia do Ensino Superior, realizado na Faculdade de Educação da Bahia /FEBA, em 1985.

Nesta oportunidade, os estudos e debates realizados em todas as disciplinas do curso, destacadamente os relacionados à história da Educação, permitiram que nos aproximássemos do conhecimento das principais correntes da Educação, seus pensadores, suas teorias e, sobretudo, suas implicações e relações com o universo da Educação Física no âmbito da escola básica.

Em Janeiro de 1987, fomos morar na cidade Alemã de Köln (Colônia), onde fizemos um estágio durante um ano na Escola Superior de Esportes da Alemanha (Deutschersporthochulle), sendo uma experiência muito rica, pois convivemos com colegas de outros países, com as suas culturas e conhecimentos o que se associou a todas as aulas que lá cursamos, notadamente as de Spille (jogo) I e II com Frau Shotller e Frau Lisellot Dean, duas das principais professoras que tratavam do saber jogo no ambiente escolar, inclusive com publicações traduzidas para a língua portuguesa editadas no Brasil.

Ao retornar da Alemanha, em 1988, ingressamos no Colégio 2 de Julho, onde trabalhamos na Educação Infantil, da 1.^a a 8.^a séries e no Ensino Médio. Crescia, a partir daí, o contato e as experiências com o processo educativo passando a verificar a necessidade de mudança na prática pedagógica na área da Educação Física e perceber inconsistências pedagógicas em sua práxis. Esta percepção nos incomodava e ao mesmo tempo nos motivava a aprofundar os estudos nesta área de conhecimento.

Ao lado dessa inquietude pedagógica, surgiu, em 1990, a oportunidade de realizar em Havana (Cuba) um curso de especialização em Motricidad e *Salud Coletiva para Niños Pré Escolar*, no Instituto Superior de Cultura Física Manuel Farjado/ ISCFMF. Ao chegar à cidade de Havana, vivemos um misto de alegria e realização, uma vez que Cuba era o grande exemplo para o mundo na área da Educação, Esporte e Saúde mesmo sofrendo as retaliações do imperialismo norte-americano.

Durante o curso, em Havana, fomos convidados para ministrar aulas na escola de Formação de Educadores da Infância Salvador Aliende, escola de nível médio que formava professores para atuar na Educação Infantil. Lá ministramos aulas de Educação Física, cujo conteúdo de ensino, prioritariamente, referia-se ao jogo, ao brincar e à recreação, além do forte enfoque na Psicomotricidade de Jean Le Boulch.

Ainda em Havana, como professor convidado, ministramos aulas no Círculo Infantil Amiguinhos de Célia, (Escola de Educação Infantil) e no Instituto Superior de Cultura Física Manuel Farjado, onde funcionava o Curso Superior para formação de Professores de Educação Física de Havana.

Ao retornar de Cuba para o Brasil, em 1991, ingressamos na Universidade Federal da Bahia /UFBA, como professor substituto, no Departamento de Educação II, para ministrar a disciplina Didática e Seminário I no Curso de Licenciatura em Educação Física. Em conjunto com o Prof. Antonio Luiz Ferreira Bahia, E, onde realizamos o primeiro Seminário de Pesquisa do Curso de Educação Física da UFBA cujo tema principal foi *EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?* culminando com a apresentação de diversos trabalhos de pesquisa produzidos pelos alunos da graduação durante o semestre letivo de 1990.1 sob a nossa orientação.

Durante toda a década de noventa, participamos como docente de diversos cursos, congressos e seminários na Bahia e em outros estados brasileiros buscando sempre apresentar pressupostos teóricos para a prática pedagógica na área da Educação Física no âmbito da escola básica e, ao mesmo tempo, submetê-las à crítica dos interlocutores presentes em todos os eventos de que participávamos.

Tínhamos a plena consciência de que apenas o curso de especialização não havia sido suficiente para dar respostas às nossas inquietudes. Daí era enorme a necessidade da continuidade de estudos em busca da formação através do *stricto sensu*. Entretanto, na época, era enorme a escassez de oferta de cursos desse porte no norte e nordeste brasileiro e ainda é nos dias de hoje, assim como as oportunidades para a realização no exterior se limitavam aos que tinham acesso a bolsas de estudos oferecidas pelo governo federal.

Apenas em 2000, quando o Centro Federal Tecnológico/CEFET fez um convênio com o Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnico Profissional (INSPETP/CUBA), surge a oportunidade para participar da seleção do Mestrado em Educação Profissional o qual fomos aprovados.

Diante deste universo de fatos e acontecimentos vividos em nossa experiência pedagógica no âmbito da Escola, foram muitas dúvidas encontradas nesta caminhada

como educador, daí o reforço do nosso interesse em desenvolver uma pesquisa voltada para o Componente Curricular Educação Física no ambiente Escolar.

Ao ingressarmos no Mestrado, resolvemos aprofundar os estudos neste campo do conhecimento, concluindo com a defesa pública da dissertação intitulada: Proposta metodológica para o ensino do Esporte na Escola: Uma análise em busca de uma proposta orientado pelo Prof. Dr. Gilberto Norberto Ayres Ametller (INSPETP/CUBA) e como co-orientadora a Prof. Dra. Joseania Miranda Freitas (UFBA).

Podemos destacar como contribuições principais deste estudo, a inclusão dos sujeitos da aprendizagem durante o processo educativo; a análise e reflexão na construção dos saberes produzido; a intervenção permanente dos sujeitos; a construção coletiva a partir dos conhecimentos anteriores adquiridos; o estímulo à cooperação e à solidariedade durante todo o processo ensino-aprendizagem.

Durante a elaboração da nossa dissertação de Mestrado, analisamos, frente à literatura atualizada, os modelos metodológicos de ensino do esporte no ambiente escolar, bem como a legislação vigente, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN para a Educação Física; as práticas pedagógicas dos professores, as contradições e condições existentes, tendo como resultado a construção de uma Proposta Metodológica para o Ensino da Educação Física na Escola que incorporou o conteúdo esporte como um dos saberes basilares da Educação Física, enquanto componente curricular integrada ao projeto pedagógico da Escola de forma autônoma e sistematizada.

Em paralelo ao curso de Mestrado, nossa experiência no âmbito da Universidade Católica do Salvador/ UCSal, permitiu-nos, em conjunto com os sujeitos da aprendizagem, constituir um grupo de estudo denominado de Núcleo Estudos em Educação Física e Esporte / NUEEFE, o qual tratava prioritariamente das questões referentes aos estudos e pesquisas da Educação Física e suas relações pedagógicas no âmbito da Escola, além da iniciação à pesquisa com os acadêmicos e fomento aos projetos de extensão.

Ainda neste percurso universitário, ministramos na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Católica do Salvador, os Componentes Curriculares: Metodologia para o ensino do Esporte Basquetebol, Metodologia para a Iniciação Esportiva e Estágio Supervisionado II / Escola, cujos saberes discutidos e produzidos se relacionavam de forma interdisciplinar com as

demais áreas da educação como Metodologia e Didática e as demais áreas das Ciências Humanas, sociologia, filosofia, antropologia inerentes à Educação Física e sua relação com a Educação.

Outro importante motivo nesta trajetória investigativa advém da nossa implicação como professor-formador em diversos cursos, palestras e seminários, precisamente versando sobre o tema: Educação Física e sua relação com a Escola. Durante essa itinerância formativa surgiram vários debates e diálogos com a literatura atualizada e demais colegas em distintos eventos científicos da área, o que nos possibilitou uma melhor qualificação e ampliação frente aos principais referenciais teóricos em nosso entorno.

Nossa itinerância nos caminhos acadêmicos após a conclusão do Mestrado nos deixou com a sensação de que faltava algo, uma vez que, durante o processo formativo da dissertação, identificamos ainda diversas lacunas. Dessa forma, nutríamos novas inquietações frente às demandas formativas nesta área de conhecimento, isto é, para nós, ainda faltava a ampliação dos horizontes quanto à questão da prática pedagógica dos profissionais da Educação Física em ambientes escolares, precisávamos atingir o Componente Curricular Educação Física, uma vez que o Esporte é, tão somente, um dos saberes produzidos pela Educação Física no ambiente escolar, portanto, discutir a prática pedagógica no ambiente escolar e sua relação com a Inovação pedagógica era a parte que nos faltava neste complexo universo da educação, pelo menos, até o presente momento.

Para dar conta de tantas inquietações, procuramos dialogar com a literatura existente, principalmente as que se debruçam na discussão sobre: Inovação Pedagógica, Educação Física na Escola, História da Educação, Novos Saberes, Construtivismo além, daquelas que circunvizinham a Educação, tais como: Filosofia, Sociologia e Antropologia nos seus diferentes contextos.

Para dar conta da Inovação Pedagógica, dialogamos com: Hernández (2000); Thurler (2001); Fino (2000,2008 2010,2011); Sousa (2007). Quanto às questões da Metodologia da Pesquisa Etnografia com: Eco (1989); Fino (2000, 2001, 2002, 2007,2011,2013,e 2014); Macedo (2004); Lapassade (2005); Hess (2005); Afonso, A.(2005); Vianna (2007); Beaud e Weber (2007); Minayo (2008); Demo (2008).

Para as questões da Educação Física, dialogamos com: Marinho (1977,1980, 1983); Ramos (1982); Cavalcanti (1984); Oliveira,(1985); Kunz (1991), Soares,et all (1992); Piccolo (1995); Castellani (1988); Bracht (1999); Ghiraldelli,(2003); Hildebrandt (2005); Darido (2005, 2006). Quanto às questões da Educação, dialogamos com: Freire (1983,2009); Cambi (1999); Gadotti (1988 2002); Imbernón (2000); Assmann (2001); Yus (2002); Ozmon (2004); Palmer (2005); Delors (2005); Manacorda (2006); Hilsdorf,(2006); Aranha,(2007). Para as questões da escola dialogamos com: Ribeiro (1984); Barroso (1996); Paro (2003); Lima (2003); Oliveira (2005); Hilsdorf (2006); Canário, (2006).

Para as questões da História da Educação, precisamente os contributos de Rousseau, Montessori, Ferrer, Dewey, Neill, Brunner, Stenhouse. Para a perspectiva inovadora da educação cada qual em seu tempo histórico, dialogamos com: Carbonell, et all (2003), Cambi,(1999) e para as questões dos saberes e aprendizagens dialogamos com Edwards (1998); Coll (2002); Demo(2002), Morin(2002, 2008), Tardif (2010).

Para as questões históricas referentes à Revolução Industrial dialogamos com Toffler (1970, 2005) e Cambi (1999). Por fim, o diálogo com os Construtivistas: Sobre Piaget, Vygotsky, Wallon, utilizamos o coletivo de autores: Dolle (1974), Taille e Oliveira (1992), Dantas (1992); para o diálogo com Brunner e Dewey, buscamos Cambi, F.(1999) e ainda o diálogo com Vygotsky, L.(2007), entre outros autores. Dialogamos ainda com muitos outros autores que complementam esta lista de referências que se encontra detalhada no final deste trabalho investigativo.

O nosso permanente diálogo com a literatura e as interfaces com os nossos interlocutores nos permitiu o estudo pormenorizado das questões afeitas à realidade investigada, buscando a descoberta de questões relevantes acerca das relações com a prática pedagógica como processo formativo, os diálogos de aprendizagem e as relações entre professor e sujeito nos ambientes de aprendizagem, buscando identificar, estudar e analisar como ocorrem estes diálogos de aprendizagem no âmbito da escola básica.

Para elucidar esta trajetória investigativa, organizamos um caminho argumentativo no âmbito da Etnografia Crítica que consideramos como pilar que sustenta nossos caminhos formativos dialogando com Fino (2002); Sousa (2007); Macedo (2004) e Lapassade (2005).

Elegemos para este diálogo, a seguinte categoria de análise: **Diálogos de aprendizagem: As relações entre professor e sujeito nos ambientes de aprendizagem** que será o nosso percurso obrigatório nesta caminhada, considerando que tanto a escola como a Educação Física já trazem em suas trajetórias históricas um conjunto de culturas próprias construídas ao longo de suas existências, enquanto a Inovação Pedagógica busca justamente a quebra de paradigma do modelo tradicional de educação, construído no interior destas mesmas escolas. A Educação Física que se constitui como parte deste cenário, busca ainda a sua autonomia pedagógica dentro deste espaço de aprendizagem.

Com a conclusão do Mestrado tivemos a sensação de que tínhamos encontrado algumas respostas e ao mesmo tempo surgiram novas inquietações. Esse período foi marcado muito mais pelas dúvidas que nos apresentavam do que pelas certezas advindas de todo estudo feito ao longo do curso.

A procura pelo Doutorado foi imediata e, em 2007, quando a Universidade da Madeira expandiu o seu programa de pós-graduação em nível de *stricto sensu*, oferecendo a abertura de turma em Salvador para o Doutorado em Educação com ênfase em Inovação Pedagógica decidimos ingressar.

Considerando todo o percurso vivido até aqui e toda a experiência acumulada ao longo deste tempo, além do que nos aponta a literatura atualizada, podemos identificar que o ensino da Educação Física no âmbito escolar tem uma forte tendência de compilação de gestos motores ou a própria reprodução dos movimentos corporais, inclusive contando com o apoio maciço da mídia, que não consegue estabelecer diferenças entre a Educação Física estudada na escola e a Educação Física existente fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, podemos diferenciar a Educação Física estudada no ambiente escolar como atividade pedagógica própria do ambiente escolar, isto é, como um componente curricular que faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, com características próprias da Educação, cujo objeto de estudo é a Cultura Corporal por meio da qual se pode estudar os seus saberes tais como: jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros saberes, levando em conta as condições existentes e a construção coletiva dos sujeitos da aprendizagem, cujo fim a ser alcançado é a formação humana, enquanto a Educação Física existente fora do ambiente escolar utiliza-se destes saberes

construídos para a obtenção de uma vida melhor, mais humanizada cujo fim a ser alcançado é a saúde e a estética.

Por esse prisma, defende Soares *et all* (1992) que

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, que tematiza formas de atividades expressivas corporais, como: jogo, esporte, dança ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura Corporal. (SOARES *et all*, p.50, 1992)

Segundo a autora, a Educação Física é uma prática pedagógica presente no ambiente escolar, cujo objeto de estudo é a Cultura Corporal, parte da cultura social, tendo nos seus diversos saberes de ensino uma variedade de temas possíveis de serem estudados, para que o conhecimento advindo da experiência pedagógica tenha significado para a vida cotidiana do sujeito da aprendizagem.

Assim, podemos destacar como principais problemas enfrentados pelos professores que ministram aulas de Educação Física na escola básica os de ordem pedagógica, isto é, aqueles que decorrem da utilização do paradigma tradicional, cujo objetivo está alicerçado na aptidão física com vistas à formação do homem/atleta; os de ordem estrutural, isto é, aqueles que decorrem da falta de atualização do professor e da sua compreensão sobre o que ensinamos na Educação Física do ambiente escolar e os de ordem de finalidade, isto é, aqueles que decorrem do entendimento quanto aos fins a serem alcançados, se atletas ou cidadãos é que queremos formar.

Como bem elucida Kunz (2006, p.126),

Transformações devem ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa “perfeição” a modalidade em questão. Essa “perfeição” se concretiza no nível do prazer e da satisfação do aluno e não no modelo de competição, pois não é tarefa da escola treinar o aluno, mas ensinar-lhe o esporte, de forma atrativa, o que inclui a sua efetivação prática.

Podemos ver, conforme afirma Kunz, que não é tarefa da escola treinar pessoas, e sim dar oportunidades diversas ao sujeito da aprendizagem de incorporar ao seu repertório de saberes novas experiências, possibilitando, dessa forma, a sua intervenção no mundo em que vive de forma autônoma e consciente.

Ressignificar a Educação Física enquanto componente curricular pertencente ao Projeto Político-Pedagógico da escola é uma tarefa do professor e para que isso ocorra, precisamos: desmitificar o paradigma tradicional existente no âmbito da escola; apresentar aos sujeitos da aprendizagem uma proposição de ensino que valorize as suas intervenções e participações durante os processos decisórios das atividades pedagógicas desenvolvidas; valorizar o trabalho em grupo com ênfase no convívio das diferenças; estimular a construção de uma cultura de paz e um comportamento ético-moral, através de atitudes e exemplos extraídos das próprias experiências vividas pelo grupo durante as situações do processo de ensino e aprendizagem.

Por entendermos a necessidade imperiosa de superação deste quadro atual, devemos considerar a elaboração de um conjunto de saberes para o ensino da Educação Física na escola que incorpore elementos significativos do cotidiano dos sujeitos da aprendizagem integrada ao projeto pedagógico da escola, capaz de compor o currículo-formação, podendo, dessa forma, contribuir com as questões de ordem pedagógica existentes nesta área de conhecimento, tais como: práticas corporais alternativas (skate, jogos populares, etc.), jogos que estimulem a cooperação, dança de rua, dentre outras expressões e vibrações da cultura juvenil, vividas em seu tempo livre.

É preciso constituir um currículo formação no contexto escolar, cultural e pluralista, uma vez que,

[...] Quanto ao currículo, as centelhas apontam para um currículo com formação cultural crítica e pluralista. Um currículo sensível às vibrações culturais, levando em consideração o princípio da *Bildung* alemã (Formação). Formação aqui entendida, também, como cultura. Cultura no seu sentido mais amplo. Um currículo entretecido, constituído e forjado nos ambientes formativos das culturas juvenis, valorizando os “atos de currículo”. (SANTOS, 2011, p.153).

Considerando o que diz o autor, a escola deverá privilegiar um currículo cultural e plural que eleja a ludicidade e as culturas juvenis como elementos norteadores da qualidade pedagógica, uma vez que, é no entorno da escola que encontramos uma riqueza inesgotável de práticas corporais, as quais se constituem o cotidiano da imensa maioria dos nossos sujeitos da aprendizagem.

Para que fosse possível compreender a análise, a reflexão e a descrição a que se destinou este trabalho tornou-se imprescindível o aprofundamento do conhecimento

sobre a história da Educação Física, considerando que a história é base de todas as coisas e para tanto, utilizamos o período compreendido entre a Revolução Industrial até os nossos dias, buscando assim, enfatizar as relações deste componente curricular no âmbito da escola básica e a prática pedagógica.

Nesse sentido, foi imprescindível levar em conta a origem da Educação Física, conhecê-la e contextualizá-la de acordo com o período histórico em que ocorreu, abordando as principais influências que a marcaram e a caracterizaram e, por fim, identificarmos os diálogos de aprendizagem entre professores e sujeitos da aprendizagem bem como a prática pedagógica do componente curricular Educação Física no âmbito da Escola básica.

O foco da nossa pesquisa está nas práticas pedagógicas do componente curricular Educação Física no âmbito da Escola básica, onde utilizamos a etnografia como processo mais indicado para conhecer detalhadamente as práticas pedagógicas no âmbito da escola básica.

Com 33 anos de experiência profissional como educador na escola básica, tornou-se possível verificar que existe uma desmotivação dos docentes e sujeitos da aprendizagem; que os programas e planejamentos estão desvinculados do projeto político-pedagógico da Escola; que falta um conjunto de saberes de ensino para o Componente Curricular Educação Física; que a prática pedagógica se baseia na pedagogia tradicional e que todos estes fatores, juntos ou isolados, pouco contribuem para a formação humana, além do que, acabam dificultando a devida identificação da função pedagógica da Educação Física dentro da Escola.

Por acreditarmos na possibilidade de podermos contribuir com o debate nesta área de conhecimento, a partir das análises e críticas acerca do tema em questão, é que apontamos como problema científico: **Quais são os novos saberes que se apresentam para a Educação Física Escolar do Brasil, no projeto da Escola da Sociedade da Informação?**

A partir deste estudo introdutório, apresentamos o percurso do trabalho, conforme se segue:

Iniciamos com a Introdução onde narramos a nossa trajetória histórica como educador, as nossas inquietudes pedagógicas, falamos da nossa motivação, o percurso e os objetivos desta experiência investigativa.

As fases do nosso trabalho acompanham Santos (2011) e foram realizadas intencionalmente buscando sempre estabelecer nexos que desse conta de entretecer o currículo formação, criando vínculos metodológicos, respeitando a ideia de *complexus*, ou seja, aquilo que é tecido junto, onde a parte completa o todo e o todo completa a parte.

Optar pela ideia de totalidade nos possibilitou compreender que a construção de uma tese tem como premissa principal reconhecer o grau de complexidade que a investigação científica nos impõe.

Neste sentido, as etapas ou fases do trabalho de investigação ocorreram de forma específica com vínculos metodológicos entre si, a saber:

A primeira fase consistiu na identificação e seleção de literatura atualizada existente, assim como na reunião de maior número possível de referenciais teóricos sobre a produção do conhecimento na área da História da Educação Física Brasileira, a partir da Revolução Industrial até os dias atuais, além da produção científica acerca das questões do ensino da Educação Física no ambiente escolar.

A segunda fase consistiu na leitura, análise e seleção de referências estruturais fundamentais, com base na revisão da literatura atualizada de modo a contribuir de forma significativa para a construção e contextualização do texto científico, bem como para o conhecimento, análise e interpretação da experiência observada na turma piloto durante o ano letivo de 2007.

A terceira fase consistiu no diálogo com os autores dos referenciais aqui estudados para que pudéssemos identificar as formulações, compreensões e análises extraídas da experiência de aprendizagem observada durante este processo de investigação etnográfica.

A quarta fase consistiu na coleta de dados, onde utilizamos como dispositivos de pesquisa a observação participante das aulas, os depoimentos dos professores, estudantes, pais, diretores escolares e coordenadores pedagógicos, que complementaram as informações necessárias para a conclusão da investigação. Informamos ainda que não utilizamos a filmagem durante a pesquisa por não reconhecer o filme como fonte primária na pesquisa etnográfica.

A quinta fase consistiu na análise e interpretação dos dados levantados, que foram sistematizadas estabelecendo relações com a literatura atualizada para fins de sustentação teórica e fortalecimento das nossas observações.

A análise dos dados nos permitiu interpretar e compreender todo o material coletado durante a pesquisa, isto é, os relatórios das observações das aulas, as interpretações e transcrições das observações, além de outras informações pertinentes ao estudo, disponíveis para a conclusão do trabalho.

A sexta fase consistiu na análise de cada item e suas implicações diretas, conforme descrita abaixo:

- A organização de todo material, procurando identificar as tendências e os padrões relevantes;
- O aprofundamento das relações e saberes encontradas, após reavaliação;
- A tomada de posição do investigador frente ao quadro observado.

A sétima fase consistiu na triangulação de dados onde recolhemos as informações sobre a categoria de análise **Diálogos de aprendizagem: As relações entre professor e sujeito nos ambientes de aprendizagem**. Em seguida, a partir dos critérios de coleta de dados utilizados, observação participante, entrevista etnográfica e fotos, selecionamos e cruzamos os dados encontrados para atingirmos uma compreensão mais completa sobre os diálogos de aprendizagem e as relações entre professores e os sujeitos da aprendizagem durante esta experiência investigativa.

A oitava fase consistiu na revisão da produção escrita, principalmente as questões da norma culta da língua, das normas da ABNT (Associação Brasileira de Norma Técnicas), encadernação e entrega da primeira versão da pesquisa para apreciação pelo orientador, ensejando a autorização e realização da defesa.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL HISTÓRICO

- 2.1. A escola e o paradigma fabril.
- 2.2. Pensamento contemporâneo pedagógico: A história da educação e sua relação com a inovação pedagógica.
- 2.3. O construtivismo e sua base teórica: Jean Piaget e Lev Vygotsky.
- 2.4. Outros construtivistas: Jerome Brunner, Paulo Freire e Seymour Papert.
- 2.5. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.
- 2.6. A educação física e sua relação com as concepções pedagógicas: escola nova, tecnicista e histórico crítica.

RESUMO DO CAPITULO II

Compreender a trajetória da Educação Física desde a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra em meados do século XVIII até o século XX é fundamental para compreender esta prática na atualidade, pois a história é a base temporal da dimensão humana em toda a sua existência, seja nos aspectos políticos, sociais ou culturais vividos pelo homem, cujas razões, causas e consequências interferem de forma decisiva no âmbito das suas relações humanas.

O homem desenvolveu, ao longo da sua existência, distintas visões de mundo, as quais lhe permitiram interpretar sua realidade histórica a partir dos fatos, episódios e acontecimentos que ocorrem no seu cotidiano o que determina, para cada época vivida, uma nova ordem sociocultural.

Para que possa compreender melhor as discussões e reflexões a que se propõe o presente trabalho, serão apresentados os seguintes temas:

1. A Escola e o paradigma fabril, traçando a sua trajetória histórica e sua cultura pedagógica desde as relações do ensino e da aprendizagem, ação docente e discente, avaliação, metodologia do ensino, os saberes produzidos até as relações do que se aprende com o contexto e do seu significado para com a realidade existente.
2. História da Educação Física no Brasil, uma vez que a pedagogia vigente está enraizada num processo histórico, cujos paradigmas ou modelos pedagógicos se apresentam com características próprias de cada período vivido;
3. Pensamento contemporâneo pedagógico, na história da Educação desde a revolução industrial até os dias atuais para uma compreensão das principais ideias educativas apresentadas pelos diversos educadores e sua relação com a inovação pedagógica.
4. Um estudo teórico do Construtivismo a partir das ideias de Jean Piaget e Lev Vygotsky e sua relação com a Educação Física para compreender esta interface no âmbito da Escola Básica. Além destes teóricos, serão apresentadas as ideias de Jerome Bruner, Paulo Freire e Seymour Papert que prestaram importantes contribuições para a Educação, inclusive ao Construtivismo.

5. Uma breve análise sobre as Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.

2. MARCO REFERENCIAL HISTÓRICO

2.1. A ESCOLA E O PARADIGMA FABRIL

O diálogo entre o modelo de escola denominado por Alvin Toffler (1971) de Paradigma Fabril e alguns referenciais teóricos que apresentam suas diferentes críticas ao paradigma tradicional da Educação e ao modelo de escola que se instaurou a partir da Revolução Industrial é fundamental para sustentar a construção do corpo teórico desta pesquisa, pois possibilitará a construção do posicionamento ideológico diante das distintas correntes do pensamento pedagógico e suas relações com a Inovação Pedagógica.

O escritor norte americano Alvin Toffler no início da década de setenta em uma das suas principais obras literárias “o Choque do Futuro” já preconizava que o século XXI seria formado por um modelo econômico e produtivo, que ele denominou de sociedade Pós-industrial. Segundo Toffler (1971), a tecnologia e a imensa quantidade de informações advindas dos diversos meios seriam responsáveis pela elaboração das regras sociais inclusive os modos de aprendizagem. Ele afirmava também que a economia mundial já havia saído do velho modelo fabril de produção, para um modelo que se baseava no conhecimento, e para isso, era necessária uma melhor qualificação dos profissionais para enfrentar os problemas da nova ordem que se apresentava no mundo real.

Nesta perspectiva apontada por Toffler (1970), o conhecimento apresentava-se como um dos principais fatores econômicos deste período, portanto, investir em educação seria a grande saída para o futuro da humanidade, principalmente nas regiões de extrema pobreza e em via de desenvolvimento do nosso planeta.

Na sociedade pós-industrial apontada por Toffler (1970), o modelo fabril de escola que “formava” indivíduos para a economia industrial onde todos deveriam pensar e agir do mesmo modo, da mesma forma, com os mesmos discursos e o uso da mesma farda já não atendia mais à realidade da época, à era da sociedade da informação. A escola se revelava em um filme preto e branco, enquanto a realidade revelava-se

colorida, por isso a escola precisava de um choque de inovação e criatividade para dar conta do novo e complexo mundo em que estávamos inseridos.

De acordo com Sousa(2007),

Se pensarmos agora na escola pública, tal como foi criada, vemos como a aprendizagem deixa, de facto, de ser uma actividade espontânea e natural para passar a ser uma actividade organizada, a decorrer num local próprio, com hora marcada, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas, um local especificamente criado para o efeito, não a fábrica, mas a escola, onde as tarefas são altamente especializadas, um local que congrega o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa. (SOUZA,J. 2007.p.4)

De acordo com Sousa (2007), é possível perceber que desde a sua criação até os dias de hoje, a escola pública pouco mudou em sua essência, porque os saberes continuam fragmentados em currículos e Componentes Curriculares, que são apresentados em determinado número de aulas com hora marcada para acontecer, reunindo o maior número possível de crianças e jovens em salas de aula que mais parecem depósitos para produção em massa como se na fábrica estivessem.

Ainda de acordo com Sousa, J. (2007), a escola foi desenhada

[...] segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas de forma a que os alunos, quando nela entrassem, passassem imediatamente a ‘respirar’ uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo ‘oficial’ da escola pública. (SOUZA, J. e FINO,C. 2001: 373. apud SOUSA,J.2007.p.4)

A escola traz ainda na sua arquitetura uma forte semelhança com a fábrica, a sirene que inicia ou termina a aula é a mesma que inicia e termina o expediente na fábrica; as salas de aula são espaços para a permanência dos sujeitos da aprendizagem, assim como a fábrica tem espaços para depositar produtos. Existem ainda outras outras semelhanças, inclusive, que vão além da estrutura física como exemplo podemos citar a gestão de pessoas.

Na pedagogia tradicional, o modelo de escola caracteriza-se por alguns indicadores gerais e comuns que podemos identificar como sendo únicos, isto é, em qualquer escola as ações pedagógicas são as mesmas, tais como: “Transmissão” de um

saber estático, permanente, descontextualizado e autoritário e, por consequência, uma forte dose de hierarquia; a presença do sujeito da aprendizagem com medo, passivo e apenas receptivo às ordens emanadas do professor; o comportamento formal e muitas cobranças por parte da escola; o ensino com base na memorização, avaliação seletiva com valorização dos melhores e punição excessiva.

Esta escola tradicional compõe um conjunto social estático, onde as necessidades vitais de sobrevivência não são asseguradas para a grande maioria da população, logo, a política e o conjunto da sociedade buscam assegurar a todo custo à sobrevivência de todos. Dentro desta lógica, a educação visa prioritariamente à transmissão de saberes para a garantia da tradição, ou seja, cabe a escola transmitir um conjunto de conhecimentos e valores enquadrados ao grupo social em que cada indivíduo está inserido e que de posse destes ensinamentos possam continuar inseridos em seu “status quo”, portanto, em certa medida podemos afirmar que, ainda hoje a educação é sinônima de reprodução.

Em contraposição a este modelo de sociedade estatizante, surge uma sociedade mais dinâmica que se apresenta a partir das conquistas sócio econômicas conquistadas seja pela evolução dos tempos, seja pela luta da classe trabalhadora em todo o mundo. Um desses exemplos clássicos é o aparecimento da máquina a vapor que ocasionou ao que o mundo passou a conhecer como Revolução Industrial em meados do século XVII que se consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo de produção em nível sócio econômico.

Iniciada em Londres/Inglaterra expandiu-se pelo mundo e, por esta razão, toda a sociedade precisou movimentar-se para que pudesse acompanhar as novas mudanças.

Diversos foram os estudos apresentados sobre as mudanças ocorridas a partir deste fato histórico, mas no início dos anos setenta, o americano Alvin Toffler assombrou o mundo quando escreveu o seu livro “O Choque do Futuro” (1970). Nesta obra, Toffler (1970, p.322), apresentou uma análise futurista do mundo descrevendo uma série de considerações, dentre as quais, privilegia o que ele chamou de modelo de ensino industrial construído para reunir milhares de estudantes, que ele denominou de “Matéria prima” para ser educados em série por professores, que ele denominou de “Operários” em um espaço chamado de escola, denominado por ele de “Fábrica”.

Ele afirmava que o homem tem uma capacidade biológica limitada para mudança, quando essa capacidade é ultrapassada, ele entra em choque com o futuro.

Já nesta época, o autor chamava a atenção de todo o mundo que era preciso mudar a escola, uma vez que o modelo vigente de escola que existia não dava mais conta do modelo de sociedade existente. O mundo vivia amedrontado com a Guerra Fria entre os dois modelos hegemônicos de gestão política. De um lado, os imperialistas americanos querendo dominar o mundo para impor o capitalismo perverso e que financiou por toda América Latina os golpes militares, que por sua vez impuseram, pelo argumento da força, um modelo de escola que não dava conta de resolver os problemas cruciais das desigualdades sociais. Do outro lado, a União Soviética que propunha um modelo de estado socialista que atentasse para a igualdade de condições, a redistribuição de renda, a reforma agrária, portanto para uma sociedade mais humana e igualitária.

Contudo, para Toffler (1970), a disputa entre as duas superpotências não era o principal legado para a possibilidade de construirmos uma sociedade, mas sim a possibilidade de discussão entre o passado e o futuro, entre a inovação e a tradição, pois a partir destes confrontos poderiam emergir inovações a serviço da atualidade rumo aos cenários de futuro.

Como afirma Toffler,

[...] A questão posta era: como inovar para superar o tradicional? Esse foi o grande dilema da Educação ao longo desses anos, inicialmente levar em consideração que não é a apenas a mudança de métodos ou similar que iria nos apresentar uma ruptura com o modelo tradicional[...] (TOFFLER,A.1970. p.321)

Ainda segundo o autor, para resolver o problema a solução era um sistema educacional que, em sua própria estrutura, simulasse esse novo mundo. Esse sistema não surgiu repentinamente, ainda hoje identificamos elementos constitutivos da sociedade pré-industrial.

Era preciso sair do modelo Pré-industrial, criando um sistema de educação que contemplasse a nova era que surgia. Apesar do tempo, ainda não atingimos este sistema pensado por Toffler. Muitas das nossas escolas nos dias atuais continuam como se na era Pré-industrial estivessem. Passamos para a era Pós-industrial ou Sociedade do

Conhecimento, alcançamos a sociedade da informação e a escola continua na era pré-industrial.

[...] nossas escolas olham para trás, para um sistema agonizante, em vez de olhar para a frente, para a nova sociedade emergente. Suas vastas energias são aplicadas no preparo do homem industrial _ pessoas instrumentadas para a sobrevivência num sistema que terá morrido antes delas. (TOFFLER, A.1970. p.321)

Os modelos de escolas, na atualidade, continuam a atender aos objetivos e necessidades de uma economia industrial, onde se formam a juventude para o trabalho nas fábricas, o que não significa efetivamente que estes postos de trabalho estarão disponíveis e nem mesmo as escolas darão conta desta formação. A escola atual precisa de uma grande dose de inovação e criatividade para as suas tarefas educativas não podemos mais continuar pensando e agindo da mesma forma, como se pensava na era da revolução industrial.

Considerando o que dizia Toffler, já na década de setenta, o conhecimento seria o mais importante recurso econômico para o futuro, por isso seria preciso investir na educação que pudesse apresentar um projeto de escola que contemplasse um modelo de aprendizagem capaz de superar o modelo fabril até então existente.

Nesta mesma rota, Hssmann,H.(2003) concorda com Toffler quando afirmaque:

O conhecimento _ e não o simples dados digitalizados _ é e será os recursos humanos, econômicos e sócios cultural mais determinantes na nova fase da história humana que já se iniciou. Com a expressão sociedade aprendente pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas. (ASSMANN, H. 2003.p.19)

A necessidade do conhecimento para este mundo que surge ou como prefere Assmann (2003) para esta nova fase da história humana, se esbarra ainda em modelos de escola completamente desconectada com esta realidade, com modelos de aprendizagem fincados no instrucionismo⁷, onde o professor fala e o sujeito da aprendizagem escuta.

Instrucionismo Processo de instrução centralizado no professor. O professor toma decisões isoladamente sobre os objetivos instrucionais, materiais ser aprendido, ritmo das lições etc... (BARBANTI, V.2003.p.343.)

Após estes diálogos com Sousa (2007), Toffler. A (1970) e Assmann (2003) fica evidente a necessidade de câmbio do modelo de escola que inaugurou a revolução industrial, passando pelo período pós industrial, inclusive pelo período da sociedade da informação para um modelo que contemple a sociedade aprendente de acordo com ASSMANN (2003), isto é, uma escola que coloque nos centros das decisões os atores envolvidos no processo educativo e não apenas que seja transmissora de informações desconectadas com a realidade em que está inserida.

2.2. PENSAMENTO CONTEMPORANEO PEDAGÓGICO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Na História da Educação, muitos foram os estudiosos que propuseram ações educativas que possibilitassem ressignificação das práticas pedagógicas. Diversas são as correntes educacionais em busca da quebra de paradigmas. Sabe-se, no entanto que não se deve abandonar por total o que já existe para se trabalhar em função de um novo, de um desconhecido aos olhos de todos. É necessário que haja uma readaptação a partir daquilo que se conhece como tradicional para uma melhor aceitação dos que se traz como novo, como inovador. A proposta neste texto é retomar autores dos meados do século XVIII até os dias atuais, apresentando os seus contributos em prol do avanço da inovação nos ambientes escolares.

Refletiremos cada período histórico vivido por estes teóricos e suas principais ideias e contribuições, especialmente aqueles que apresentaram contributos inovadores para o processo educativo humano em distintos períodos históricos por estes vividos, até alcançarmos os estudos da Inovação Pedagógica a partir dos conceitos apresentados, principalmente, de Fino (2002, 2008,2010, 2011) que no momento histórico atual revela importantes contribuições no campo da inovação pedagógica.

Os séculos XVIII, XIX e XX, principalmente os anos 1900, trouxe a cena mundial grandes legados educacionais. Podemos até afirmar que o século XX foi o

Aula é o coração do professor. Agrada-lhe tanto que confunde com aprendizagem. Acha que o órgão da aprendizagem é o ouvido, não o cérebro, que, naturalmente, precisa do ouvido. Estou, porém, falando da “*aula instrucionista*”, aquela copiada feita para ser copiada, ou que segue caninamente a apostila. Como diz a nova geração (Tapscott, 2009. Hargadon, 2008), quem gosta de aula é professor (A Vision, 2009); aluno quer participar, contribuir, pesquisar e elaborar [...] (Demo, 2009).

período marcado pelas grandes manifestações em todo o mundo, notadamente o movimento feminista, o movimento da juventude, além das ricas experiências educativas a luz das distintas teorias pedagógicas que estabeleceram marcos comportamentais de referência para toda a sociedade.

Procuramos discorrer os caminhos percorridos dos grandes referenciais teóricos destes períodos históricos acima mencionados, estabelecendo indicadores que identificam as práticas pedagógicas e as suas pertinentes reflexões no âmbito da Educação, sem, contudo impedir a complementaridade entre os distintos tipos de abordagens por outros estudiosos deste importante tema educacional.

Considerando as inter-relações entre Política, Filosofia e Educação, destacamos os diferentes momentos vividos por cada sociedade em distintos períodos históricos, para revelar as intencionalidades e as influências de cada autor quando da apresentação dos seus pressupostos teóricos, a fim de que pudéssemos contextualizá-los a luz de cada tempo vivido.

A partir da Revolução Industrial, o pensamento iluminista⁸ influencia grande parte da Europa. Por volta dos séculos XVII e XVIII surgem principalmente na Inglaterra e França novas ideias de liberdade política para se contrapor ao pensamento intelectual herdado do Renascimento. Os seus defensores se auto declaravam detentores da luz e do conhecimento, daí a denominação de “iluministas”.

Este movimento traz para o centro do debate político social e econômico significativos avanços que em conjunto com a Revolução Industrial influenciou de forma decisiva a Revolução Francesa cujo ideal revolucionário era: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Tomando esta linha do tempo com principal referência histórica, iniciaremos este passeio pela literatura nos reportando a **JEAN JACQUES RUSSEAU**⁹ (1712 – 1778) um homem com uma ampla formação e penetração social da sua época, filósofo

⁸ Iluminismo - Filosofia das luzes. Doutrina filosófica surgida na Europa do século XVIII e que defende a razão como única forma do homem alcançar o conhecimento verdadeiro da realidade. De acordo com essa filosofia, o homem é o grande responsável pela transformação do mundo rumo ao progresso e ao respeito dos direitos naturais de todos os indivíduos, que são a liberdade e a igualdade. (QUEIROZ.2003. p.145.)

⁹Jean Jacques Rousseau, (1712 – 1778) gênio autodidata da Era do iluminismo, nasceu em uma família burguesa, em 1712, numa genebra calvinista. Escreveu uma das maiores obras em psicologia do desenvolvimento, Emilio ou Da educação, publicada em 1762, mesmo ano de contrato social. (PALMER. 2005.p.73)

nascido na Suíça, escritor e importante teórico político além do gosto pela música, um amante dos estudos de sua época.

Uma das principais figuras que marcaram o movimento denominado de Iluminismo na França, Rousseau, com é mais conhecido é considerado ainda um dos precursores do Romantismo¹⁰, suas ideias políticas foram marcantes e tiveram forte influência nas inspirações ideológicas da Revolução Francesa principalmente, com o desenvolvimento das teorias liberais, e com o crescimento do nacionalismo.

Muitos autores, no final do século, principalmente na Inglaterra e na Alemanha, discordavam, por isso caminhavam na contramão da racionalidade clássica e da valorização do campo, buscavam valorizar o nacionalismo e estavam conectados com o que advinha do povo. Esta tendência que ora se apresentava foi denominada de Romantismo e Rousseau foi um dos seus principais mentores que muito influenciou a Educação de sua época.

Devido à origem protestante, é atribuído a ele, o pensamento crítico-radical, que acabou por influenciar de forma decisiva os revolucionários que defendiam o princípio da autonomia do povo e a igualdade para todos, desta influência notadamente podemos destacar uma das suas mais célebres ideias, traduzida na seguinte frase: “*o homem nasce livre, porém em todos os lados está acorrentado*” que se encontra na sua grande obra O Contrato Social.

Rousseau é também considerado um grande crítico do capitalismo e em conjunto com os seus ideais de igualdade para todos os homens, podemos afirmar que ele colaborou com as ideias de formação de uma sociedade socialista quando criticou fervorosamente a propriedade privada e defendeu que o governo deveria assegurar a liberdade, igualdade e justiça para todos.

Uma das suas principais obras foi o seu livro *Emilio, ou da Educação*, escrito no ano de 1762, que propõe uma nova educação, tendo como ponto de partida foi o respeito ao desenvolvimento natural do homem e conseqüentemente o respeito à natureza. Esta obra é considerada como o primeiro tratado sobre filosofia da educação e está dividida em cinco livros, sendo os três primeiros dedicados à infância de Emílio, o

¹⁰ Romantismo foi um movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa que perdurou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo que marcou o período neoclássico e buscou um nacionalismo que viria a consolidar os estados nacionais na Europa.

quarto à sua adolescência, e o quinto à educação de Sofia a mulher ideal e futura esposa de Emílio.

O principal legado desta obra constitui-se em apresentar uma proposição educativa completamente distinta da sua época, quando descreve a possibilidade de se criar um indivíduo fora do ambiente da Escola, instituição esta, que ele considerava corrupta, portanto, a única alternativa para a formação autônoma da pessoa era o isolamento de professores e sujeito da aprendizagem, para que pudessem à partir das suas interações e experiências vividas fora do ambiente de corrupção, transformar-se em um homem independente e incorruptível.

Esta ideia de educação centrada no homem e natureza acaba por se constituir em importante elemento balizador na formação dos novos Professores.

Segundo Palmer, A.J. (2005),

Rousseau adotou um enfoque consistentemente naturalista para a Educação em Emílio, argumentando que a criança é naturalmente boa e se torna cruel pelo ambiente. Sustentava que o conhecimento vem dos sentidos e que as crianças deveriam se engajar com um ambiente bem ordenado e aprender interagindo com ele. Como o movimento é crucial a esse processo de aprendizado, deveria ser encorajado desde do nascimento. (PALMER,A.J. 2005.P.74)

Considerando o que afirma Palmer, A.Joy, Rousseau defendia ainda a ideia de que o homem é bom por natureza a sociedade é que é corrupta, e em sua proposição educativa preconiza o convívio do “HOMEM NATURAL” com esta sociedade corrupta.

O garoto mais velho deveria ser iniciado nas ciências naturais com lições práticas, “ aprender fazendo”, de preferência ao ar livre, longe da afetação estéril dos livros escolares e dos laboratórios. No micro ambiente imaginário, os impulsos naturais do sujeito da aprendizagem, aqueles saudáveis, auto-sustentados e não exploradores, poderiam ser encorajados e os efeitos deformadores da sociedade mais ampla deveriam ser minimizados.(PALMER,A.J. 2005.P.74)

Outra grande contribuição apresentada em sua proposição descrita por Palmer(2005), foi do ponto de vista metodológico, quando sugere a materialização dos conteúdos ministrados, isto é, “*aprender fazendo*” além da incorporação do lúdico quando sugere: “*de preferência ao ar livre, longe da afetação estéril...*”

O que Rousseau nos apresenta como valor supremo de superação em sua obra *Emílio* não foi exatamente a correspondência entre conteúdos de ensino e suas relações com o nível de desenvolvimento das crianças como muitos estudiosos acreditam, sua principal concepção de superação para com aqueles que o antecederam foi exatamente a valorização da experiência infantil e suas diferenças qualitativas em relação aos adultos, Ele disse: “Ame a infância; promova jogos, seus prazeres, seu instinto cordial”; A infância tem um jeito de enxergar, pensar e sentir peculiar.” (PALMER,A.J.2005.p. 75.)

Por mais controversa que tenha sido a obra de Rousseau entre os teóricos de sua época, após a sua morte aos 66 anos apenas em julho de 1778, todos os educadores, e principalmente os historiadores, acreditam na significativa influência deixada por ele entre os pensadores educacionais considerados progressistas, ícones que marcaram a história da educação entre os séculos XVIII, XIX e XX tais como: Friedrich Wilhelm Froebel e Johann Heirich Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget entre outros.

Dentre os pensadores educacionais que marcaram a história da Educação mundial está o suíço Johann Heinrich Pestalozzi¹¹ que foi influenciado pelo movimento naturalista, idealizado por Émile Zola na França dos anos de 1870, e tornou-se um revolucionário, engrossando as fileiras revolucionárias unindo-se aos que criticavam a exploração da classe trabalhadora e a situação política do seu país.

De acordo com Palmer (2005), suas ideias republicanas se sustentavam entre as relações humanas do que ele chamava de “estado natural” concepção esta fortemente influenciada por Rousseau e o estado social em que viviam os homens, onde mais tarde propõe o “estado interior” como solução para resolver os conflitos existentes entre o estado natural e o estado social.

Durante a invasão francesa, na Suíça, por volta de 1798, muitas crianças perderam os seus pais e ficaram vagando pelas ruas de Unterwalden, pequena cidade às margens do lago de Lucerna, sem moradia e sem ter para onde ir. Pestalozzi, então, resolve reunir alguns destes menores em um convento velho e abandonado para educá-los e ele mesmo fazia todas as tarefas educativas. Seu esforço não dura muito tempo, apenas sete meses aproximadamente e, ao chegar o inverno, perde o convento para que pudesse ser construído um hospital por solicitação das tropas francesas.

¹¹Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) educador suíço, nasceu em Zurique.Desde os tempos de estudante participou de movimentos de reforma política e social. Publicou um romance em quatro volumes muito lido na época, intitulado *Leonardo e Gertrudes*, no qual delineava seus ideais político, moral e social. (GADOTTI .2002. p.97)

Só através da Educação, o homem poderia alcançar algum espaço no mercado de trabalho e, como afirma Palmer, a visão de homem defendida por Pestalossi é a de que:

O homem era considerado um animal selvagem egoísta, pré e basicamente anti-social, e a educação, por essa razão, foi principalmente identificada com a socialização pelo aprendizado e com a função de preparar pessoas para o trabalho. A função social da religião ficou limitada a fomentar a harmonia entre as diferentes classes sociais. (PALMER, A.J. 2005. p. 85)

Para Pestalozzi, segundo Palmer (2005) o homem em seu estado natural era um animal silvícola e egocêntrico, portanto, só a Educação poderia socializá-lo e prepará-lo para o mercado de trabalho, enquanto a religião aproximava as diferentes classes sociais, promovendo uma cultura de paz entre as famílias, defendia Pestalozzi.

Em 1805, fundou o famoso Internato de Yverdon, que durante seus vinte anos de funcionamento foi frequentado por estudantes de todos os países da Europa. O currículo adotado dava ênfase à atividade dos sujeitos da aprendizagem: apresentava-se no início objetos simples para chegar aos mais complexos; partia-se do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. (GADOTTI. 2002.p.97.98)

Sua grande obra foi “Como Gertrudes ensina suas crianças” (*Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt*) traduzida por nós Como Gertrude Ensina as suas Crianças, onde expunha o seu método de ensino que baseava-se, no ensino das particularidades do todo, portanto, do mais simples para o todo (o mais complexo). Esta proposta se materializava através de aulas cantadas, brincadeiras, pinturas entre outras possibilidades metodológicas.

O principal fundamento de sua proposição pedagógica para a formação do homem era a moral. Ele propunha, através de uma carta, um novo sistema para a educação que constava de três estágios ou etapas, a saber: o primeiro estágio considerado como estágio básico era originariamente advindo do núcleo familiar, portanto a formação para satisfazer as necessidades elementares da criança; o segundo, baseava-se no fomento a atitudes de amor ao próximo, solidariedade, cooperação nas suas atividades diárias a partir dos exemplos vivenciados no primeiro estágio, ou seja,

no convívio familiar; o terceiro, baseava-se na compreensão do cotidiano social das crianças, buscando o entendimento sobre julgamento moral.

O pensamento central por detrás desse método é que todos os homens estão sujeitos a forças básicas, pré-estruturadas pelas leis naturais eternas. Dessa maneira, o objetivo da educação era desenvolver essas forças natural ou psicologicamente. As três principais dimensões da natureza humana – a cabeça, o corpo e o coração – devem ser entendidos como “sementes” aguardando o desenvolvimento educacional, como enfatiza Pestalozzi em seu livro fundamental “HOW GERTRUDE TEACHES HER CHILDREN” (1801). Uma vez desenvolvidas naturalmente, formarão uma harmonia total, permitindo que a moralidade reine. (PALMER, A. Joy. 2005. p 87)

A citação acima nos apresenta como tese a ideia de que o homem nasce com estruturas naturais eternas e, por isso, está sujeito à influência de forças básicas para mudança do seu comportamento, significando, portanto, que se as oportunidades vivenciadas pelo indivíduo fossem desenvolvidas naturalmente, estaria contribuindo para a formação harmônica geral dos indivíduos e conseqüentemente, com a formação moral, daí então compreendermos que, segundo estas ideias, o conhecimento estava diretamente ligado às questões de ordem moral.

Mesmo considerando uma visível contradição entre o estado natural do homem e o estado da moralidade, suas ideias foram bastante difundidas em toda a Europa. Foram vários os institutos criados na Alemanha, França, Inglaterra e até nos Estados Unidos da América.

Foram muitas as tentativas de utilização do método Pestalozzi de Educação, inclusive na própria Suíça, que acabou por considerar incompatível com sua política de educação, pois consideravam que o método ficava distante da realidade social, portanto, era descontextualizado, baseado em leis eternas e naturais além de reduzir a teoria da Educação a tão somente lei natural eterna, motivos estes, suficientes para o declínio do seu instituto.

Após o insucesso do seu Instituto, ainda reúne forças para escrever um novo livro, desta vez com ênfase em uma antropologia cristã, onde valorizava desta vez os contextos vividos pelas famílias além do de considerar o indivíduo como possuidor de um caráter único que poderia resistir as generalizações advindas das teorias de educação. Ele passava a considerar a realidade como ela é, e isso em conjunto com o núcleo familiar era considerado como a base para a educação.

Podemos considerar Pestalozzi ¹² como um dos pioneiros da pedagogia moderna, onde influenciou profundamente todas as correntes educacionais, tornando-se, portanto, uma referência para qualquer estudioso da área da Educação. Ele pensava em uma escola que atingisse a todos em um tempo em que o ensino era privilégio daqueles que detinham o poder econômico.

O Romantismo produziu uma diferente ordem cultural para a Europa deste período, se constituindo como um forte estilo de pensamento de oposição ao iluminismo, integrava este novo pensamento Friedrich Wilhelm Froebel, integrava este novo pensamento compondo parte do grupo de pensadores da chamada Pedagogia Romântica, junto com Johann Heinrich Pestalozzi e Johann Christoph Friedrich von Schiller. Ele atuava em distintas frentes sócio culturais, escrevia e declamava poesia, peças de Teatro, além de ser um profundo conhecedor da Filosofia e história Alemã, que Juntamente com Johann Wolfgang Von Goethe, foram dois dos principais criadores da pedagogia “neo-humanista” além dos grandes nomes das letras da Alemanha do século XVIII.

O movimento pedagógico romântico traz para o centro da discussão uma profunda renovação teórica, cuja idéia de formação era o desenvolvimento espiritual através da cultura que, por conseguinte, trazia uma outra concepção do espírito humano, onde se coloca como centro do mundo se contrapondo as velhas ideias do mundo natural e histórico.

Froebel, Pestalozzi e Schiller segundo Cambi (1999), são os responsáveis por esta mudança paradigmática, principalmente no campo teórico durante o chamado “período romântico” vivido na Europa do século XIX que acabou por influenciar toda a cultura da época, e a Pedagogia traz para o epicentro das discussões a relação da Escola e da família.

[...] por outro, uma reafirmação da educação, da relação educativa, da escola e da família como momentos centrais de toda a formação humana e que devem ser assumidos em toda a sua complexa-problematicidade formativa, relativa- justamente- a uma formação do espírito. Todas as grandes pedagogias do romantismo, especialmente alemão, se dispõem sobre essas duas frentes, entrelaçam esses dois motivos, seja o grande mestre da pedagogia romântica Pestalozzi – que revive em primeira pessoa o drama da educação(os projetos, as dificuldades, as derrotas), reativa uma noção espiritual de

¹² **Pestalozzi morre na cidade de Brugg na Suíça no dia 17 de fevereiro de 1827.**

educação(animada pelo amor)mas também se engaja nas problemáticas sociais e políticas da própria educação, construindo um modelo complexo e problemático, inquieto e agudíssimo de pedagogia [...](CAMBI,F. 1999.p.415 ,416)

A afirmativa a que se refere Cambi,F.(1999) sobre a reafirmação da educação e suas relações com a família e a escola traz para o cenário um novo elemento a formação do espírito nascendo ai uma animada vanguarda da pedagogia alemã impregnada dos postulados da filosofia romântica, cujos seus representantes são alguns anti-idealistas como Johann Friedrich Herbart que apresenta importantes contribuições para a educação enquanto ciência, exigindo um certo rigor científico ao seu método. Ele foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. Sua proposta pedagógica está fundamentada na ciência e principalmente na psicologia e a educação se constrói sobre o "espírito" e não sobre sentimentos.

O educador deverá assumir um comportamento antiautoritário e de preservação da espontaneidade da criança, seguindo o modelo - já pestalozziano - da figura materna e agindo através do sentimento, que é o verdadeiro motor da “ educação espiritual”, e do jogo, que é visto como atividade “séria” e típica da infância.(CAMBI,F. 1999.p.424)

Considerando a afirmativa de Cambi, (1994) o professor deverá assumir um comportamento democrático que valorize as atitudes criativas e espontâneas da criança, característicos do modelo preconizado por Pestalozzi da figura da mãe que age principalmente com os seus sentimentos.

Ainda com Friedrich Wilhelm August Fröbel ¹³ (1782 - 1852) grande admirador de Pestalozzi, principalmente pela constante presença do lúdico nas suas proposições pedagógicas, mesmo assim, considerava incompleto o sistema educacional por ele proposto e se debruça na idéia de desenvolver o seu próprio sistema.

Froebel estudou linguagem e ciências naturais e posteriormente história natural e mineralogia onde um dos seus Professores teve influência marcante discutindo a idéia de que toda a vida humana tinha uma relação direta com uma lei que era a base do desenvolvimento dos homens, estas influências o levaram a uma análise profunda a

¹³ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 - 1852) nasceu em Oberweissbach, no sudeste da Alemanha foi um pedagogo protestante de espírito profundamente religioso. Fundador do primeiro Jardim de Infância.

cerca da vida e o seu desenvolvimento até que mais tarde se convence de que há de fato uma Lei da Unidade Divina. O pensamento mais fecundo que me veio [...] foi isso: tudo é unidade, tudo repousa na unidade, tudo jorra da unidade, se empenha para e conduz à unidade, e volta para a unidade no fim. (apud Palmer Joy 2005 p.121).

Esta afirmativa de Froebel confirma sua ideia de que a unidade é o todo, isto é, tudo que existe inclusive o homem tem origem na unidade divina e para ela retorna ao final de tudo.

Sua primeira obra foi A Educação do Homem cujo conteúdo principal passa pelos princípios gerais da educação, desenvolvimento da criança e a instrução escolar precisamente para a fase inicial da escolaridade nas séries iniciais, utilizando uma linguagem mística e complexa e talvez por esta razão sofrera muita rejeição em sua época. Sua obra mais conhecida foi Mutter und Kose-lieder, (tradução nossa: mãe música e berço) um conjunto de músicas para as mães das crianças menores

Criou o Kindergarten palavra alemã que em português podemos traduzir como Jardim de Infancia ou Jardim de Crianças nome este, dado ao seu instituto que abrigava crianças pequenas e tinha como principal objetivo dar treinamento psicológico através de jogos, brincadeiras em diversas ocupações ao longo do dia.

Ele descreve o Jardim de Infância como:[...]uma instituição para a auto-instrução, auto-educação e autocultivo da humanidade, e, portanto, para o cultivo individual de todos por meio de brincadeiras, auto-atividade criativa e auto-instrução espontânea.” (apud Palmer Joy 2005 p.121).

Neste contexto, podemos afirmar que Froebel ao seu modo e a partir das suas ideias pedagógicas fortemente valorizadas pela inserção do lúdico, procedeu algumas mudanças significativas no modelo pedagógico de sua época, pois ele propunha uma ação pedagógica centrada na criança, a “auto-instrução” e “auto-atividade criativa”.

Outra característica marcante das suas ideias pedagógicas foram os materiais didáticos por ele criado denominados de “ presentes e ocupações” que serviam para motivar a aprendizagem além de potencializar o conhecimento.

De acordo com seu princípio de continuidade do desenvolvimento, “cada dado objeto deve condicionar o que lhe segue; cada novo presente preenche e interpreta o anterior, tornando explicito o que ele sugeria. As ocupações eram maneiras de produzir habilidade no uso do conhecimento. Eram atividades de perícia – argila, trabalhos em papelão, esculturas em madeira,dobraduras,

colagens, tecelagem, desenhos e outras. Cada presente e cada ocupação tinha o seu objetivo conforme o progresso do desenvolvimento da mente das crianças. (Palmer Joy 2005 p.123).

Considerando o que ele denominava de Princípio de Continuidade do Desenvolvimento cada material didático apresentado ao grupo de crianças em suas atividades pedagógicas, deveria dar continuidade ao trabalho anterior desenvolvido, se constituindo, portanto, no Princípio de Continuidade do Desenvolvimento e as ocupações eram situações de ensino que pudessem proporcionar habilidades do conhecimento através das tarefas principalmente artísticas, tais como pintura, colagem entre outras.

Muitas foram as contribuições de Froebel para a Educação, principalmente a Educação Infantil, tais como: a ideia de que a primeira infância é o período vivido desde do nascimento até os 08 anos aproximadamente, que aliás, existe até os dias de hoje; a noção de continuidade no desenvolvimento das crianças, isto é, a ideia de que era preciso desenvolver plenamente o estágio de desenvolvimento vivido pela criança para em seguida vivenciar um novo estágio de desenvolvimento; a divisão da infância em dois estágios distintos: o primeiro do nascimento até os 08 anos o “período escolar”; a ideia das relações entre crianças e objetos (Presentes e Ocupações) relacionados ao seu mundo real, eram imprescindíveis a incorporação do conhecimento, esta ideia tinha como pressuposto básico, que as crianças nesta fase da vida (0 a 8 anos) não aprendiam com base nas coisas abstratas e sim com as coisas concretas. Todas essas contribuições foram ainda mais significativas pela consideração do lúdico em sua pedagogia.

Froebel considerava que a brincadeira e os jogos eram as primeiras experiências de aprendizagem das crianças em relação ao mundo que os cercam, ele considerava ainda, que a materialização do conhecimento se dava principalmente a partir das interações vividas pelas crianças com os objetos que brincavam, pois quando brincavam, expunham permanentemente suas emoções e idéias agindo principalmente por intermédio dos sentidos muito mais do que a razão, e desta forma concluía que: *“a função do brincar é representar na mente interior das crianças objetos do mundo físico-“representação auto-ativa”.* (Palmer, J. 2005. p. 125.)

Outra magnífica contribuição de Froebel para a educação infantil foi considerar a criança como centro do processo ensino-aprendizagem. Ao utilizar esta expressão

“*criança como centro*” não havia a intenção, naquele momento, de refletir sobre o centro do processo de ensino, mas o centro das coisas, o centro da escolaridade.

Neste caminho histórico, chegamos a Europa do início do século XX, marcada pela Escola Moderna de Francesc Ferrer¹⁴, que apresenta as suas idéias básicas do pensamento livre e libertário.

Gussinyer (2003), ao falar sobre a teoria de Ferrer, revela que, na verdade,

[...] aposta em um ensino científico e racional não-subordinado aos imperativos da religião e do Estado e na co-educação de classes e sexos. Seu projeto emancipador, que busca formar seres livres, responsáveis, solidários e ativos, foi objeto de múltiplos ataques e falsas acusações que desembocaram no célebre processo Ferrer. A Escola Moderna de Barcelona foi fechada, mas surgiram outras Escolas racionalistas em diferentes pontos da Espanha, da América Latina e dos Estados Unidos. (GUSSINYER, P. 2003.P.35)

Sua proposição pedagógica se apresenta como uma alternativa contrária ao modelo vigente do início do século, cujo principal objetivo era a Educação da classe trabalhadora, em um ambiente que pudesse ser frequentado por meninos e meninas, de forma laica e sem coerção, respeitando as liberdades individuais em busca da autonomia dos sujeitos e sua emancipação.

A iniciativa pró-ensino libertário de 1988 adotava o princípio de uma educação verdadeiramente integral, racional, mista e libertária, isto é, que respeitasse escrupulosamente a liberdade e, portanto, contrária aos programas escolares, aniquiladores da originalidade e da iniciativa. (GUSSINYER, P. 2003.P.38)

Para o padrão pedagógico da época que se caracterizava pela rigidez excessiva da Escola, centrada na disciplina como instrumento coercitivo e, portanto, punitivo para qualquer ação contrária do sujeito da aprendizagem que fossem de encontro às ordens pré-estabelecidas pela gestão da escola, além do centralismo do Professor como autoridade imperial. A escola proposta por Ferrer se apresentava como um modelo de ruptura a este modelo hierarquizado, se constituindo em um marco referencial da Pedagogia racional, cujo princípio norteador, era o pensamento libertário, a escola laica e o conhecimento positivo das ciências, de forma racional.

¹⁴FRANCESC FERRER I GUARDIA –(1849-1909). Nasceu no dia 14 de Janeiro de 1859 em Atella (El Maresme, Barcelona) pai da Escola Moderna, criada em 1901 na cidade de Barcelona. (GUSSINYER. 2003.p.41)

Para Ferrer (2003), a ciência positiva era o centro do processo de construção da autonomia e, portanto, deveria estar a serviço da classe trabalhadora, qualificando melhor a Escola para formar cidadãos mais ativos e comprometidos com os problemas sociais do seu tempo. Propôs ainda, uma escola longe dos castigos físicos e dos prêmios, além do processo de avaliação que apenas examinasse os sujeitos da aprendizagem, uma escola universal e laica para todos.

A pedagogia racional e científica também atribuiu um valor decisivo à coeducação de sexos, pela convicção de que a mulher e o homem completam o ser humano e de que o trabalho humano, propondo-se à felicidade da espécie, foi deficiente até aquele momento: a partir daí, devia ser misto; devia ser atribuído ao homem e à mulher, cada qual de seu ponto de vista. (GUSSINYER,P. 2003.P.39)

O modelo racionalista defendido por Ferrer, apresentava-se como alternativa de contraposição aos preconceitos sociais, intelectuais e até de gênero, considerava que o homem completava a mulher e vice versa, por isso deveriam estudar juntos

Nesta mesma rota histórica e contemporâneo de Ferrer, embora vivendo nos Estados Unidos da América o educador norte americano John Dewey(1859 – 1952)¹⁵ afirmava que os conceitos de sociedade e indivíduo estavam intimamente ligados, concebia o desenvolvimento do conhecimento como um processo onde sujeito e sociedade estavam totalmente integrados. A ideia central do seu pensamento pedagógico consiste no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do sujeito da aprendizagem.

Para Dewey, o indivíduo somente passa a ser um conceito significativo quando for considerado parte inerente da sociedade em que vive e atua, por outro lado, a sociedade não possui nenhum significado, se for considerada à parte da vida dos indivíduos, portanto longe da participação dos seus membros. “ Dewey concebia a escola como um espaço de produção e reflexão de experiências relevantes de vida social que permitia o desenvolvimento de uma cidadania plena. (BELTRAN,F. Et all. 2003.p.49). Para Dewey a escola não deveria ser apenas um espaço de ensino do conhecimento terminal, isto é, o saber adquirido no ambiente escolar deveria se integrar

15

DEWEY (1859–1952) nasceu em 1859 em Burlington, Estados Unidos da América. Concebia a escola como um espaço de produção e reflexão de experiências relevantes de vida social que permitia o desenvolvimento de uma cidadania plena. (BELTRÁN.2003.p.48.)

a vida social do indivíduo, por isso, defendia a idéia de que os conhecimentos deveriam ser presenciados na classe tal como existem no ambiente fora da escola, a idéia de ensino com prática cotidiana é atribuída Dewey, justamente por conta desta proposição.

A reflexão pedagógica acompanhou, de fato, toda a rica e complexa produção deweyana, no campo filosófico, epistemológico, político etc..., e dirigiu-se , com o mesmo empenho, seja para a construção de uma rigorosa filosofia da Educação, seja para a elaboração de um eficaz projeto operativo, radicalmente inovador no campo escolar e no didático". (CAMBI,F. 1999.p.549)

Crítico contundente ao modelo de escola vigente em sua época, Dewey contribuiu de forma determinante para o aparecimento e incremento da Escola Ativa, propondo uma pedagogia centrada no sujeito da aprendizagem, valorizava a iniciativa, a cooperação, a originalidade além de estimular o autogoverno dos estudantes. Com estas proposições, acabou por incentivar a propagação da Escola Nova por todo o mundo.

Suas principais críticas ao modelo vigente da época eram o centralismo do professor, a obediência e submissão dos sujeitos da aprendizagem, chegando a considerar verdadeiras barreiras ao desenvolvimento da educação.

De acordo com Gadotti (2002), as ideias de Dewey apontavam para um novo modelo pedagógico, rompia frontalmente com o paradigma vigente, propunha ainda, a liberação das potencialidades dos sujeitos da aprendizagem para que de posse destas, pudessem estabelecer uma nova forma de vida em sociedade.

Em tal processo de aprendizagem, um papel novo cabe ao Professor: ele não é mais a figura essencialmente autoritária que distribui o saber de uma aula de tipo intelectualista e aquele que controla a aprendizagem de técnicas culturais específicas por parte dos sujeitos da aprendizagem, mas um guia que organiza e regula os processos de pesquisa da classe, um animador das várias atividades escolares. [...] Em tal escola o centro do trabalho didático é construído pelas atividades "expressivas ou construtivas." (CAMBI, F. 1999.p.553).

Dewey defendia também a descentralização da escola, isto é: as crianças deveriam encontrar na escola um ambiente favorável à conversação, que ao se comunicarem estabeleciam formas distintas de comunicação entre si e seus pares; à pesquisa, uma vez que, é também na escola que descobrimos as coisas e as

identificamos para que serve em nosso cotidiano; a utilização das artes, considerando que as artes como expressões culturais que devem constituir a formação dos jovens e todas estas proposições juntas deveriam ser realizadas em ambientes diversos dentro das escolas, tais como laboratórios, inclusive, quadras e salas de jogos.

Na pedagogia apresentada por Dewey, a figura do professor passa a desempenhar um papel fundamental, deixando de lado a o centralismo da autoridade na classe para justamente ao contrário desta ação, possibilitar a construção de descobertas de novos saberes por parte dos sujeitos da aprendizagem, através das pesquisas, atividades lúdicas expressivas.

A escola deve, portanto, mudar seu próprio "centro de gravidade" que tradicionalmente, era colocado "fora da criança" e deve agora ser formado pelas características fundamentais da natureza infantil. Em particular, na escola elas deverão encontrar um espaço adequado aos quatro interesses fundamentais: "para conversação ou comunicação", "para a pesquisa ou descoberta das coisas", para a fabricação ou construção das coisas", "para expressão artística", e todo o trabalho escolar deverá ser renovado à luz dessa "revolução copernicana", introduzindo, ao lado dos laboratórios, espaços para a criação artística e para o jogo. (CAMBI,F. 1999.p.550)

Desta forma a escola deixa de ser um depósito de crianças e jovens, regidos por uma rigorosa autoridade professoral e passa a ser uma instituição voltada para os intercâmbios sócios culturais, onde os sujeitos da aprendizagem utilizam-se dos saberes produzidos no interior da Escola para que possam viver melhor as suas vidas fora do ambiente escolar, portanto, a instituição escolar passa a está inserida no cotidiano da sociedade.

A principal ideia da concepção educativa de Dewey está voltada para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e crítica do sujeito da aprendizagem, estes dois postulados, contribuíram de forma determinante para a quebra de paradigma da escola de seu tempo, constituindo-se principalmente em um modelo muito difundido em todo o mundo, principalmente na primeira metade do século XX.

Neste percurso histórico, outra importante educadora que fez história na Educação contemporânea foi Maria Montessori¹⁶, primeira mulher a concluir o curso de

¹⁶ Maria Montessori – (1870 – 1952) Nascida na Itália, chegou à pedagogia por caminhos indiretos. Ao lado de Decroly, é uma das educadoras que traduziu com mais acerto o ideário da Escola Nova e Ativa.(SEBARROJA, 2003,P.25)

Medicina na Itália, logo na clínica escola da Universidade de Roma iniciou os seus trabalhos de observação com crianças internas na clínica.

Fortemente influenciada pelo individualismo de Rosseau, a educação sensorial de Pestalozzi e a auto atividade defendida por Froebel, Montessori cria uma série de materiais didáticos coloridos, com forte apelo sensorial, uma vez que, suas experiências na clínica escola da Universidade de Roma ocorreram com as crianças consideradas anormais, por isso, suas propostas iniciais eram muito mais no campo do desenvolvimento do que de adaptação.

Montessori, como, de maneira geral, todos os educadores da Escola Nova, considera a infância como algo substantivo, com necessidades e interesses específicos; a infância é, pois, uma fase de nossa existência que deve ser plenamente vivida. (SEBARROJA, 2003,P.26)

Segundo Montessori, apud Sebarroja (2003) [...] “educar é favorecer o desenvolvimento e, com isso, a liberdade passa a ocupar um lugar primordial”. Este princípio defendido por Montessori se apresenta com muita clareza em seu método, que explora o desenvolvimento sensorio-motor, através de jogos, brinquedos e materiais coloridos, buscando interagir com a criança utilizando salas de aula livres de mesas e cadeiras, com a utilização de esteiras e almofadas. Desta forma, apresenta uma escola diferente aos olhos de pais acostumados com o modelo tradicional das salas de aulas daquela época.

Todo material didático criado por Montessori, apresentava-se, como uma alternativa lúdica ao desenvolvimento sensorial das crianças, eram pequenos paus coloridos, asperos e lisos pequenos e grandes, largos e estreitos, coloridos que de alguma forma oportunizava o desenvolvimento daqueles que os experimentavam.

A criação de um ambiente apropriado para cultivar a atenção, a vontade, a inteligência, a imaginação criativa, sem, contudo esquecer a educação moral,é, precisamente, uma das grandes contribuições desta pedagoga. (SEBARROJA, 2003,P.27)

Nas escolas Montessorianas, todos os espaços e materiais didáticos eram selecionados e preparados de tal forma a privilegiar a livre movimentação e a

exploração dos sentidos, desta forma, contribuía para o desenvolvimento da autonomia e a liberdade de expressão dos sujeitos.

A trama Montessoriana requer uma nova concepção de educador, que deve ensinar pouca, observar muito e orientar as atividades psíquicas das crianças e seu crescimento psicológico. Na realidade, o objetivo consiste em estabelecer a atividade espontânea da criança. (SEBARROJA, 2003,P.25)

Para Montessori, o foco da Educação está centrado no sujeito da aprendizagem e não no professor, como tratava a pedagogia de sua época, ela inova quando apresenta um projeto pedagógico que incentiva o processo de autoeducação, isto é, motiva a criança, a busca de novas experiências para que possa construir novos conhecimentos.

Cabe ao educador, acompanhar o processo educativo, enquanto o sujeito da aprendizagem, à condução do seu próprio aprendizado e neste convívio pedagógico, o respeito a individualidade e o potencial de cada um, durante o desenvolvimento das tarefas educativas.

O princípio fundamental da sua obra é de que nascemos com a capacidade de aprender e ensinar uns aos outros, dependendo apenas das condições que nos ofereçam, portanto, liberdade, individualidade e permanente atividade são as bases teóricas que sustentam suas ideias pedagógicas.

Esta individualidade a que se referia Montessori não se limitava a formação individualizada dos sujeitos muita pelo contrário, ela defendia a formação integral de indivíduos autônomos, responsáveis e com uma sólida cultura de paz.

Até nos dias de hoje, encontramos em diversas teorias da educação a formação integral para a autonomia como finalidade principal dos projetos pedagógicos em todo o mundo.

Outro importante argumento da sua teoria é de que a escola deverá ensinar conteúdos e conhecimentos que possam servir para a vida dos sujeitos, embora defendesse a ideia de que nem a Educação nem a vida deveriam ser pensadas tão somente através das questões materiais.

Para o pedagogo italiano Gionanni Caló apud, SEBARROJA, (2003),

Maria Montessori deixou uma mensagem para a humanidade, escreveu uma página imortal não apenas na história da Educação, mas na história da civilização humana, da consciência humana, e, nesse sentido, ela pode ser considerada realmente, hoje e no futuro, como uma cidadã do mundo. (CALÓ, G. apud SEBARROJA, (2003.p. 28)

Para Montessori, o desenvolvimento da inteligência passa necessariamente pelo uso indiscriminado do corpo, portanto, seus movimentos e suas sensações aproximam os sujeitos da aprendizagem com a realidade em que vivem, é através do manuseio dos objetos, seus cheiros e suas formas, suas espessuras e comprimentos, tamanhos e localizações que elas se conectam com a realidade.

Diferente de Maria Montessori, Ovide Decroly¹⁷ preferia o trabalho em grupo, pois considerava a Escola um ambiente de experiências do sujeito para a vida em sociedade, além de compreender os espaços pedagógicos como reais, isto é, como se fosse uma réplica da realidade.

O início do século XX, período de efervescência cultural, se apresenta ao cenário mundial com uma forte crítica ao modelo hegemônico de Escola. Decroly com certeza foi um dos principais críticos deste período, é o primeiro de uma geração que trata o saber de forma única e apresenta um modelo de Escola centrada no sujeito da aprendizagem e no Professor, que preparasse efetivamente os sujeitos para conviver em sociedade e não apenas para fornecer conhecimentos destinados à sua formação profissional.

Decroly foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o sujeito da aprendizagem conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Alguns de seus pensamentos estão bem vivos nas salas de aula e coincidem com propostas pedagógicas difundidas atualmente. (Revista Nova Escola. Grandes Pensadores. Edição especial nº 19.p.68.2008).

Decroly nunca esteve tão atual, o seu discurso combina com parte significativa das propostas pedagógicas vigente em pleno século XXI, enquanto a outra parte discute outras possibilidades, inclusive o processo de des-escolarização do modelo fabril das escolas.

¹⁷Ovide Decroly (1871-1932) – Médico e educador Belga. Nasceu em 1871 em Renaix, Bélgica. Defendia a idéia de que as crianças aprendem o mundo com base em uma visão do todo.(Nova Escola. Grandes Pensadores. Edição especial nº 19.2008.)

Os métodos e as atividades propostos pelo educador têm por objetivo, fundamentalmente, desenvolver três atributos: a observação, a associação e a expressão. A observação é compreendida como uma atitude constante no processo educativo. A associação permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço. E a expressão faz com que a criança externar e compartilhe o que aprendeu. (Revista Nova Escola. Grandes Pensadores. Edição especial nº 19.2008)

Ovide Decroly apresentou em suas proposições teóricas atenção especial às múltiplas linguagens. Para ele, a fala não é o único meio de expressão, uma vez que, o corpo e a arte também se comunicam e se expressa durante o convívio social e educativo em diferentes momentos e ambientes.

Ovide Decroly, assim como outros pensadores da sua geração, sofreu fortes influências de Jean Jacques Rousseau acerca da natureza intrínseca do ser humano, para ele, as quatro necessidades básicas humanas são: comer, abrigar-se, defender-se e produzir.

Três atributos são imprescindíveis em sua teoria: observação, associação e a expressão. Segundo ele, é através da observação constante que incorporamos o conhecimento, os associamos no tempo e no espaço e a expressão permite que compartilhem os nossos saberes adquiridos.

Os espaços de aprendizagens se transformam em centros de interesse, onde os sujeitos da aprendizagem escolhem o que querem apreender, não há uma fragmentação do conhecimento em forma de disciplinas. Portanto o currículo é construído pelos sujeitos da aprendizagem, o que hoje poderíamos chamar de currículo construído.

Nesta mesma linha contributiva do desenvolvimento da pedagogia, outros teóricos importantes fizeram-se presentes, a exemplo do educador inglês Lawrence Stenhouse¹⁸. O professor era ao mesmo tempo aquele que ensinava e pesquisava, uma vez que, ele considerava a pesquisa como recurso didático de fundamental importância para o cotidiano docente.

¹⁸Lawrence Stenhouse (1926 – 1965) Nasceu em Manchester Inglaterra o educador inglês que defende um posicionamento investigativo por parte dos professores. Tem trabalhos publicados na área de formação de professores. Uma de suas máximas é a de que não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional de professores.

Para Stenhouse o professor e o pesquisador devem compartilhar a mesma linguagem, pois estes se destacam e transformam o ensino durante a caminhada educativa.

Lawrence Stenhouse teorizou e sistematizou a concepção de um currículo emancipador que estimula a argumentação do pensamento do sujeito da aprendizagem e a experimentação docente. Em sua proposta mais emblemática, O Humanitie Curriculum Projetct, na qual estudavam os problemas mais relevantes, articulou suas idéias em torno de um processo educativo como espaço de intercâmbio vital e crucial, o ensino como pesquisa e aprendizagem colaborativa. (RECAT, L.et all .2003.p.144.)

Como Diretor do Humanities Project no Reino Unido em 1966, apresentou um conjunto de procedimentos didático metodológico que contribuíram para transformar um conjunto de teorias em estratégias de ensino, onde qualquer professor pudesse utilizar durante a sua prática pedagógica no ambiente escolar.

Foram três significativas contribuições de Stenhouse para a Educação em sua época:

1. A preocupação com o direito de aprender do sujeito da aprendizagem;
2. O que a escola ensinava e a sua relação com o que ocorria fora do ambiente escolar, o que ele chamou de “Conhecimento de Mundo”;
3. E possibilidade do Professor compreender bem o método de ensino, inclusive intervir quando necessário para que pudesse atingir os seus objetivos;

A ideia do Professor pesquisador calou fundo em alguns círculos de inovação pedagógica, sobretudo graças a esse ao livro investigación y desarrollo del currículum pela editora Morata. (RECAT, L.et al.2003. p.148)

Sua principal preocupação no campo da Educação era a investigação da prática docente, por isso, apostou na ideia do Professor / pesquisador, assim ele acreditava na possibilidade de que todo professor poderá utilizar a sua sala de aula em um grande espaço de experimentações, a fim de que pudesse identificar as melhores estratégias de ensino para que se consolidasse assim a aprendizagem.

Com certeza, esta iniciativa apresentada por Stenhouse, se constituiu em sua época em uma tentativa de Inovação Pedagógica, principalmente quando se observa em

sua proposta a preocupação como o sujeito da aprendizagem e o seu direito ao conhecimento.

Outro importante expoente que marcou a sua geração foi o Educador Escocês Alexander Sutherland Neill¹⁹ cujo principal legado de sua teoria, se pautava no princípio da felicidade e liberdade de escolhas, para Neill, os modelos de escolas da sua época traduziam um forte apelo à tradição, o que significava rígida disciplina e privação das liberdades, isto se refletia na formação da juventude, ocasionando problemas de ordem psicológica na idade adulta.

Descontente com o modelo hegemônico de Escola da época, com características marcantes do autoritarismo e da repressão, criou a Escola de Summerhill, onde defendia um ambiente de liberdade e responsabilidade em que os jovens escolhiam e decidiam o que aprender, quando aprender e onde aprender.

Para Summerhill, as crianças reunidas se organizam entorno de um objetivo e estabelece normas e regras próprias entre o fazer e refazer das coisas.

Para resumir, meu ponto de vista é que a educação sem liberdade resulta numa vida que não pode ser integralmente vivida. Tal educação ignora quase inteiramente as emoções da vida, e porque essas emoções são dinâmicas, a falta de oportunidade de expressão deve resultar, e resulta, em insignificância, em fealdade, em hostilidade. Apenas a cabeça é instruída. Se as emoções tivessem livre expansão, o intelecto saberia cuidar de si próprio.(NEILL, 1963, p.93).

Em sua escola, todas as decisões eram tomadas a partir de reuniões ampliadas com a presença de professores, sujeitos da aprendizagem e funcionários. Portanto, todo o processo de ensino e aprendizagem passa pela escolha e interesse do grupo, não mais de forma imposta como na Escola tradicional de sua época.

Se analisarmos de forma detalhada as proposições de Alexander Neill iremos encontrar um novo modelo de escola que se apresenta diametralmente oposta ao modelo hegemônico de sua época, desta forma, podemos considerar como avanço significativo as suas contribuições no campo educacional, principalmente se considerarmos o período pós-guerra, de muito autoritarismo fascista e nazista que tomava conta do mundo neste período.

¹⁹Alexander Sutherland Neill – Educador nascido na Escócia em 17 de outubro de 1883, fundador da escola Summerhill. Ficou famoso por defender a liberdade das crianças na educação escolar. (Revista Nova Escola. Grandes Pensadores. Edição especial n° 19.p. 77.2008).

Na Escola de Summerhill, ainda em funcionamento, Neill realizou seu ideário de uma Educação em liberdade para um mundo mais livre e feliz. Trata-se de uma das alternativas mais radicais à Educação Tradicional, apoiada na psicanálise, no antiautoritarismo e no autogoverno. Summerhill é uma forma de vida na qual o ensino universitário fica em segundo plano, e o sujeito da aprendizagem têm a liberdade de assistir ou não às aulas. (BARTOLET. 2003. p. 85.).

A experiência de Summerhill se apresenta como um marco referencial de quebra de paradigma do modelo tradicional da Escola até então conhecida, privilegia a autogestão, o diálogo como elemento indispensável ao fazer pedagógico e a liberdade de escolha para o elenco dos conteúdos de ensino.

Além destes teóricos aqui referidos neste tópico, muitos outros contribuíram significativamente para o avanço da Educação em todo o mundo, alguns destes se notabilizaram por proposições radicais que efetivamente marcaram a história da Educação rompendo paradigmas, se constituindo em um movimento que cada um em seu tempo assumiu uma concepção de mudança, de atitude transformadora dos processos de ensino aprendizagem nos ambientes escolares em todo o mundo.

2.3. O CONSTRUTIVISMO E SUA BASE TEÓRICA: JEAN PIAGET E LEV

VIGOTSKY

Muitas foram às experiências na história da humanidade que versaram sobre proposições de mudanças do modelo hegemônico da Educação, entretanto, nem todas as mudanças significaram essencialmente uma quebra de paradigma do processo ensino-aprendizagem.

A história da Educação em todo o mundo apresenta marcos teóricos importantes. A cada período histórico vivido, as sociedades apresentaram as suas nuances, avanços e transformações econômicas, culturais e pedagógicas a partir dos avanços no campo tecnológico, por isso as escolas precisam acompanhar estas mudanças, apresentar novidades em suas práticas educativas, adaptar-se ao novo ordenamento sócio cultural, mas ainda não é possível identificar no interior das escolas, práticas pedagógicas que

atendam, com a mesma velocidade, estas transformações, o que indica a completa descontextualização do espaço de aprendizagem e a realidade em que está inserida.

A cada período histórico vivido, as sociedades, em todo o mundo, apresentaram as suas nuances, avanços e transformações econômico culturais, e pedagógicas por isso, as escolas precisam acompanhar estas mudanças, apresentar novidades em suas práticas educativas, adaptar-se ao novo ordenamento sócio cultural que vai surgindo. Mesmo reconhecendo estas transformações ocorridas a partir dos avanços no campo tecnológico, ainda não é possível identificar, com a mesma velocidade, as transformações pedagógicas no interior das escolas, o que indica a completa descontextualização do espaço de aprendizagem e a realidade em que está inserida.

A teoria denominada construtivista aparece no cenário mundial da educação para tentar explicar o difícil caminho de como se aprende as coisas e como ocorre a aprendizagem humana, e, para tanto, utilizou-se de distintas áreas do conhecimento para se apoiar cientificamente e apoiar este complexo processo de produção do conhecimento humano ao longo dos seus períodos históricos.

A perspectiva construtivista como corrente da pedagógica contemporânea representa a melhor e mais avançada síntese da Educação do Século XX por constituir-se em uma aproximação integral de um dos principais movimentos histórico-cultural da Educação, cujo conteúdo e dimensões políticas e ideológicas formaram a base para o movimento escolanovista.

A base epistemológica desta concepção pedagógica está fundamentada prioritariamente em dois dos mais conceituados estudiosos da história da humanidade no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem humana. São eles: Jean Piaget e Lev Vigotsky que se encontram na origem das correntes Construtivistas e Sócioconstrutivista, marcando notadamente a história da Educação mundial a partir de meados de século XX até os dias atuais.

Piaget, essencialmente, busca desenvolver seu estudo a partir da perspectiva da construção da inteligência humana, da construção do conhecimento. Para o autor, a inteligência humana tem como principal função a adaptação do indivíduo ao mundo em que vive e, quando necessário, transformá-lo.

Considerando a inteligência como estrutura, podemos afirmar que ela é ainda uma organização dos processos que permitem relacionar o grau de complexidade existente entre o que sabemos e o que fazemos, isto é, quanto maior for o grau de complexidade existente para uma determinada tarefa, maior será a necessidade de termos um maior conhecimento pra executá-la, e vice versa.

De acordo com Piaget, o conhecimento ocorre a partir da interação do sujeito com o mundo em que vive e a partir do esquema denominado por ele de assimilação e acomodação torna-se possível para a construção do próprio conhecimento e o crescimento da inteligência se dá principalmente pelo nível de reorganização que ela é capaz de sofrer, em outras palavras, não é o acúmulo de informações que estabelece o crescimento da inteligência e sim a sua capacidade de se reorganizar para que possa melhor assimilar as coisas que aprendem.

Dentre os poucos que romperam com o modelo hegemônico de escola, contribuindo de forma efetiva para o processo de aprendizagem, temos Jean Piaget²⁰ que, de fato, apresenta uma grande mudança no modelo de pensamento da Educação no início do século XX, a partir da sua teoria do conhecimento denominada de Epistemologia Genética. De acordo com esta teoria, as crianças pensam de forma diferente dos adultos e são capazes de construir o seu próprio conhecimento.

Basicamente, em seus livros, ele busca explicar como ocorre o desenvolvimento da inteligência humana e como o homem constrói o conhecimento. Por este motivo, que traz em sua essência o estudo da inteligência humana e como aprendemos as coisas.

O conhecimento para Piaget, de acordo com Delval (2003, p.110), “não é uma cópia da realidade, como defendia o empirismo, nem o produto de um desdobramento de capacidades que o organismo já possui como sustentava o inatismo.” Na verdade, ele considera que é o resultado da interação entre a condição de que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio que ele denominou de construtivismo.

O construtivismo é considerado como uma teoria epistemológica, portanto, não pode ser confundida com um método de ensino ou proposição didática nem muito

²⁰ Jean Piaget – (1896-1980) Biólogo suíço, considerado como um dos mais originais e fecundos psicólogos do século XX, embora ele se considerasse, antes de tudo um epistemológico. Em sua vasta obra, busca averiguar como se constrói o conhecimento e explicar o desenvolvimento da inteligência humana. DELVAL J. e KOHEN, R. p.109.2003.)

menos com alguma teoria psicológica, pois, esta é uma teoria construída que contribuiu de forma decisiva para a compreensão de como os seres humanos produzem o conhecimento.

Até o início do século XX a Educação só compreendia o inatismo²¹ com forte influência no racionalismo de Descartes e o empirismo²² com forte influência de Bacon e Locke, como modelos de aprendizagem produzidos nos ambientes escolares. Foi a partir dos estudos da epistemologia genética²³ de Piaget, que este paradigma educacional foi gradualmente sendo desvelado e conhecido pelos educadores de sua época.

As contribuições dos estudos de Jean Piaget, que era biólogo, tiveram enorme impacto para a Pedagogia de sua época e ainda continua influenciando diretamente nas ações educativas dos educadores nos dias atuais. Em sua obra, ele busca explicar como ocorre o desenvolvimento da inteligência humana e como o homem constrói o conhecimento. Por este motivo, que traz em sua essência o estudo da inteligência humana e como aprendemos as coisas.

Segundo Piaget, o conhecimento não se constrói através da repetição. Para ele, o conhecimento é um processo de criação, isto é, um processo de adaptação. O caminho de enfrentamento do novo que se apresenta com a realidade existente leva o sujeito a transformar os conhecimentos previamente incorporados para que possam avançar e construir novas possibilidades, este processo de construir e reconstruir permanentemente durante as experiências vividas em seu cotidiano, constitui-se, portanto, em um permanente processo criativo do indivíduo.

Para Piaget, as crianças não são caixas de recepção, onde é depositado o conhecimento desejado, mas indivíduos capazes de construir o seu próprio conhecimento, interagindo com o meio em que vive seja na escola, seja na rua, seja em casa. As crianças, de acordo com as suas experiências vividas cotidianamente, são

²¹ Inatismo - Suposição de que todas as propriedades da mente humana são determinadas geneticamente de tal maneira que a capacidade de pensar independe de qualquer princípio ou propriedade aprendida através de experiências. O termo vem de inato = nascer com. Ao inatismo se contrapõe o → interacionismo. (ANTUNES, p.131.2001).

²² Empirismo - Estudo da realidade por meio da observação direta dos fatos e de sua comprovação científica. (QUEIROZ, T.p.99.2003.)

²³ Epistemologia Genética – Um conceito essencial da epistemologia genética é o egocentrismo, que explica o caráter mágico e psicológico do raciocínio infantil. A maturação do pensamento rumo ao domínio da lógica consiste em abandono gradual do egocentrismo. Com isso se adquire a noção de responsabilidade individual, indispensável para a autonomia moral da criança. (Revista Nova Escola. Grandes Pensadores. Edição especial nº 19.p. 90.2008).

naturalmente ativas, e durante todo o tempo está sempre analisando, avaliando e experimentando tudo e todos ao seu redor.

Podemos até afirmar, de acordo com Aranha (2007), que o construtivismo pode ser considerado como uma concepção interacionista da aprendizagem, uma vez que considera a interação existente entre o aspecto histórico social e o aspecto genético dos sujeitos da aprendizagem, logo, nem o sujeito é passivo nem o professor é transmissor de conhecimento.

O conhecimento ocorre a partir das distintas fases ou etapas do desenvolvimento da inteligência humana. O ato de organizar e reorganizar o pensamento constitui-se como lógica coerente para a necessária produção do conhecimento.

Os estudos de Piaget passam a ter um importante relevo por ter acontecido em um período histórico, cuja crítica ao modelo tradicional de ensino era muito grande, pois a transmissão do conhecimento ocorria de forma meramente verbal. O professor como detentor do saber, enquanto ele fala o sujeito da aprendizagem apenas ouve.

Esta teoria estava em alta e seus estudos vinham apresentar um modelo de superação do paradigma até então vigente, que trazia uma significativa mudança de comportamento nas escolas de todo o mundo. Propunha um ensino dinâmico, onde o sujeito da aprendizagem não fosse mais um coadjuvante do processo educativo e sim um protagonista das ações educativas, podendo opinar, sugerir e discutir durante os encontros pedagógicos conhecimentos que tivessem relevância para a sua vida cotidiana.

Piaget contribuiu muito para a Pedagogia, mesmo sendo biólogo. Existem alguns aspectos fundamentais que caracterizam uma prática pedagógica construtivista, são eles:

1. A preocupação com a formação do sujeito autônomo, isto é, uma sala de aula que promove trabalhos em grupos, que permite o confronto das ideias entre os partícipes do processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, o crescimento moral de cada sujeito da aprendizagem;
2. A superação do egocentrismo, uma vez que, os trabalhos em grupos oportunizam diálogos, opiniões, concordâncias e discordâncias e estas ações se constituem na base da formação para autonomia dos sujeitos;

3. Os sujeitos da aprendizagem como centro do processo ensino aprendizagem, por isso, sempre estimulados a descobrirem novas possibilidades, para que possam transformar a realidade;
4. O professor como permanente incentivador e orientador do processo ensino aprendizagem, problematizando e questionando as atividades pedagógicas;
5. O uso do erro tratado como um caminho para a aprendizagem, como tentativa de superação para uma tomada de consciência rumo ao crescimento pessoal.

Piaget e Vygotsky não se conheceram pessoalmente, nasceram em épocas diferentes, enquanto Piaget viveu uma vida longa e produtiva e morreu aos 84 anos. Vygotsky teve uma morte prematura, vivendo apenas 38 anos, porém, ambos deixaram uma grande contribuição e legado para Educação em todo o mundo.

Suas obras apresentam algumas diferenças elementares, mas muitos aspectos se complementam e apresentam muitas convergências que se tornaram norteadoras da concepção construtivista.

O pedagogo e psicólogo Bielo-Russo Lev Semenovitch Vygotsky²⁴, foi o primeiro estudioso a revelar que o desenvolvimento intelectual das crianças decorre das interfaces de cada sujeito e as suas condições sociais fora do ambiente escolar. Embora tenha uma enorme contribuição para a pedagogia contemporânea, só foi descoberto e estudado de forma mais aprofundada no ocidente após a sua precoce morte por tuberculose com apenas 38 anos de idade.

Como afirma FINO (2000),

[...] parecia que Vygotsky tinha algo de muito importante a dizer aos teorizadores da Educação dos países ocidentais. Nos Estados Unidos, a tendência da adoção do trabalho de Piaget para fundamentar as práticas educacionais começava a declinar nos anos setenta e fazia-se sentir a urgência do aparecimento de uma nova referência tutelar. (FINO. C. p.108.2000)

A obra de Lev Vygotsky leva em consideração, principalmente, a função social da escola e sua relação com o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, sendo

²⁴ Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934) nasceu na Rússia czarista e com Luria e Leontieva desenvolveu uma teoria original e fecunda. Foi um intelectual de ampla formação: além de do curso de Direito, estudou filosofia, Filologia, Literatura, Pedagogia e Psicologia, o que o levou a se dedicar ao ensino, à pesquisa e a organizar laboratórios de Psicologia para crianças deficientes. (ARANHA. p.276.2006)

uma das principais referências teóricas junto com Piaget da então denominada Pedagogia contemporânea.

Para Vygotsky, as relações sociais exercem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos sujeitos da aprendizagem e, a partir da concepção de que as experiências vividas extra escola influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, que os seus seguidores deram origem a uma corrente pedagógica denominada de sócio construtivismo ou sócio interacionismo.

De acordo com Vygotsky, o homem estabelece uma relação direta com o meio ambiente. Ao mesmo tempo em que ele modifica o ambiente, o ambiente também é modificado por ele, pois existe uma relação dialética entre eles.

A experiência pessoal significativa de cada sujeito se constitui em condição indispensável ao desenvolvimento humano e, neste sentido, a escola não pode deixar de levar em consideração estas relações interpessoais do sujeito e a sua realidade.

Para Vygotsky, apenas os reflexos que ele chamou de Funções Psicológicas Elementares, nasce com os sujeitos, portanto são inatas, enquanto que as Funções Psicológicas Superiores são apreendidas e ocorrem durante toda a sua existência. Inicia na mais tenra idade com as experiências vividas em seu cotidiano passando pela fase evolutiva da formulação de conceitos e permanecendo durante todo o resto da vida.

Outra importante referência na lista dos construtivistas é o americano Jerome Bruner²⁵ cujas ideias ficaram conhecida como Teoria da Descoberta, pois valorizava a curiosidade dos sujeitos da aprendizagem enquanto o professor tinha uma função incentivadora para com os seus estudantes. Para Bruner, a aprendizagem ocorre de dentro para fora dos indivíduos, portanto, ela não ocorre por conta do entorno existente durante a experiência da aprendizagem.

Diferente de Piaget, que defendia a ideia de que a linguagem e o pensamento se desenvolvem junto com a lógica, Bruner acreditava que o pensamento da criança só se

²⁵Jerome Seymour Bruner – nascido na cidade de Nova Iorque/ EUA 1915) psicólogo americano, graduou-se na Universidade de Duke, Durham (Carolina do Norte), em 1937 e posteriormente em Harvard, Cambridge (Massachusetts), em 1941, obteve o título de doutor em Psicologia e tem sido chamado o pai da Psicologia Cognitiva, pois desafiou o behaviorismo.

desenvolve com a linguagem e, para tanto, depende desta mesma linguagem para se desenvolver.

Para Brunner, o ser humano possui quatro grandes características facilmente observáveis durante o período da infância. Estas características são conhecidas também como predisposições para a aprendizagem, conforme a seguir:

a) A curiosidade – presente em todo o ser humano, especialmente nas crianças de todas as idades, e esta característica é fundamental para o processo de aprendizagem, pois a partir dela, a criança entra em contato com o mundo da descoberta;

b) A procura de competência – comum também no universo infantil, ocorre sempre quando a criança imita outras pessoas, esta atitude lhe permite reproduzir ou recriar possibilidades pré-existentes;

c) A reciprocidade – esta é uma característica importante do ser humano, permite responder estímulos e ao mesmo tempo dialogar conjuntamente com os seus pares em busca de objetivos comuns;

d) A narrativa – compreendida como capacidade de relatar as experiências vividas em uma determinada atividade para outras pessoas. É através desta característica que os seres humanos conseguem dividir experiências entre si e entre um determinado coletivo; é possível integrar-se ao meio e interpretando fatos ou ideias advindas da experiência, daí por que se considera fundamental no processo de aprendizagem.

Uma consideração fundamental na teoria de Brunner, é que ele considera o aprendizado como um processo ativo, no qual o sujeito da aprendizagem constrói suas próprias ideias e conceitos, a partir da sua aprendizagem anterior, inclusive a atual constrói e reconstrói hipóteses, toma decisões, participando ativamente do processo ensino aprendizagem.

Os esquemas e modelos mentais, por ele denominado de estrutura cognitiva, formam a base estrutural para que o sujeito possa caminhar de forma autônoma para além das informações recebidas durante os encontros pedagógicos e, por este motivo, acredita que a aprendizagem é um processo endógeno mediado cognitivamente, embora valorize os aspectos sócios culturais que envolvem a aprendizagem.

O sujeito da aprendizagem interage diante do contexto que vive, organizando as informações recebidas, modificando-as ou criando novas possibilidades para as que já

existem. Desta forma, ele considera a aprendizagem um processo ativo justamente pelo motivo do sujeito poder associar e ou construir diferentes conceitos durante todo o processo vivido.

Diante desta exposição, sua teoria coloca o professor como um elemento desafiador e problematizador das questões discutidas durante o processo ensino aprendizagem enquanto que o sujeito da aprendizagem situa-se como elemento ativo, portanto construtor da sua própria aprendizagem e não apenas como um mero espectador de todo o processo.

No final da década de 60, por volta do ano de 1968, o matemático Seymour Papert – (1928 – 2006)²⁶ nascido na África do Sul, surpreende o mundo com a sua visão futurista e revolucionária de analisar o potencial humano como ferramenta de transformação do mundo.

Já nos anos 60, quando se iniciava a onda dos computadores, Papert já tinha uma posição de futuro para com esta ferramenta aplicada ao ambiente escolar, mesmo quando ainda estas máquinas iniciavam os seus primeiros passos, já nesta oportunidade sugeriu que as escolas deveriam adquirir computadores para colocá-los dentro das salas de aulas. Papert é um dos pioneiros da inteligência artificial, onde criou o termo construcionismo como sendo a abordagem do construtivismo que permite ao sujeito da aprendizagem construir o seu próprio conhecimento através de alguma ferramenta, inclusive o computador.

Mesmo sendo considerado pela comunidade educacional como um sonhador do futuro, por volta de 1968 criou uma linguagem de computador com vistas ao atendimento pedagógico, o que ele denominou de LOGO, mesmo assim, nem os educadores e nem as escolas da época acreditavam nesta nova ferramenta que surgia e apenas na década de 80, portanto dez anos mais tarde, educadores de todo o mundo passa a considerar suas ideias ao tomar conhecimento da publicação de sua obra denominada: *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, cujo teor principal versava sobre a possibilidade real de utilização dos computadores no ambiente escolar.

²⁶Seymour Papert (1928 – 2006) – Matemático e proeminente educador, nascido na África do Sul. Ele é o teórico mais conhecido sobre o uso de computadores na educação, tendo criado, na década de 1970, a linguagem de programação Logo, para crianças, quando os computadores eram muitos limitados, não existia a interface gráfica nem a internet. Professor do Massachusetts Institute of Technology.

Mesmo com a aceitação por parte da comunidade educacional sobre a inclusão dos computadores nas salas de aulas, isto não significava uma ruptura como o modelo hegemônico de aprendizagem. Professores ainda mantinham a velha máxima da pedagogia tradicional de que ele manda e o sujeito da aprendizagem obedece, portanto, a introdução dos computadores nas salas de aula não significava mudanças na forma de aprender as coisas. Ao criar a linguagem de programação LOGO defendia a ideia de que as crianças pudessem programar a máquina e não ao contrário, a máquina comandar as crianças.

É preciso compreender que a questão dos computadores no ambiente escolar não resolve as questões de aprendizagem, visto que, a máquina é apenas uma ferramenta a mais nas mãos dos professores, assim como Papert e Fino também compreende que não se trata apenas do aparato tecnológico em questão, é preciso identificar, portanto, como ocorre a produção do conhecimento no ambiente escolar.

Dessa forma,

O conhecimento é construído pelo aprendiz, e não transmitido pelo Professor, a quem compete cuidar por que o ambiente de aprendizagem dos alunos esteja “saturado” de nutrientes cognitivos, a partir dos quais os alunos possam construir e transacionar conhecimento, e proporcionar-lhes as ferramentas adequadas à exploração dos nutrientes cognitivos existentes. (FINO, C. 2000.p.140.)

Papert trabalhou com Piaget durante dez anos e destaca, principalmente, a criação da Teoria Cognitiva a Epistemologia da Evolução e a Psicologia do Desenvolvimento, além da defesa intransigente da forma de pensar sobre as crianças estabelecendo, assim, um marco referencial histórico importante o que permite afirmar que a educação pode ser dividida em dois momentos: A educação antes e depois de Piaget.

Para Papert, precisamos aprender a enfrentar um problema inesperado, precisamos aprender habilidades necessárias para que possamos interagir com a construção do novo, caso contrário, seremos eternamente dependentes, pois como afirma Freire (2009), “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Papert defende a ideia de que a verdadeira habilidade competitiva é a habilidade de aprender a solucionar os problemas existentes e não apenas dar respostas certas e ou erradas.

Outra crítica contundente apresentada por Papert ao modelo de escola tradicional é a fragmentação do currículo e a seleção do que se deve ou não ser aprendido em determinada idade, série ou ciclo de aprendizagem. Segundo ele, esta ideia pertence à era predigital. Nesta mesma linha de raciocínio, muito do que aprendemos nas escolas nestes modelos curriculares, não precisamos utilizá-los em nenhum momento de nossas vidas, até por que, nunca nos ensinaram para que serve o que aprendemos.

Destarte, Papert associar a idade cronológica à necessidade de aprender alguma coisa é pelo menos estranho. O que precisamos estabelecer é a real necessidade que o sujeito da aprendizagem tem em aprender algo, de onde e quando deseja fazê-lo. A escola deve oportunizar, às crianças, possibilidades de intervenção para que possam apresentar as suas reais necessidades de aprender o que de fato deseja aprender.

As ideias de Papert se fortalecem cotidianamente quando observamos o quanto as crianças aprendem fora do ambiente escolar, na rua, nos clubes, nos jogos, nos computadores, com os amigos, em casa com a família entre outros ambientes que eles frequentam e estes aprendizados acabam por interferir nas relações de ensino e aprendizagem oferecidos pela escola, logo, as relações entre sujeitos da aprendizagem, professores e o currículo que a escola apresenta, precisam sofrer significativas modificações, do contrário, a escola continuará deficiente.

2.4. OUTROS CONSTRUTIVISTAS: JEROME BRUNNER, PAULO FREIRE E SEYMOUR PAPERT

Outra importante referência na lista dos construtivistas é o americano Jerome Bruner²⁷ cujas ideias ficaram conhecida como Teoria da Descoberta, pois valorizava a curiosidade dos sujeitos da aprendizagem enquanto o professor tinha uma função incentivadora para com os seus estudantes. Para Bruner, a aprendizagem ocorre de dentro para fora dos indivíduos, portanto, ela não ocorre por conta do entorno existente durante a experiência da aprendizagem.

²⁷ Jerome Seymour Bruner – nascido na cidade de Nova Iorque/ EUA 1915) psicólogo americano, graduou-se na Universidade de Duke, Durham (Carolina do Norte), em 1937 e posteriormente em Harvard, Cambridge (Massachusetts), em 1941, obteve o título de doutor em Psicologia e tem sido chamado o pai da Psicologia Cognitiva, pois desafiou o behaviorismo.

Diferente de Piaget, Brunne acreditava que o pensamento da criança só se desenvolve com a linguagem, e para tanto, depende desta mesma linguagem para se desenvolver, enquanto para Piaget linguagem e pensamento se desenvolvem paralelamente junto com a lógica.

Para Brunner, o ser humano possui quatro grandes características facilmente observáveis durante o período da infância. Estas características são conhecidas também como predisposições para a aprendizagem, conforme a seguir:

- a) A Curiosidade – presente em todo o ser humano, especialmente nas crianças de todas as idades, é uma característica fundamental para o processo de aprendizagem, pois a partir dela, a criança entra em contato com o mundo da descoberta;
- b) A procura de competência – comum também no universo infantil, ocorre sempre quando a criança imitar outras pessoas, esta atitude lhe permite reproduzir ou recriar possibilidades pré-existentes;
- c) Reciprocidade – esta é uma característica importante do ser humano, permite responder estímulos e ao mesmo tempo dialogar conjuntamente com os seus pares em busca de objetivos comuns;
- d) Narrativa – compreendida como capacidade de relatar as experiências vividas em uma determinada atividade para outras pessoas, é através desta característica que os seres humanos conseguem dividir experiências entre si e entre um determinado coletivo, através dela é possível integrar-se ao meio e interpretando fatos ou ideias advindas da experiência, por isso é considerada fundamental no processo de aprendizagem.

Uma consideração fundamental na teoria de Brunner, é que ele considera o aprendizado como um processo ativo, no qual o sujeito da aprendizagem constroem suas próprias ideias e conceitos, a partir das suas aprendizagens anteriores inclusive as atuais constroem e reconstroem hipóteses, toma decisões, participando ativamente do processo ensino aprendizagem.

Os esquemas e modelos mentais, por ele denominado de estrutura cognitiva é a base estrutural para que o sujeito possa caminhar de forma autônoma para além das informações recebidas durante os encontros pedagógicos, e por este motivo, acredita que a aprendizagem é um processo endógeno mediado cognitivamente, embora valorize os aspectos sócios culturais que envolvem a aprendizagem.

O sujeito da aprendizagem interage diante do contexto que vive, organizando as informações recebidas, modificando-as ou criando novas possibilidades para as que já existem, desta forma, ele considera a aprendizagem um processo ativo justamente pelo motivo do sujeito poder associar e ou construir diferentes conceitos durante todo o processo vivido.

Diante desta exposição, sua teoria coloca o professor como um elemento desafiador e problematizador das questões discutidas durante o processo ensino aprendizagem, enquanto o sujeito da aprendizagem situa-se como elemento ativo, portanto construtor da sua própria aprendizagem e não apenas como um mero espectador de todo o processo.

No final da década de 60, por volta do ano de 1968, o matemático Seymour Papert – (1928 – 2006)²⁸ nascido na África do Sul, surpreende o mundo com a sua visão futurista e revolucionária de analisar o potencial humano como ferramenta de transformação do mundo.

Papert. foi o criador da linguagem de programação logos de computador para crianças em 1968, quando os computadores eram ainda muito limitados e não havia internet. É um dos pioneiros da inteligência artificial, onde criou o termo construcionismo como sendo a abordagem do construtivismo que permite ao sujeito da aprendizagem construir o seu próprio conhecimento através de alguma ferramenta, inclusive o computador.

Já nos anos 60 quando se iniciava a onda dos computadores, Papert já tinha uma posição de futuro para com esta ferramenta aplicada ao ambiente escolar, mesmo quando ainda estas máquinas iniciavam os seus primeiros passos, já nesta oportunidade sugeriu que as escolas deveriam adquirir computadores para colocá-los dentro das salas de aulas.

Mesmo sendo considerado pela comunidade educacional como um sonhador do futuro, por volta de 1968 criou uma linguagem de computador com vistas ao atendimento pedagógico, o que ele denominou de LOGO, mesmo assim, nem os educadores e nem as escolas da época acreditavam nesta nova ferramenta que surgia e

²⁸ Seymour Papert (1928 – 2006) – Matemático e proeminente educador, nascido na África do Sul. Ele é o teórico mais conhecido sobre o uso de computadores na educação, tendo criado, na década de 1970, a linguagem de programação Logo, para crianças, quando os computadores eram muitos limitados, não existia a interface gráfica nem a internet. Professor do Massachusetts Institute of Technology.

apenas na década de 80, portanto dez anos mais tarde, educadores de todo o mundo passa a considerar suas ideias ao tomar conhecimento da publicação de sua obra denominada: *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, cujo teor principal versava sobre a possibilidade real de utilização dos computadores no ambiente escolar.

Mesmo com a aceitação por parte da comunidade educacional sobre a inclusão dos computadores nas salas de aulas, isto não significava uma ruptura como o modelo hegemônico de aprendizagem. Professores ainda mantinham a velha máxima da pedagogia tradicional: eu mando e o sujeito da aprendizagem obedece, portanto, a introdução dos computadores nas salas de aula não significava mudanças na forma de aprender as coisas. Papert criou a linguagem de programação LOGO para que as crianças pudessem programar a máquina e não ao contrário, a máquina comandar as crianças.

De acordo com algumas das ideias de Papert utilizadas por Fino(2000) em sua tese de Doutorado,

O conhecimento é construído pelo aprendiz, e não transmitido pelo Professor, a quem compete cuidar por que o ambiente de aprendizagem dos alunos esteja “saturado” de nutrientes cognitivos, a partir dos quais os alunos possam construir e transacionar conhecimento, e proporcionar-lhes as ferramentas adequadas à exploração dos nutrientes cognitivos existentes. (FINO, C. 2000.p.140.)

Fica claro nesta afirmativa de FINO, C. (2000), que a questão dos computadores no ambiente escolar não resolve as questões de aprendizagem, visto que, a máquina é apenas uma ferramenta a mais mão dos professores, assim como Papert e Fino também compreende que não se trata apenas do aparato tecnológico em questão, é preciso identificar, portanto, como ocorre a produção do conhecimento no ambiente escolar?

Papert trabalhou com Piaget durante dez anos, e destaca sua valiosa contribuição para a educação, principalmente, a criação da Teoria Cognitiva a Epistemologia da Evolução e a Psicologia do Desenvolvimento, além da defesa intransigente da forma de pensar sobre as crianças.

Talvez ai, esteja o grande legado de Piaget em toda a sua vasta obra para o legado da Educação em grande parte do mundo, pois estabelecia ai um marco

referencial histórico importante: A existência da educação antes e depois dos estudos de Jean Piaget.

Para Papert, precisamos aprender a enfrentar um problema inesperado, precisamos aprender habilidades necessárias para que possamos interagir com a construção do novo, pois do contrário iremos ser eternamente dependentes, assim com afirma Freire. (2009) “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Papert defende a ideia de que a verdadeira habilidade competitiva é a habilidade de aprender a solucionar os problemas existentes e não apenas darmos respostas certas e ou erradas.

Outra crítica contundente apresentada por Papert ao modelo de escola tradicional é a fragmentação do currículo e a seleção do que se deve ou não ser aprendido em determinada idade, série ou ciclo de aprendizagem, segundo ele, esta ideia pertence à era pré digital. Nesta mesma linha de raciocínio, muito do que aprendemos nas escolas nestes modelos curriculares não precisamos utilizá-los em nenhum momento de nossas vidas, até por que, nunca nos ensinaram para que sirva o que aprendemos.

Para Papert, associar a idade cronológica à necessidade de aprender alguma coisa é pelo menos estranho, o que precisamos estabelecer é a real necessidade que o sujeito da aprendizagem tem em aprender algo, onde e quando deseja fazê-lo. A escola deve oportunizar as crianças, possibilidades de intervenção, para que possam apresentar as suas reais necessidades de aprender o que de fato deseja aprender.

As ideias de Papert se fortalecem cotidianamente quando observamos o quanto as crianças aprendem fora do ambiente escolar, na rua, nos clubes, nos jogos, nos computadores, com os amigos, em casa com a família entre outros ambientes que eles frequentam e estes aprendizados acabam por interferir nas relações de ensino aprendizagem oferecidos pela escola, logo, as relações entre sujeitos, professores e o currículo que a escola apresenta, precisam sofrer significativas modificações, do contrário, a escola continuará deficiente.

Outro Educador que contribuiu de forma efetiva para a formulação de uma proposta educativa crítica e libertária, foi o brasileiro Paulo Freire²⁹, cuja a obra

²⁹ Paulo Freire ((1921 – 1997) foi o mais celebre educador Brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionail.Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva o seu nome,ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político.Seu pensamento e sua ação partem de um pressuposto básico, que dá título à sua primeira obra: A educação como prática de Liberdade(1969) .(Sebarroja.2003.p.134)

completa apresenta uma sólida e reconhecida contribuição para os destinos da educação popular em todo o mundo.

A sua teoria apresenta um forte apelo à compreensão crítica do mundo, com bases sólidas na democracia e liberdade de expressão, onde o diálogo e o respeito às diferenças se consolida como uma pedagogia política, com ênfase na preparação autônoma do sujeito, para que possa exercer com dignidade a cidadania plena rumo às transformações sociais necessárias ao mundo mais justo e igual para todos.

Paulo Freire se utiliza da concepção antropológica de que o homem é um ser inacabado e se difere dos demais animais pelo motivo de não ser tão somente um objeto no mundo que se adapta ao meio em que vive, mas que age e interage com o meio em que vive e portanto, interage e transforma o meio em que vive.

Tal situação antropológica particular é que determina a singularidade do processo educativo: se não somos seres de "adaptação", mas de "transformação", o processo educativo não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, fatos, dados, etc..., não pode situar-se em uma acomodação e ajuste ao estabelecido (educação bancária: depositar o conhecimento na mente acrílica dos educandos), mas em um processo de "libertação". (Sebarroja. 2003.p.134)

A Educação bancária a que se refere Paulo Freire na citação de SEBARROJA (2003) predomina a exposição dos conteúdos enquanto a ação educativa se comporta como um depósito feito em um banco, onde o professor deposita os conhecimentos na mente do educando, convertendo a sua autoridade em saberes necessários para aqueles que nada sabem e, portanto, devem adaptar-se, constituindo desta forma dois grandes blocos de alunos: aqueles que sabem e aqueles que não sabem.

[...] Essa concepção da dialética da educação comporta em si mesma superar determinadas práticas e criar outras (educação "bancária" versus educação "libertadora"), esclarecer um novo processo de ensino (aprendizagem dialógica) e, finalmente, entender que a não neutralidade da educação não implica que educador imponha suas opções políticas. (Sebarroja. 2003.p.134)

A educação libertadora proposta por Paulo Freire alimenta-se dos métodos que propõe alternativas pedagógicas problematizadoras, onde o Professor divide com os sujeitos da aprendizagem as possibilidades de resoluções dos problemas propostos, considera que ninguém é totalmente ignorante de tudo, visto que, cada sujeito traz em sua trajetória histórica um acúmulo de experiências e saberes que o possibilita interpretar a realidade de acordo com os seus saberes produzidos ao longo do tempo.

Como afirma Freire (2009):

[...] é nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE. 2009.p.23)

De acordo com Freire (2009), o ambiente da escola não é de transferência de conhecimento nem tão pouco de “enformação”³⁰ dos sujeitos da aprendizagem, cuja relação com os Professores durante o processo de ensino aprendizagem deve ser de reciprocidade e respeito mútuo, mesmo reconhecendo as diferenças existentes em ambas as funções.

Para Paulo Freire, o ensino não existe sem a aprendizagem e vice versa, inclusive ele afirma:

[...] “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] e desta forma, ao longo dos tempos homens e mulheres perceberam que tanto era possível como era preciso descobrir outros caminhos para a aprendizagem”.

Continua FREIRE (2009),

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é

³⁰ Enformação – termo cunhado pelo Prof. Joaquim Mauricio Cedraz Nery da Universidade Católica do Salvador que significa enformar, colocar dentro de uma fôrma.

aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE. 2009.p.26)

Ele considera que o processo de aprendizagem é ao mesmo tempo construção e reconstrução do conhecimento, e que Professores e sujeitos da aprendizagem se tornam mutuamente sujeitos do processo, por este motivo de interação recíproca é que o diálogo é imprescindível durante os encontros pedagógicos.

Suas afirmativas sobre o ensino, os educadores, os sujeitos da aprendizagem, a ação educativa e suas relações com o processo educativo são balizares para torná-lo um dos maiores expoentes da educação contemporânea em todo o mundo, principalmente quando se refere a prática educativa de forma crítica e reflexiva, ou como ele prefere denominar “progressista”³¹ a saber: [...] “Não há docência sem dicência” Freire (2009 p.21).

De acordo com Paulo Freire, não existe prática educativa de forma crítica sem que haja uma relação direta e recíproca entre educadores e sujeitos da aprendizagem, pois o processo de ensino não é simplesmente transmitir conhecimento nem a formação humana pode ser compreendida como “enformação” (grifo nosso), colocação dos sujeitos dentro de formas.

E ainda Paulo Freire [...] “Ensinar exige rigorosidade metódica” Freire (2009.p.26),

È fundamental nesta afirmativa de Paulo Freire que o educador possa trabalhar com os sujeitos da aprendizagem a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos saberes discutidos em seus encontros pedagógicos e para tanto é preciso que educadores e sujeitos da aprendizagem sejam criadores, inquietos, curiosos e persistentes permanentemente durante todo o processo de aprendizagem.

Neste mesmo rumo Paulo Freire [...] “Ensinar exige pesquisa” Freire (2009.p.29),

Para Paulo Freire, não existe ensino e aprendizagem sem que haja pesquisa, portanto, a pesquisa serve para dialogar com os saberes e autores, procurar e reprocuar saberes implica em conhecer e reconhecer novas possibilidades e em conhecendo me transformo e esta transformação me educa me faz curioso para conhecer o que ainda não conheço.

³¹ grifo nosso

Continua Freire [...] “Ensinar exige criticidade” Freire (2009.p.31).

A formação do sujeito autônomo e crítico dependem muito do modelo de prática pedagógica explorado pelo educador em seus encontros pedagógicos. Durante estes encontros é fundamental a exploração da curiosidade permanente, pois esta atitude investigativa do sujeito oportunizará a ele, a possibilidade de superação do quadro em que se encontra e esta superação lhe permite ver o mundo outra forma, pois ai incide a ação analítica, reflexiva, participativa, opinativa, da discussão, concordância e discordância, portanto, de posicionamento frente aos problemas do contexto em que vive.

Paulo Freire [...] “Ensinar exige estética e ética” Freire, (2009.p.32).

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo> o seu caráter formador. FREIRE, (2009.p.33)

De acordo com Paulo Freire a ação educativa não existe sem a rigorosidade ética que necessitamos para a vida em sociedade. A tarefa educativa não pode e nem deve ser tão somente uma tarefa técnica sem os condicionantes críticos e éticos implícitos na própria ação de educar, formar cidadãos críticos e autônomos exige prioritariamente a conduta ética por parte de todos os envolvidos no processo pedagógico.

E ainda, Paulo Freire: “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” FREIRE, (2009)

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como fala a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que faço”. Quem pensa certo esta cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE,2009.p.34)

Concordando com a afirmativa de Paulo Freire, a corporeificação do exemplo é fundamental na ação educativa, não basta o educador mandar fazer, ele precisa acima de

tudo ter coerência com as suas atitudes e comportamentos em relação ao que defende em sua sala de aula.

Nesta mesma linha, Paulo Freire: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2009.p.35)

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2009.p.35)

De acordo com Paulo Freire, conviver com as diferenças é muito difícil, corremos sempre o risco quando convivemos com uma novidade, o novo nos expõe e muitas vezes negamos ou mesmo repugnamos. Em educação não cabe nenhum tipo de discriminação, até porque vivemos e muitas vezes convivemos (vivemos com o outro) mesmo não concordando com muitas das suas ideias, o convívio democrático exige harmonia, respeito às diferenças.

Continua Paulo Freire: “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, o implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2009.p.38)

Concordando com Paulo Freire, o educador deve ter a consciência sobre a sua prática pedagógica, e isso significa assumir a possibilidade de que a mudança necessária para realizar uma prática pedagógica crítica, inicia-se nele mesmo, logo, a busca permanente da curiosidade epistemológica é o caminho de todo e qualquer educador, em busca de uma reflexão crítica sobre a sua própria prática pedagógica.

Continua Paulo Freire, “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE,2009.p.41),

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. È isso que o

treinamento do Professor não faz, perdendo-se na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2009.p.42)

De acordo com Paulo Freire, todo educador deve oportunizar aos sujeitos da aprendizagem as condições favoráveis de assunção da sua própria identidade cultural, assumir-se como um ser social que pensa, age e interage com o meio em que vive um ser pensante crítico e autônomo para que possa usufruir destas ferramentas sócio culturais em benefício de si e dos demais seres humanos do seu entorno cotidiano.

Por toda a sua produção, Paulo Freire se localiza no âmbito da História da Educação como um dos principais teóricos construtivistas, principalmente porque considera o sujeito da aprendizagem como partícipe do processo ensino aprendizagem, portanto, é o sujeito que constrói o seu conhecimento a partir das interações com o mundo ao seu redor como também pelo fato de valorizar o meio em que vive o sujeito, levando em consideração o contexto social, considera ainda o professor como importante interlocutor durante a experiência da aprendizagem.

2.5. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para melhor explicar as concepções, tendências ou correntes pedagógicas construídos historicamente pela Educação em seus diferentes períodos, iremos apresentar a seguir uma breve análise de cada uma delas para em seguida descrever qual delas encontramos vigente no Colégio 2 de Julho, quando da realização desta experiência etnográfica.

A literatura atualizada nos apresenta as palavras: concepção, tendência ou corrente pedagógica como sinônimas, mas para Queiroz (2003), concepção é resultado da reflexão, formulando um conjunto coerente de conceitos que exprimem uma ideia, uma ação ou uma conduta.

De acordo com Saviane (1999), existe de forma clara uma distinção entre o que se denomina Ideias Pedagógicas e Ideias Educacionais. As ideias educacionais tentam explicar os fenômenos da Educação, traduzindo uma concepção de homem e sociedade, para que a partir deste enfoque possamos projetar a Educação. As Ideias

Pedagógicas estão contidas dentro do processo educativo enquanto práxis, elas surgem do cotidiano social que ocorre dentro de um determinado período histórico, com características específicas das distintas culturas a que pertencem.

Diversas foram estas concepções pedagógicas ao longo da história, todas elas tiveram fortes influências de cada período histórico, das sociedades que foram construídas, inclusive dos diversos pensamentos oriundos das diversas experiências educativas ao longo do tempo.

O homem e a mulher são sujeitos que constroem suas histórias todos os dias durante toda a sua existência, desde primórdios da humanidade até os dias atuais, suas ações e seus pensamentos vão mudando conforme o tempo que passa, e em cada tempo vivido surgiam novos problemas a serem resolvidos e para resolvê-los, eram necessárias novas ações, atitudes e conseqüentemente novas culturas iam surgindo.

A cada geração vivida, surgiram novas mudanças em torno do ambiente sócio cultural do homem e da mulher, e com estas novidades surgiram também os conflitos sociais, ideológicos, políticos, religiosos e pedagógicos. Destes conflitos, surgiram as novas perspectivas pedagógicas para resolver os problemas da Educação, surgiram as inovações, as novas culturas, os novos ideais e assim se constituíram as distintas concepções pedagógicas.

Neste estudo, daremos ênfase ao período da Revolução Industrial, considerando apenas as concepções pedagógicas que surgiram a partir deste período histórico.

O ideário da Revolução Francesa constituído de igualdade, liberdade e fraternidade muito influenciaram as Concepções Pedagógicas Liberais do início do século XIX o que em certa medida ajudou também ao conjunto de mudanças político social e que representaram o fim das estruturas do antigo regime também conhecido como Liberalismo do mundo ocidental além do sistema capitalista que construiu a formação social em classes, cuja organização era constituída pela propriedade privada dos meios de produção, passando a valorizar os interesses individuais e não os coletivos.

As Concepções Pedagógicas defendem que o saber ou conhecimento já produzido pelo sujeito da aprendizagem se torna mais importante do que a própria experiência vivida por ele em seus distintos contextos, valorizando desta forma única e

exclusivamente o processo pelo qual ele aprende estabelecendo uma dualidade entre o que sabe e ensina o professor e o que não sabe e aprende o sujeito da aprendizagem.

Para a Concepção Liberal Tradicional, o professor deverá oportunizar aos seus sujeitos da aprendizagem a possibilidade de atingir a sua realização pessoal utilizando-se apenas o seu esforço pessoal. Toda a ação cognitiva ocorre de forma descontextualizada com ênfase para o estudo enciclopédico e clássico. Os saberes e os conhecimentos são produzidos através dos conteúdos pré-estabelecidos nos programas oficiais sem nenhum questionamento ou reflexão.

A aprendizagem ocorre de forma passiva, onde o sujeito da aprendizagem é apenas um mero receptor das informações valorizando-se apenas a habilidade de memorização.

Os métodos utilizados enfatizam a **transmissão dos conteúdos**³² de forma intuitiva e passiva baseado na estimulação sensorial, através da repetição e memorização dos conteúdos de ensino, onde as aulas são essencialmente expositivas e ilustrativas, provocando ações individuais e competitivas por parte dos sujeitos da aprendizagem.

A Concepção Liberal Renovada se baseia em um pensamento pedagógico com fortes influências internacionais, principalmente a do educador norte americano John Dewey, que se apresenta como uma nova alternativa revolucionária na Educação Brasileira, principalmente por se contrapor a Concepção Liberal Tradicional fortemente existente nas Escolas de todo o país.

Assim,

[...] o pensamento pedagógico de Dewey difundiu-se no mundo inteiro e operou em toda a parte uma profunda transformação, alimentando debates e experimentações e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo nos vários países, como ocorreu, exemplarmente, na Itália no segundo pós-guerra, quando, pela obra de Codignola e da sua revista *Scuola e Città*, originou um intenso confronto em torno dos temas da política educativa e escolar, e também da teoria pedagógica, em chave ao mesmo tempo científica e democrática. (CAMBI, 199, p.546)

No Brasil entre tantos outros educadores, destacamos o Anísio Teixeira, educador, que por ter sido aluno de Dewey que foi o grande idealizador das grandes

³² Grifo nosso

reformas que marcaram a Educação no Brasil durante meados do século XX. Com base no que afirmava Dewey, a “Educação é uma constante reconstrução da experiência” foi que Anísio Teixeira implantou a sua proposta de Educação em mudança permanente, em permanente reconstrução nas escolas brasileiras deste período.

Na Concepção Liberal Renovada, a educação apresenta-se como um instrumento de atendimento às diferenças individuais e interesses dos sujeitos da aprendizagem, com ênfase nas habilidades cognitivas, onde o sujeito passa a ser o centro do processo ensino aprendizagem.

De acordo com o que afirma Libâneo (1994) a Tendência Liberal Renovada se apresenta em duas vertentes distintas, a saber: Renovada Progressista que diz respeito às questões de fórum desenvolvimentista de cada sujeito da aprendizagem durante o processo ensino aprendizagem e a Renovada Não Diretiva, que traz na sua essência os pressupostos defendidos por Carl Roger que embasa os seus pressupostos no desenvolvimento interpessoal e pessoal dos sujeitos da aprendizagem.

Para o autor,

A finalidade da Escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptações progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À Escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. (LIBÂNEO, 1985.p.25.)

Assim, a Escola na perspectiva Liberal Renovada Progressista tem um papel fundamental na relação entre o que propõe como conhecimento e a sua relação com o meio em que vive o sujeito da aprendizagem e o seu desenvolvimento, portanto, a construção e reconstrução das experiências de cada sujeito devem se relacionar diretamente com o contexto em que está vivendo, tanto dentro da Escola quanto fora dela.

Para Libâneo (1985), no Brasil esta perspectiva teórica se apresentou de duas formas distintas, uma denominada de Renovada Progressista, quando se referiu aos processos endógenos de desenvolvimento de cada sujeito. Outra denominada de Liberal

Renovada Progressivista que trazia na sua essência os princípios defendidos por Carl Rogers que visa, principalmente, às questões do desenvolvimento pessoal dos sujeitos, isto é, a abordagem centrada na pessoa.

Nesta mesma rota, Saviani (2004) afirma que o movimento escolanovista no Brasil foi sem dúvida o maior e mais forte fenômeno de renovação da Educação Brasileira em todos os tempos, mesmo tendo incorporado a crítica de ter beneficiado o ensino das elites burguesas em meados do século XX no Brasil.

Outra tendência de forte apelo político da Educação Brasileira foi a Tendência Liberal Tecnicista que se apresenta como proposição para o aperfeiçoamento da ordem social vigente no Brasil na década de 70. O sistema capitalista exige a formação de indivíduos competentes tecnicamente para ocupar seus postos de trabalho. A escola passa a servir ao sistema produtivo formando mão de obra técnica, não se preocupando com as questões sociais que o país atravessava em pleno regime militar.

Neste período, especificamente, no ano de 1971, o Brasil passou por uma grande reforma na Educação. Foram realizadas muitas discussões, debates, Congressos e Seminários que resultaram na promulgação das Diretrizes e Bases da Educação/LDB 5692/71 que traz em sua essência uma nova dinâmica educacional, a fim de atender aos interesses da sociedade industrial e tecnológica que se inicia neste período histórico.

De acordo com Libâneo, (2006), a tendência Liberal Tecnicista subordina a educação à sociedade com o objetivo de formar mão de obra para a indústria, pois [...] A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamentos a essas metas. (LIBÂNEO, 2006.p.23)

Na perspectiva Tecnicista a realidade se apresenta com as suas próprias leis, afirma Libâneo, basta que os homens descubram que leis são essas e as aplique ao mundo do trabalho, por este motivo, não basta conhecer os conteúdos, o fundamental são as técnicas e sua aplicação. A tecnologia serve para otimizar o tempo e maximizar a produção em detrimento de um melhor funcionamento da sociedade.

A educação para a perspectiva Tecnicista acaba sendo um recurso tecnológico eficaz, para promover a formação de mão de obra barata, utilizando um enfoque sistêmico da tecnológica educacional que compreende o sujeito da aprendizagem apenas com um ouvinte, que recebe os conhecimentos de forma passiva.

O modelo Tecnicista traz em sua base teórica de aprendizagem a psicologia comportamental de Skinner, que incentiva a instrução programada, a formação de hábitos e a repetição como metodologias de ensino.

No modelo de escola tecnicista, o planejamento era realizado pelos especialistas e a materialização deste planejamento, era conduzida pelos professores que não participava da sua elaboração, este era uma problema grave que acontecia e tinha uma influência direta no projeto pedagógico da escola.

A metodologia de ensino se baseia na transmissão do conhecimento e na recepção destas informações, nesse processo, o sujeito da aprendizagem figura como mero espectador, submetido ao rigoroso controle comportamental para que possam ser atingidos os objetivos previstos inicialmente pelos especialistas durante o planejamento de ensino.

É evidente que a escola acaba reproduzindo as desigualdades sociais a que se propõe o capitalismo selvagem que ora impera neste momento histórico, uma vez que, alimenta para os sujeitos da aprendizagem o modelo de subordinação do trabalhador da indústria a serviço do modo de produção capitalista vigente.

O final da década de 60, por volta dos anos de 1968 a França apresenta ao mundo uma greve geral que rapidamente assume proporções revolucionárias, inclusive por que, muitos dos estudiosos e filósofos atribuem a esta manifestação popular como um dos principais movimentos sociais do século XX, onde se agrupou toda a sociedade civil organizada independente de partido, etnia, credo e ou cultura.

Havia neste período histórico em todo o mundo um desconforto político pedagógico que atingia diretamente a sociedade civil organizada, na europa dos anos sessenta, mais precisamente em Paris de 1968 e no Brasil com o surgimento da denominada Revolução Cultural das Tendências Progressistas. Surge aí, a Pedagogia Progressista, que traz em seus pressupostos teóricos a análise crítica da realidade para dar sustentação político pedagógica às políticas de Educação.

O termo “progressista” emprestado de Snyders é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos Professores ao lado de outras práticas sociais. (LIBÂNEO, 2006, p. 32)

De acordo com Libâneo (2006), a pedagogia Progressista se apresenta para redefinir uma nova ordem pedagógica na Escola Brasileira, pois apresenta uma proposição de análise crítica da realidade em que o sujeito está vivendo, por este motivo incorpora ao discurso do professorado Brasileiro em defesa de uma escola laica e de qualidade.

Paulo Freire foi o primeiro educador brasileiro que inaugurou esta nova perspectiva educacional, que apresenta a problematização da realidade com instrumento didático metodológico central de sua proposição em busca da formação para a autonomia dos sujeitos da aprendizagem.

A proposta pedagógica de Paulo Freire apresenta um salto qualitativo de grande valia para o desenvolvimento sócio educativo da sociedade, pois traz como elemento central a transformação do homem que por sua vez transformará a sociedade em que vive, apresenta uma forte preocupação nas discussões de temas sócias políticos mesmo reconhecendo divisão de classes presentes na sociedade capitalista.

Outra perspectiva crítica que se apresenta neste ordenamento pedagógico é a Pedagogia Progressista Libertária, que se apresenta com proposições modificadoras das instituições.

A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc...), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições, “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. (Libâneo, 2006.p. 36)

Esta tendência pedagógica reforça a ideia do estado democrático de direito, muito exigido nos movimentos sociais no início da década de 80 no Brasil, em busca da tão sonhada Diretas Já, o movimento da anistia política e a liberdade de expressão tanto da imprensa como dos meios acadêmicos.

Ficou ainda muito fortalecida a ideia de escolas inclusivas, quando o projeto político pedagógico da escola passa a ser ferramenta indispensável ao modelo de escola de qualidade com respeito às diferenças sócio culturais, nas cidades, no campo e em todo o país.

O engajamento da juventude nos movimentos sociais é permanentemente incentivado pela Escola Progressista Libertária, inclusive em sua própria gestão, elegendo-se conselhos de pais e mestres, colegiados escolares entre outros mecanismos de transparência e democracia no âmbito da escola pública brasileira.

A Escola Progressista Libertária Brasileira sofre profunda influência de Celestin Freinet que defendia a ideia de uma escola voltada para a realidade dos sujeitos da aprendizagem, pois considerava a Escola de sua época muito teórica e completamente alheia às questões da vida real. Sua pedagogia se preocupava principalmente com uma formação integral dos sujeitos da aprendizagem de forma que este pudesse atuar na vida real e presente existente fora do ambiente escolar.

Para Freinet, a proposta pedagógica deve se utilizar de experiências da vida em sociedade, privilegiando as associações, os conselhos e todas as formas de gestão coletiva que seja eleita pelo coletivo, com ênfase na fraternidade, respeito, cooperação e felicidade. Daí a sua profunda influência para com a Pedagogia Progressista Libertária.

Outra Tendência Pedagógica que se apresenta com um viés crítico social é a Pedagogia Progressista Crítico Social dos Conteúdos, advinda inicialmente da Europa e que a partir do início da década de 80 do século XX toma força na Educação Brasileira, que reúne em seu entorno o materialismo histórico dialético e apresenta uma síntese de superação para com a Escola Nova e a pedagogia tradicional.

Sua proposição pedagógica caminha na direção da superação dos problemas diários além da busca pela emancipação dos sujeitos da aprendizagem, que é compreendido como um ser partícipe do processo ensino aprendizagem e que vive em um contexto social.

De acordo com Libâneo,

Papel da Escola – a difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria Escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a Escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. (LIBÂNEO, 2006.p. 38)

Nesta perspectiva pedagógica a escola funciona para oportunizar aos sujeitos da aprendizagem os conhecimentos necessários para que possam permitir o convívio destes com o mundo fora da escola, compreender as suas contradições e transformar quando necessário o meio social em que vive.

Os conhecimentos produzidos no interior da Escola são de caráter científico e busca a formação da consciência crítica contextualizado com a realidade, valorizando a prática social como meio de instrumentalização dos sujeitos da aprendizagem, se constituindo-se desta forma em uma base fundamental para a pedagogia crítica.

Foi Saviane que, em 1984 cunhou a expressão Pedagogia Histórico Crítica, para sinalizar a questão educacional a partir das relações históricas objetivas dos sujeitos e seus deferentes contextos, levando em consideração as condições materiais da existência humana.

Para Saviane (2002), a Pedagogia Histórico Crítica surge da tentativa de evolução da visão crítico mecanicista que vem ao longo dos tempos mantendo a realidade do jeito que está, para uma visão dialética, que permite compreender a Educação de forma contextualizada com a realidade vivida pelos sujeitos da aprendizagem, objetivando a possibilidade de transformação da sociedade.

A concepção Dialética incorpora o princípio da contradição e elabora o significado de Práxis Pedagógica como um processo que materializa uma teoria, se traduzindo em uma experiência vivida pelos sujeitos, permitindo que os conceitos teóricos se traduzam para a realidade concreta daqueles que vivem a experiência.

Para Saviane (2002), práxis é um conceito que articula teoria e prática reciprocamente, pois a prática só se desenvolve quando se utiliza da teoria para que possa construir os seus resultados, ao mesmo tempo em que, a teoria se explica a partir da sua materialidade com a experiência vivida e incorporada pelo sujeito que experimenta.

Para a materialização da Pedagogia Histórico Crítica é necessário inicialmente que o educador conheça o nível de desenvolvimento real dos sujeitos da aprendizagem, para que de posse desse conhecimento possa estabelecer um link entre a prática social e a exposição do conhecimento através da problematização, seguida da instrumentalização que se relaciona com as questões didáticas e pedagógicas, atingindo

a catarse que é a forma ressignificada da prática social até atingir o nível de desenvolvimento do sujeito da aprendizagem que é a prática social final.

Se o educador almeja formar sujeitos partícipes, críticos e autônomos precisamos projetar uma ação educativa na perspectiva progressista que dialogue com uma concepção de sociedade voltada para este mesmo fim, uma vez que, o resultado desta prática pedagógica progressista irá revelar que tipo de sujeitos irá formar.

A opção por uma prática pedagógica progressista que seja capaz de formar sujeitos, partícipes, reflexivos, críticos e autônomos deverá durante a sua materialidade, no decorrer do processo educativo, incorporar práticas educativas que favoreçam esta interlocução participante do sujeito com os seus pares e a sua realidade.

Assim, destaca Saviane(2006),

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANE, 2006.p.420)

Os educadores que incorporam esta Pedagogia Histórico Crítico devem levar em consideração a dimensão histórico social dos sujeitos, bem com os seus problemas, suas experiências anteriormente vividas, suas contradições, limites, desafios e possibilidades.

Torna-se urgente a necessidade de problematização dos conteúdos de ensino durante as aulas, para que os alunos se tornem efetivamente partícipes do processo ensino aprendizagem. Desta forma, os conteúdos devem se constituir em elementos do cotidiano, para que haja engajamento e participação, além de estimular processos interpessoais de diálogos de aprendizagem.

2.6. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM AS CONCEPOÇÕES PEDAGÓGICAS: ESCOLA NOVA, TECNICISTA E HISTÓRICO CRÍTICA

A proposta deste texto é estabelecer a relação entre a Educação Física e as principais ideias pedagógicas na educação brasileira. Inicialmente, faremos uma análise de cada contexto histórico, por isso optamos por três das principais ideias Pedagógicas vigentes na escola brasileira: Escola Nova, Tecnicismo e a Pedagogia Histórico Crítica extraindo a essência de cada uma delas para, em seguida, relacioná-las com a Educação Física.

O diálogo com a Escola Nova.

O início do século XX se notabilizou pelas marcantes mudanças sociais econômicas em todo o mundo, particularmente, as mudanças sociais que se caracterizavam pelo aparecimento da classe operária trabalhadora, quando ocorre o crescimento da classe média e um forte contingente da burguesia industrial que assume o poder econômico. O Brasil vive uma onda de movimentos sociais, as oligarquias republicanas são ameaçadas pelos movimentos militares e civis. Em 1925 surge o movimento liderado por Luis Carlos Prestes denominado de “Coluna Prestes” que percorre o território Brasileiro realizando campanha explícita contra as imposições oligárquicas em todo o Brasil.

Com o aparecimento da nova classe média, muitas foram as insurreições com o sistema político vigente deste período histórico. Os educadores também se aliam aos movimentos sociais para estabelecer a crítica ao modelo de educação, destacando principalmente ao alto índice de analfabetismo existente.

Durante toda a década de vinte, cresce a crítica dos Educadores sobre o atraso brasileiro frente aos demais países considerados desenvolvidos. Durante a década de trinta do século XX a revolução de 1930 se apresenta com um marco histórico importante na política nacional. O grupo político de oposição ao governo vence e se consolida no poder até os anos 50.

Diante deste contexto de muitas rebeliões sociais, surge na educação brasileira um movimento que ficou conhecido como Escola Nova. A liderança deste movimento educacional ficou a cargo da elite intelectual brasileira, que abraçou a causa em busca

de uma modernização do país, que tinha na educação o caminho mais curto para se alcançar o tão sonhado crescimento enquanto nação desenvolvida.

O Manifesto dos Pioneiros da escola Nova foi o movimento que marcou notadamente a Educação Brasileira rumo a ressignificação da Educação em busca de um novo Brasil.

O Movimento trazia nos seus postulados balizares um sistema educacional laico, gratuito e de tempo integral, com base científica e de responsabilidade do estado.

A pedagogia escolanovista apresentou em seus pressupostos teóricos uma visão humanista advinda da Europa e Estados Unidos, que se constituiu em um movimento intelectual internacional a partir das ideias de Rousseau, Voltarie e Montesquieu cuja visão de homem como sujeito do conhecimento privilegia a racionalidade em detrimento da autoridade escolástica.

A partir desta nova lógica da racionalidade, a escola de forte apelo tradicional, descentraliza o seu foco da figura do professor para a figura do sujeito da aprendizagem, procurando centrar o ensino nos interesses e necessidades dos sujeitos que aprendem.

A escola que privilegia a formação integral do homem superando a visão do romano Juvenal “Mens sana in corpore sano”, que se utiliza da ciência como base epistemológica, exprime para nós o que acreditamos, por este motivo, relacionaremos a Educação Física frente às correntes pedagógicas a partir deste contexto.

A história da Educação Física brasileira está recheada de intervenções médicas e militares que muito contribuíram para o seu crescimento, inicialmente conhecida com Ginástica para mais tarde ser reconhecida como Educação Física, inclusive nos dias atuais.

Neste sentido, destaca Soares (1992),

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem bilógica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na Escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos.

As aulas de Educação Física nas Escolas eram ministradas por instrutores físicos do exercito, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. (SOARES, 1992.p.53)

Por conta destas duas fortes influências, a Educação Física se desenvolve dentro de um contexto eminentemente biológico, em função dos médicos e das rígidas ordens e disciplina autoritária por causa dos militares. Originando, desta forma, a ordem e a disciplina tão aplicadas nas aulas de Educação Física ao longo do tempo. Nos dias atuais ainda existe muito deste paradigma em nossas escolas, mesmo conscientes de que já se alcançou a sociedade da informação.

Os diálogos com a Educação Física e a Pedagogia Tecnicista.

O Brasil, na década de 50 do século XX foi marcado pelo crescente desenvolvimento sócio econômico, com destaque para a modernização tecnológica e a chegada da televisão, marcando de forma decisiva uma nova forma de se comunicar com as massas em todo o Brasil continental.

A efervescência cultural que ocorre em todo o mundo, principalmente na Europa chega ao Brasil influenciando diretamente a música onde se inicia a bossa nova, o teatro, o cinema. Neste período ocorre um forte êxodo rural da classe trabalhadora camponesa para os grandes centros urbanos, ampliando desta forma a população das grandes cidades passa a exigir uma nova ordem social e uma melhor urbanização.

Foram muitas as movimentações políticas no Brasil deste período histórico, incluindo a chegada à presidência do Brasil de Juscelino Kubitschek. Uma das suas principais ideias foi a transferência da capital da república nesta ocasião o Rio de Janeiro para a construção da nova cidade de Brasília, que passaria a funcionar como capital do Brasil, além da criação de um audacioso plano de governo para que fosse desenvolvido em apenas 05 anos, mas que muitos julgavam necessitar de 50 anos para a sua conclusão.

O Brasil de Juscelino caminhava a passos largos rumo ao desenvolvimento sócio econômico, por isso a sociedade civil se organiza, a classe trabalhadora fortalece os seus sindicatos, associações e partidos políticos e tudo caminha com as grandes mudanças sociais, as instalações das indústrias de bens de consumo e os novos equipamentos eletrônicos rumo aos anos 60.

Paralelo a este frenesi social em prol do desenvolvimento econômico, caminhava também as desigualdades sociais de norte a sul. Eram grandes as diferenças sociais nas distintas regiões do Brasil continental, principalmente nas regiões sul e sudeste onde se acumulavam as maiores riquezas. Tentando minimizar estas diferenças

econômicas Juscelino Kubitschek cria no nordeste a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), mas, os resultados não atenderam às expectativas governamentais, e um grande número de brasileiros se deslocou do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida.

A política implantada pelo presidente Juscelino não foi o suficiente para barrar a inflação nem o aumento da dívida externa, ocasionando focos de insatisfação política por parte dos militantes políticos tanto os militantes da esquerda quanto aqueles considerados de direita, os sindicatos dos trabalhadores em sua grande maioria dirigidos por militantes do Partido Comunista brasileiro, decretaram uma grande greve geral para reivindicar melhores salários. No campo foram criadas as ligas camponesas e os sindicatos rurais que exigiam reforma agrária imediatamente.

O parque industrial brasileiro cresce e exige uma massa trabalhadora mais qualificada, exigindo, portanto, um melhor nível de escolarização. A escola pública necessitava melhorar a sua qualidade e evoluir para não atrapalhar os planos governamentais de crescimento. O pensamento da educação deste período histórico compreende a escola como parte da preparação dos jovens para o mundo do trabalho, para a produção que por sua vez iria contribuir com o desenvolvimento do Brasil.

O governo Juscelino ficou marcado pelo início de um crescimento econômico e parcial, garantia das liberdades democráticas, uma vez que o Partido Comunista Brasileiro continuava na clandestinidade. Neste clima de crescimento econômico, ocorre a mudança da Presidência da República, e ao assumir, Jânio da Silva Quadros promete “*varrer*”³³ toda a sujeira da corrupção da administração pública Brasileira.

A política externa do governo Jânio Quadros se aproximou dos países socialistas, principalmente da China e URSS. Esta política independente de seu governo levou o bloco político de centro e direita que fazia a oposição conservadora a uma crítica contundente ao modelo implantado no país.

O auge desta revolta oposicionista conservadora foi a condecoração do ministro da Economia de Cuba Ernesto Che Guevara pelo governo brasileiro. Entre outras questões, esta condecoração custou mais tarde ao Brasil o Golpe Militar ocorrido em 31 de Março de 1964 pelos militares, com a ajuda do governo norte americano.

³³ **Grifo nosso**

Não resistindo às pressões políticas, o Presidente Jânio Quadros renunciou a Presidência da República no dia 25 de agosto de 1961 e o vice-presidente João Goulart assume a Presidência prometendo grandes reformas estruturais no país, uma delas foi a reforma na educação que previa aumentar o número de escolas públicas no Brasil, a matrícula de todas as crianças em idade escolar e o combate ao analfabetismo.

A crise econômica, as grandes manifestações populares no campo e parte dos militares insatisfeitos durante o governo do presidente João Goulart foram os principais motivos que levaram as forças conservadoras ao poder a partir do golpe militar, incentivado em toda América do Sul pelo governo americano, com receio de ver mais uma revolução socialista triunfar na América.

De acordo com Castellani (1992),

As aulas de Educação Física nas Escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é à base da construção da identidade pedagógica da Educação Física Escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. Constrói-se neste sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social. (CASTELLANI, 1992.p.53)

Com os militares no poder, a Educação Física se fortalece cada vez mais na perspectiva contributiva das forças, como a ordem, disciplina e o respeito valores estes que se constituem a base da instrução militar, que se apresentava como grande aliada do propósito previsto pelo governo militar: segurança, ordem e desenvolvimento.

Movido pela corrida ao desenvolvimento sócio econômico, o governo militar abre as portas do Brasil para o grande capital internacional, e para atender a este novo Brasil, a Educação Física “**serve**”³⁴ para cuidar e fortalecer o corpo da classe trabalhadora para melhor servir ao capital, expulsando de uma vez por toda, a concepção humanista muito utilizada no início do século XX.

Castellani (1992) destaca de forma muito coerente, que as determinações do esporte no ambiente escolar colaboram e estabelecem novas relações entre o professor e o aluno. Nesta nova relação, o professor passa a ser o treinador e aluno, o atleta, passando a valer, nesta relação, os princípios da racionalidade, eficiência e

³⁴ Grifo nosso. Servir, atitude de servidão.

produtividade que são defendidos pela Pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil dos anos setenta.

A Pedagogia Tecnicista caracterizou-se principalmente pela ênfase metodológica das práticas docentes em todo país, e, como afirmou Castellani (1992, p. 54) “[...] É assim que, por possuírem idênticos pressupostos como, por exemplo, a racionalização de meios em busca de eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física Escolar é fortalecida pela pedagogia Tecnicista.” (CASTELLANI, 1992.p.54).

Assim, a Educação Física se constituiu como um forte braço da ditadura militar utilizando o discurso da popularização do esporte para todos com claros objetivos de ocupação do tempo da classe trabalhadora com a prática esportiva, para que não lhes sobrasse tempo para luta contra as atrocidades advindas da cúpula do governo.

O diálogo com a Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Física.

Com base no Materialismo Histórico e com o forte apelo dialético surge a Pedagogia Histórico Crítica delineada por Saviani(1999), numa nítida preocupação de enquadrá-la entre as abordagens crítico reprodutivista e a abordagem Paulofreiriana de Educação Popular.

Como afirma Saviani,

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da Escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da Educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1999.p.42)

O autor propõe uma pedagogia que amplie a perspectiva das teorias reprodutivistas para que alcancem o efetivo processo de transformação social, deixando bem claro sua opção por uma educação que privilegie a classe trabalhadora, com forte apelo político de participação popular na direção de uma sociedade mais igualitária e sem tantas desigualdades sociais.

Considerando o conhecimento como saber historicamente produzido pelo homem ao longo da sua história, o educador durante o processo ensino aprendizagem deverá organizar o seu planejamento de forma que contemple a aquisição destes saberes, para que possa interferir no rumo dos destinos sociais durante a sua vida.

Entre o final da década de setenta e início da década de oitenta do século XX o Brasil viveu intensas manifestações populares. A luta pela redemocratização do país passou a ser a principal bandeira da sociedade civil organizada, que se fortalece e exige uma nova política sindical com bases marxistas. Desta nova ordem, surgiu a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e mais tarde o Congresso Nacional promulga a nova Constituição Federal que apresenta significativos avanços para a sociedade Brasileira.

Foi dentro deste clima de exigência social, que surge a Pedagogia Histórico Crítica, para dar conta de uma educação popular de qualidade, laica e para todos.

Dentro deste novo cenário, o componente curricular Educação Física necessita de uma profunda mudança nas suas práticas pedagógicas, que ainda estava centrada na aptidão física e esportivização, e sem nenhum compromisso político pedagógico.

A formação dos professores permanecia valorizando as “práticas”³⁵ em detrimento das “teorias”³⁶, as Universidades formavam professores em apenas três anos e os currículos privilegiavam apenas a performance dos acadêmicos sem nenhum aprofundamento nas questões referentes à área da Educação.

Neste sentido, Castellani afirma,

Nas décadas de 70 e 80 surgem os movimentos “renovadores na Educação Física. Entre eles destacam-se a “Psicomotricidade” com variantes como a “Psicocinética” de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à Educação Física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. (CASTELLANI.1992.p.55)

Neste mesmo período, surgem outros nomes importantes na Educação Física Brasileira, foi um período de muita efervescência literária, muitas obras foram escritas com base na crítica ao modelo hegemônico existente da aptidão física e do esporte de rendimento, marcando este período como o tempo da crítica e mais tarde o tempo das proposições.

Se na educação a Pedagogia Histórico Crítica se consolida, na Educação Física surge a Pedagogia Crítico Superadora que se alimenta dos mesmos pressupostos teóricos da educação e se apresenta como alternativa de superação do modelo até então vigente nos ambientes escolares por todo o Brasil. O objetivo desta proposição pedagógica se desloca da aptidão física e do esporte para a apropriação crítica da

³⁵ Grifo nosso

³⁶ Grifo nosso

Cultura Corporal humana, produzida ao longo do seu período histórico, nas suas distintas experiências corporais.

Esta matriz pedagógica apresenta uma sistematização dos saberes frente aos currículos escolares nos distintos níveis de escolaridade. Valoriza os aspectos individualmente, fomenta a participação dos sujeitos da aprendizagem, descentraliza a participação docente durante o processo de ensino aprendizagem e sugere um corpo de saberes característicos da cultura corporal humana expresso nas suas mais variadas possibilidades de expressão corporal ao longo da história humana.

A Educação Física que se utiliza dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica busca criar uma Pedagogia Crítico superadora, que se vale da crítica como instrumento de participação coletiva e emancipação por parte dos sujeitos da aprendizagem, com forte apelo político social em defesa da classe trabalhadora que clama por melhor distribuição de renda e diminuição das desigualdades sociais. Por este motivo, compreende a Educação como um dos principais meios de alavancagem social da classe operária, através do acesso e aquisição dos conhecimentos elaborados pelo homem, pois, a Educação Física faz parte deste contexto.

Nesta abordagem crítico superadora fica bem clara a diferença na formação do Professor / Educador e do Professor / Técnico. Nota-se de forma bem clara que a formação do Professor / Educador passa por um aprofundamento maior nas questões referentes à Educação e ao seu engajamento político-social e não apenas nas questões técnicas, táticas e de preparação física como no caso dos professores / técnicos.

Assim,

Todo educador deve ter definido seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata científica e metodologicamente, bem como, os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de homem e sociedade que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e sociedade?

Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo. (VARJAL e Coletivo de Autores, 1992, p.26).

Concordando com Varjal.E. (1992) no Coletivo de Autores, a formação dos professores de Educação Física passa a incorporar os fundamentos das ciências humanas e não mais apenas as ciências biológicas como nos currículos tradicionais.

O ensino da Educação Física durante toda a sua história esteve distante das questões referentes à educação. Ainda que presente na escola desde 1930 de forma organizada enquanto disciplina pedagógica ou área de conhecimento, durante muito tempo, não recebeu uma valorização nas suas ações pedagógicas. A formação dos professores de Educação Física passa, então, a incorporar os fundamentos das ciências humanas e não mais apenas as ciências biológicas como nos currículos tradicionais.

Durante muito tempo, o ensino da Educação Física apresentou-se muito lento e muito tímido quanto às mudanças educacionais ao longo da História da Educação. Destaca-se apenas 03 momentos distintos: A perspectiva Tecnicista, o movimento da Escola Nova e o aparecimento da Perspectiva Histórico crítica.

3.CAPITULO III

MARCO REFERÊNCIAL TEÓRICO

- 3.1. A Educação Física e o quadro atual: objetivos para o ensino fundamental
- 3.2. A Educação Física na Sociedade da Informação
- 3.3. A escola e a formação dos professores
- 3.4. A escola e o ambiente construtivista
- 3.5. Novos saberes produzidos pela escola e a cultura pedagógica
- 3.6. O que diz a Inovação Pedagógica
- 3.7. A Educação rumo aos cenários de futuro.

RESUMO DO CAPITULO III

O Marco Referencial Teórico é constituído de sete subitens, que se interligam para dar seguimento e coerência ao caminho teórico escolhido, além dos diálogos possíveis com a literatura atualizada que, ao nosso olhar, constitui-se como referência sólida e sustentável para os nossos argumentos científicos, por meio do qual buscamos dar sustentação científica necessária para as nossas reflexões, questionamentos e análises, inclusive posicionamento crítico sobre os fatos tratados.

Iniciamos este capítulo falando da Educação Física e o quadro atual por considerarmos a realidade em que vivemos a base histórica que necessitamos, para realizarmos as nossas análises críticas e subsequentes descrições do contexto que estamos inseridos.

Em seguida abordamos a escola e o ambiente construtivista buscando relacionar a Educação Física na sociedade da informação e a permanente necessidade das políticas de formação continuada para os professores.

Neste subitem tratamos da Inovação Pedagógica frente a literatura atualizada, seus conceitos e significados na história da Educação, seus desdobramentos na sociedade da Informação e sua relação com o pensamento pedagógico, inclusive com os educadores, seus mitos e suas verdades sobre o que se convencionou chamar de Inovação Pedagógica.

A partir da sociedade da informação, caminhamos a passos largos rumo ao passado que já conhecemos, ao presente que estamos construindo e ao futuro que já chegou, portanto, vislumbrar **A Educação rumo aos cenários de Futuro** é pelo menos um exercício do presente que projeta hipóteses plausíveis em busca de uma formação mais humanizada dos seres humanos em seus ambientes de aprendizagem.

3. MARCO REFERÊNCIAL TEÓRICO

3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O QUADRO ATUAL: OS OBJETIVOS ATUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino da Educação Física é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20/12/96 e, em 1997, o Ministério de Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Educação Física com a perspectiva de apontar metas de qualidade para ajudar o sujeito da aprendizagem a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica dessa etapa escolar, é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como pertencente à área de Código linguagens e suas tecnologias.

Assim, os PCN orientam que através ensino de Educação Física, deve-se:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitude de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas da cultura corporal de movimento;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recursos valiosos para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos;
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva;
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento das competências corporais decorre de perseverança e regularidade e que devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para outros, reivindicando condições de vida dignas;
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como umas necessidades do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (PCN/Ensino Fundamental/Brasília 1998, p. 89).

Considerando o que orienta os PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e os objetivos do Ensino da Educação Física na escola, é possível identificar uma grande contradição entre a proposta dos PCN e a prática pedagógica do professor na escola, principalmente, no que diz respeito ao ensino do esporte e seus modelos metodológicos.

Ainda hoje, verifica-se uma prática pedagógica tradicional e conservadora com ênfase na aptidão física e seletividade de talentos motores, com vistas à formação de equipes e atletas para a competição; contrariando, portanto, os princípios norteadores dos Planos Curriculares Nacionais que incentivam uma prática pedagógica que privilegie a cooperação, a participação, a inclusão e a construção coletiva do conhecimento produzido na escola, a partir de uma cultura social, de onde está inserido o esporte enquanto cultura corporal de movimento.

Os PCN trazem alguns aspectos fundamentais para uma melhor discussão sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física, chamados de princípios e categorias de conteúdos, conforme apresentados a seguir:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Educação Física escolar trazem como contribuição para a reflexão e discussão da prática pedagógica, três aspectos fundamentais, expostos a seguir.

Princípio da inclusão

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Princípio da diversidade

O princípio da diversidade aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem.

Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

Categorias de conteúdos

Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o

corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação.

Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do currículo oculto. (PCN/Ensino Fundamental/Brasília 1998, p. 89).

Discutir a prática metodológica da Educação Física é extremamente necessário na atualidade. Existe uma crise de identidade que, historicamente, acompanha a escola que precisa ser repensada e analisada, a fim de se construir a possibilidade de materializar um discurso que há muito existe por parte de determinados professores e, principalmente, permitir interpretações que remetam a aproximação da coerência, do senso crítico, da análise e reflexão, visando à inserção do componente curricular no contexto escolar de forma qualitativa e construtiva.

Romper com os paradigmas estabelecidos historicamente e com a letargia vigente no discurso pedagógico é, pelo menos, um conflito constante nos encontros pedagógico-científicos da área, identificados por alguns que acreditam no mecanismo da reprodução de gestos esportivos, onde o esporte é um fim a ser alcançado, privilegiando a formação do atleta, do campeão e, por outro lado, aqueles que projetam em sua prática pedagógica uma visão crítica da história (sujeitos da história), utilizando-se de uma prática pedagógica, cujo alicerce está fundamentado na construção do conhecimento, através da intervenção autônoma, crítica e criativa dos sujeitos.

É evidente que o modelo pedagógico que a Educação Física herda em sua trajetória escolar é fruto da reprodução destes mesmos modelos encontrados nas universidades, cujos currículos e práticas pedagógicas estão impregnados de valores e dogmas como se hereditários fossem e, por isso, assume uma prática “imutável”, não permitindo os avanços, que a própria evolução do tempo exige.

Repensar estes paradigmas, refletir e discutir novas propostas para a prática pedagógica, compreender o sujeito como um ser social que pensa, sente, realiza e constrói o seu conhecimento a partir das experiências que vivem dentro e fora da escola; identificar e conhecer o objeto de estudo da Educação Física são temáticas fundamentais para o câmbio deste paradigma atual.

É preciso que haja uma preocupação não apenas com a difusão restrita do movimento humano, mas, sobretudo, entendimento do seu significado em relação ao

homem e ao mundo que está em sua volta, reconhecendo que a Educação Física tem uma função significativa no desenvolvimento das funções cognitivas, na capacidade de interação, socialização, comunicação, autonomia e transformação deste mesmo homem na sociedade em que vive. Não se deve querer apenas TER um corpo forte, saudável e viril; é preciso SER um corpo capaz de gerir, transformar e construir a sua própria história; um corpo consciente que permita a quem pratica o esporte perceber-se no mundo e, de posse dessa consciência, interferir criticamente no processo de construção de uma nova sociedade.

A inserção dos saberes nos programas de ensino do componente curricular Educação Física no ambiente da escola com características pedagógicas, privilegiando a oportunidade de condições para que todos os sujeitos possam estudar de forma que seja um meio de Educação e não um fim a ser alcançado é, acima de tudo, um desafio e, para tanto, requer dos educadores que militam nesta área uma maior compreensão do seu papel enquanto atividade pedagógica, compreendendo-a como componente curricular capaz de instrumentalizar o sujeito dentro da dimensão de realidade em que vive.

Torná-los diferentes do modelo existente é, sem dúvida, a grande dificuldade que observamos nos dias de hoje, sobretudo na materialização de uma prática pedagógica que atenda à formação para a cidadania, uma vez que o modelo que temos e conhecemos traduz a essência do paradigma tradicional, que revela o fazer por fazer, o jogar por jogar sem nenhum compromisso com a transformação. Torna-se necessário oportunizar uma práxis capaz de contribuir com a formação integral dos sujeitos, com autonomia crítica e criativa para que estes sejam capazes de transformar a sua realidade social quando preciso for.

Os saberes produzidos pelo Componente Curricular Educação Física faz parte da cultura geral humana, incorporado historicamente pelo homem. Assim sendo, uma prática socialmente construída, que se materializa através da Cultura Corporal.

As práticas sociais refletem no que o homem produz enquanto sujeito da sociedade e suas necessidades nela existente, portanto cabe ao professor de Educação Física, dentro deste contexto, instrumentalizar ou dar sentido pedagógico aos temas da Cultura Corporal, observando seus significados construídos historicamente para que, de posse destes instrumentos, haja uma maior contribuição na resignificação da sociedade e seus valores.

Infelizmente não é essa a compreensão que se tem da Educação Física; pelo contrário ao longo dos tempos, herdou-se, em toda nossa trajetória pedagógica o conceito da melhoria da aptidão Física, corpo belo, saúde, etc., isso se deve a grande influência dos médicos que deram origem a este paradigma denominado de Higienista, descaracterizando-a como prática pedagógica autônoma.

É preciso pensar em uma Educação Física como componente curricular baseada em princípios que possam nortear a prática pedagógica através da motivação e interesse, onde possa gerar prazer em estudá-la e não somente em praticá-la. Com isto, busca-se estimular a participação qualitativa dos sujeitos, valorizando avanços, oportunizando entusiasmo e confiança, discussões e reflexões, propostas do novo, respeitando o pensamento divergente como elementos norteadores desta práxis.

Num modelo de sociedade onde a fome, a miséria, as desigualdades sociais, a falta de escolas, a falta de qualidade na saúde pública, entre outras coisas básicas para a vida humana, são campeãs absolutas e ocupam o primeiro lugar no pódio, estimular a competição é pelo menos um projeto de manutenção desta mesma sociedade, onde a hegemonia dos valores dominantes reforça a miséria ético política em que vive o seu povo.

O que se pretende é que a Educação Física, dentro da escola, seja atraente e capaz de ser transformada em uma prática solidária e participativa e não apenas competitiva como já acontece. Isso só será possível quando a escola e o professor adotar atitudes pedagógicas que estimulem a cooperação e a solidariedade entre os sujeitos da aprendizagem, onde um colega jogue COM o amigo e não CONTRA o adversário. Desta forma, centrar esforços no sentido da cooperação e solidariedade é mais humano e decente, uma vez que o indivíduo que coopera é um indivíduo que se solidariza com as causas do outro e, juntos, podem ajudar a construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

É importante salientar que, nesta perspectiva, não queremos esconder o caráter das diferenças, nem das desigualdades, mas, sobretudo, apontá-las e, inclusive, identificar alternativas de superação, respeitando as divergências e o convívio com elas.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A Educação Física, no âmbito da escola, deve ser compreendida como um componente curricular que se constitui como uma prática pedagógica advinda da cultura humana geral, permitindo ao sujeito da aprendizagem não apenas exercitá-la, mas, sobretudo, refletir e discutir os seus saberes e suas possibilidades de utilização, modificá-los, construir e reconstruir novos saberes através das interfaces com o coletivo.

A utilização dos seus saberes construídos no âmbito da escola, objetiva contribuir para o pleno desenvolvimento integral do sujeito que aprende, a fim de que este possa interferir criticamente no processo de transformação da sociedade em que vive.

Os saberes produzidos na escola deverão estar colocados dentro de um quadro de referências filosóficas, políticas e culturais os quais denominaremos de saberes; portanto, a prática pedagógica materializada pelos professores representa diferente saberes, pois cada um expressa em suas aulas suas diferentes cargas de intencionalidade.

Assim

É necessário ressaltar que a relevância da Educação Física Escolar deve ser discutida e analisada no contexto da relevância da Educação Brasileira, do que representa o ato de educar o seu povo, do que representa a escola em nosso sistema institucional e quais os valores que permeiam essas relações, pois, caso contrário, estará mais uma vez cumprindo o papel de ingênuos, acreditando que a mudança não é só da própria escola, como da estrutura social. (PICCOLO, Vima L. Nista, 1995.)

Pode-se considerar, então, que a crise de identidade pedagógica da Educação Física não se restringe tão somente às suas especificidades, uma vez que ela está inserida em um contexto mais amplo que é o da educação brasileira que, por sua vez, encontra-se dentro de uma estrutura social que se alimenta de todos os vícios da macro estrutura política.

A tarefa do agir metodológico de um professor é preparar as situações de ensino de tal maneira que estimulem o aluno a agir e que os problemas e questionamentos do aluno possam ser resolvidos por ele, com base na sua condição de poder fazer e de suas experiências. Para os alunos aprenderem a organizar e a decidir autonomamente sobre os seus procedimentos e outras

medidas isoladas nas aulas de Educação Física , o professor deve programar situações de aprendizagem tais processos de aprendizagem. Seu agir metodológico não se limita apenas a atividades que precedem ou sucedem uma situação de aprendizagem organizada. (HILDEBRANDT, V, 1987.24).

A relação professor x sujeito da aprendizagem, bem como as situações de ensino devem privilegiar possibilidades de interação e intervenção autônoma permanente, pois as experiências vividas pelo sujeito da aprendizagem nos seus diferentes períodos históricos, seus questionamentos, suas dúvidas, sua interfaces com a realidade em que vive são referências fundamentais para que aconteça uma aprendizagem com significado real de forma contextualizada com o mundo em que vive.

Podemos constatar através da literatura que durante todo processo da história pedagógica da escola, inclusive nos dias atuais, a prática pedagógica do professor está completamente desvinculada da realidade social. Além do distanciamento do projeto político pedagógico construído no interior da escola, onde o sujeito da aprendizagem é apenas a figura que recebe as informações dirigidas pelo professor, existe uma repetição de gestos, privilegiando uma prática pedagógica acrítica, sem participação efetiva e nem afetiva; desconsiderando, portanto, as experiências anteriores, a possibilidade de compreender o processo de construção do saber como uma condição que privilegia a intervenção autônoma do sujeito dentro de um coletivo e suas interfaces e ainda a falta de reflexão sobre os sentidos e significados das ações do saber aprendido, ou seja, compreender para que sirva o que se aprende no interior da escola.

Então,

O ensino da Educação Física que não objetiva apenas adaptar os alunos à Realidade Social predefinida dos Esportes, mas tenta abranger perspectivas aos próprios interesses e relações de vida dos mesmos, deve incluir, obrigatoriamente, a reflexão sobre o sentido das Ações Esportivas. (MARAUN, apud KUNZ, E., 1981 p. 167).

Esta afirmativa vem ratificar a compreensão de que o ensino da Educação Física na escola passa por uma reflexão mais ampla do que simplesmente repetir gestos sem nenhum significado pedagógico, portanto, refletir e discutir sobre o sentido e a intencionalidade das ações é pelo menos indispensável à prática pedagógica do professor no interior da escola.

Nesta mesma direção, Mascarenhas (1991) esclarece que

[...] poderia se construir na negação de qualquer ação técnica que implicasse a adoção de modelos onde residisse a reprodução do conhecimento sem qualquer exigência reflexiva. Tornemo-nos professores pesquisadores em ação.

[...] Para “pensar” a prática, portanto, torna-se necessário construir processos organizados de abstração e de reflexão que permitam uma leitura sistematizada sobre dados concretos extraídos da realidade. A reflexão em questão deve, portanto, permitir a descoberta das contradições internas da prática educativa e social – penetrando nos seus elementos mais essenciais – no sentido de aprofundar o conhecimento da realidade. (MASCARENHAS. F., 1991, p. 44).

Considerando o que diz o autor, no primeiro momento, não podemos continuar reproduzindo os gestos motores como se automáticos fossem, exigindo do sujeito a sua repetição pura e simplesmente, necessária se faz uma reflexão-ação-reflexão permanente das atitudes ou gestos motores, inclusive construindo uma nova interpretação do fenômeno esportivo, compreendendo a escola como ambiente de construção do saber, através das sucessivas oportunidades de reflexão e abstração do saber produzido à luz da realidade social do sujeito que aprende.

Para reforçar estas observações, Mascarenhas (1991) afirma,

[...] Nesta perspectiva, oportuna se faz a aproximação de um tipo de concepção metodológica que se mostre capaz de atuar no interior do fenômeno educacional, compreendendo que sua manifestação se dá de forma complexa e historicamente determinada. Diante destas premissas, é importante ter sempre em mente que toda ação pedagógica passa por processos de descobrimento, criação e recriação do conhecimento. (MASCARENHAS. F., 1991, p. 44).

A partir desta afirmativa, não se pode deixar de compreender que um instrumento metodológico de ensino deve levar em considerações outros temas do cotidiano implícito, direta ou indiretamente, no contexto da Educação Física e da vida do sujeito como: competitividade, regras, violência, sexualidade, entre outros com o objetivo de superação do reducionismo biológico e esportivização que assume a Educação Física nas escolas ao longo da nossa história.

Com todas estas mudanças de concepções, motivos políticos e decretos legais, a Educação Física ainda não se apresentava no âmbito da escola como um Componente Curricular capaz de materializar os seus discursos teóricos, capaz de ter avanços significativos nas práticas pedagógicas. Mesmo reconhecendo alguns avanços no campo

teórico, ainda é necessário acompanhar o processo de ebulição da Educação Brasileira para que seja dado um salto qualitativo no ambiente escolar.

3.3. A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nenhuma escola criadora reconhece uma categoria de trabalho que, de um lado, é um êxito criador, mas que, de outro, não é uma adição às realizações coletivas do grupo.

THOMAS KUHN

Atualmente, não se pode negar que a educação está cada vez mais acessível para todos em todo o mundo, na busca de igualdade de direitos para todos, seja esta conquista pela força da sociedade civil organizada, seja pela força da obrigatoriedade da lei o que não significa que esta escola está efetivamente preparando a juventude para a vida em sociedade de forma plena e autônoma.

A preocupação com a democratização dos saberes surgiu na sociedade ocidental. As instituições religiosas detinham os maiores espaços e serviam à parcela mais abastada da sociedade com um forte apelo aos valores morais e disciplinares, além dos saberes formais tais como: literatura clássica, religião, ciências, ginástica entre outras.

A escola de hoje apresenta uma ampla variedade de oportunidades de experiências de aprendizagem e saberes nos seus distintos níveis de escolaridade, entretanto ainda não consegue atrair os jovens para experimentar e vivenciar esta diversidade e isto, de certa forma, revela uma crise da educação atual. Torna-se necessário que se busque novos modelos de aprendizagem, a fim de que os jovens sintam-se motivados a participar e construir novos saberes em sala de aula.

A presença pura e simples da tecnologia não resolve este problema, de acordo com Demo(2002),

A nova tecnologia em educação detém potencialidades inimagináveis. Grande parte dos professores forma-se sem aprendizagem adequada nesta parte e, quando já em atividade, não consegue mais incorporar tais habilidades. Com isso, a escola pode ter computador, parabólica, internet etc..., mas nada disso se transforma em aprendizagem do aluno, porque nunca foi parte da aprendizagem do professor. (DEMO.2002.p.178)

A precária formação dos professores em conjunto com o descompasso estrutural

das escolas e das novas tecnologias, dificultam o diálogo entre educadores, nova escola, tecnologias e alunos nascidos no século XXI. Apenas a escola repleta de máquinas novas não da conta da aprendizagem e suas interfaces com os sujeitos da aprendizagem.

Nesta mesma rota, DEMO (2002) continua o seu discurso,

Do meu ponto de vista, tecnologia é entidade instrumental. Não é processo evolucionário capaz de aprender de modo reconstrutivo político, como é o ser humano. Não vejo, por isso, inteligência artificial como concorrente com a inteligência humana. No fundo, trata-se de habilidades próprias de cada espaço, cuja convergência seria fundamental. Enquanto a inteligência artificial faz coisas de maneira admirável e eficiente (processar e armazenar dados), melhor que o cérebro humano, a inteligência biológica faz outras coisas de maneira inigualável, como “saber pensar”, entretanto, só tem a ganhar se aprender a utilizar com desenvoltura a capacidade espantosa e crescente de manejo eletrônico da informação. (DEMO.2002.p.178)

Ai vamos nós solidários ao pensamento apresentado por DEMO(2002), ainda que existam distintas tecnologias a serviço da escola, sempre será necessário acessar a inteligência de professores e sujeitos para que possam estabelecer frutíferos diálogos de aprendizagem, neste sentido, deve professor e sujeito utilizar as inteligências artificiais a favor da aprendizagem de ambos.

Diante da realidade que a escola encontra-se hoje, e da insistência dos governos nas suas mais distintas esferas sejam municipais, estaduais e federais, permanecerem num modelo de educação que não mais atende às novas formas de trabalho humano da sociedade de informação, cabe ao professor buscar novos modelos de aprendizagem a fim de que os jovens sintam-se motivados e atraídos para estar em sala de aula e participar de forma mais intensa das atividades que lhe são propostas em prol da construção da aprendizagem.

O modelo de escola que se apresenta na sociedade atual, ainda não consegue acompanhar a cognição humana desta população jovem que já nasce com novos “*chips cognitivos*” para viver e atuar em uma sociedade em que o acesso à informação tornou-se instantânea e muda a cada segundo. As escolas ainda insistem em manter práticas pedagógicas tradicionais, formando pessoas para uma sociedade que já não existe mais, uma sociedade industrializada que se caracterizou por trabalhos que exigiam tão somente a mecanização de ações e a produção em série como se estivesse em uma fábrica.

Sabe-se que não se deve abolir o que se considera como tradicional, mas é preciso ressignificar as ações e intenções, optar pela criatividade, mudanças e inovações que sejam capazes de instrumentalizar os sujeitos da aprendizagem para os desafios da nova sociedade sejam eles de ordem pessoal ou profissional.

O desafio que se apresenta para a escola do futuro, que já faz parte do mundo atual, é a capacidade de formar pessoas capazes de encontrar respostas para todo e qualquer tipo de problema encontrado em seu cotidiano; que sejam capazes de conviver com as diferenças em prol de uma cultura de paz, de um convívio mais humano e fraterno; que sejam capazes de construir novos saberes sejam eles matemáticos, geográficos, científicos, linguísticos, artísticos ou aqueles que são próprios da Educação Física.

Estes saberes deverão ser produzidos de forma contextualizada onde os sujeitos da aprendizagem deverão agir e interagir de forma crítica e participativa, compreendendo os princípios que envolvem cada um deles. É preciso compreender que os saberes devem ser construídos respeitando as diferenças, as individualidades dos sujeitos da aprendizagem, seus estilos cognitivos, afetivos e motores e cabe ao professor utilizar as ferramentas necessárias que o auxiliem nesta construção que é coletiva, mas ao mesmo tempo individual, pois, não cabe, na atualidade, a repetição do que ocorreu durante toda a história da educação, ou seja, os educadores ministraram suas aulas como se os sujeitos da aprendizagem fossem todos iguais, utilizando os mesmos exercícios, as mesmas avaliações, esperando, inclusive, os mesmos resultados de desempenho.

Este paradigma de educação tem sido, ao longo dos anos, desmistificado e, aos poucos, superado por outros em prol de uma nova concepção de escola em que os sujeitos da aprendizagem apresentam uma configuração cognitiva individual que resulta, portanto, em distintos resultados de desempenho por se tratarem de pessoas completamente diferentes umas das outras e que coabitam os mesmos espaços de aprendizagem.

Esta nova escola deverá superar o modelo tradicional de ensino que privilegia a memorização, os macetes para resolver problemas, os conceitos, fórmulas e tabelas. Ela deverá disponibilizar situações de ensino que estimulem o diálogo, as dúvidas, resoluções de problemas, construções coletivas para atender as demandas cada vez mais urgentes e complexas da sociedade informatizada.

A escola deverá ter a capacidade de inovar pedagogicamente sempre e não aguardar as decisões advindas dos gabinetes que centralizam estas diretrizes educacionais. A comunidade escolar composta pelos sujeitos da aprendizagem, professores, funcionários e a família será a grande responsável por projetos pedagógicos que sejam capazes de resolver os problemas específicos de cada escola.

Uma escola que propõe construções compartilhadas com os seus pares, com certeza, terá um melhor nível de participação criativa dos seus sujeitos, do contrário, estará fadado ao voraz comportamento infanto-juvenil que tomará conta da sala de aula e ditará o que, como, quando e em que condições deverão ser feitas às rotinas da escola.

São muitos os problemas vivenciados na escola e todos eles são conhecidos não só por terem sido explicitados nas mais diversas literaturas, como também vivenciados por muitos educadores. Pergunta-se então: Por que não conseguimos mudar a escola do paradigma tradicional?

Conforme Brandão(1995),

Uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas. (BRANDÃO, Z, 1995, p.15)

De acordo com Kuhn (2009), existem causas internas e externas para estas mudanças. As causas internas são os resultados de desenvolvimentos teóricos metodológicos dentro de uma mesma teoria e também do momento de superação dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria, levando à busca de novas alternativas. As causas externas são mudanças estruturais na sociedade e na cultura de um período histórico que fazem com que as teorias tradicionais deixem de satisfazer as necessidades deste período histórico; perdendo, desta forma, a sua capacidade de explicação dos fenômenos sociais vividos. Quando isto acontece, devemos substituí-las por novas teorias, mais adequadas a essas anteriores condições. Frequentemente, essas causas vêm juntas em um contexto de revolução científica.

Nas universidades, os currículos dos cursos de formação de professores representam as causas internas das mudanças estruturais como observadas por Kuhn,

T.(2009), pois mesmo considerando o alto índice dos professores mestres e doutores no seio destes institutos de educação, qualquer novidade que aparece é vista com certa desconfiança e as ideias tradicionais funcionam como defensiva diante das novas propostas de ensino.

Não se pretende, aqui, defender o pragmatismo isolado da Escola Americana e nem tão pouco a crítica reflexiva isolada da Escola Francesa, a intenção, contudo, é oportunizar o pragmatismo crítico reflexivo para as Escolas de Formação de Professores no Brasil, a fim de que possam formar educadores que sejam capazes de refletir criticamente sobre as distintas teorias da educação; extrair os aspectos positivos e materializar uma prática docente capaz de efetivamente transformar a escola em um espaço de aprendizagem mais justo e humano para todos.

Assim, como afirma Libâneo, C. (2004), é preciso,

[...] destacar a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhoras das práticas de ensino. Trata-se da formação do profissional crítico reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática. (LIBÂNEO, C. 2004, p.86)

Ainda neste mesmo caminho, Contreras, D. (1990) afirma que qualquer processo reflexivo que se organize emprega-se um conjunto de pensamentos que vai desde as ações a serem realizadas até as ações que efetivamente irão ser realizadas, isto é, o que a reflexão pretende efetivamente é melhorar estas relações de pensamento. Desta forma, podemos entender que a reflexão é um modo mais ou menos crítico e com um determinado rigor que temos para tratarmos os problemas práticos existentes em nosso entorno.

Os Institutos e Faculdades de Educação devem se preocupar com a formação de educadores que sejam capazes de atuar, segundo Nóvoa, A. (1992), em três dimensões:

1. *Pessoal* para que sejam capazes de articular processos de auto formação e exercitem a experiência de ser professor;
2. *Profissional* para que sejam capazes de produzir a sua profissão articulando saberes da experiência com o saber científico e pedagógico;

3 *Organizacional* para que possam compreender a escola como espaço educativo e local de trabalho coletivo, associada às práticas formativas e contextos de trabalho.

3.4. A ESCOLA E O AMBIENTE CONSTRUTIVISTA

Durante toda a existência da humanidade e ainda em muitos lugares ao redor do mundo, na atualidade, o homem acreditava que as teorias que embasavam aprendizagem humana estavam divididas em duas grandes correntes, uma de origem empirista que defende a ideia de que o estudo da realidade ocorre através da observação direta dos acontecimentos e de sua comprovação científica e outra de origem aprioristas que defende a ideia de que a origem do conhecimento encontra-se no próprio indivíduo, ou seja, todo o seu conhecimento está guardado dentro de si, e, por este motivo, o professor precisa apenas provocar o sujeito da aprendizagem para que ele tire de dentro o conhecimento pré-existente geneticamente.

Desde Aristóteles, as bases teóricas empiristas do conhecimento estão nos objetos, logo a observação direta é a forma de se aprender como ocorre o conhecimento entre os seres humanos. Para os empiristas, todas as pessoas nascem desprovidas de qualquer conhecimento, logo, a inteligência é oca, vazia como se fosse uma folha de papel em branco e todo o processo de aprendizagem do saber e do agir ocorre a partir das experiências vividas pelo próprio sujeito.

O filósofo inglês John Locke foi o principal defensor do empirismo, inclusive escreveu de forma detalhada em seu livro: *Ensaio acerca do Entendimento Humano* (1632) a tese da *tábula rasa*, onde afirmava que todas as pessoas nascem sem nada saber e só as experiências vividas vão incorporando aos seus saberes.

Durante o início do século XVI, esta argumentação da *tábula rasa* defendida por Locke amplia os horizontes da Filosofia do conhecimento quando contesta o inatismo de Descartes, defendendo a tese de que em não havendo ideias inatas, todos os seres humanos nascem iguais.

Além da contestação a Descartes, a teoria da *tábula rasa* apresenta ainda fundamentos para outra corrente da filosofia e da psicologia, o behaviorismo clássico, também conhecido como Behaviorismo Watsoniano termo originado a partir da

publicação, em 1913, do artigo *Psychology as the Behaviorist views it* do Psicólogo americano John Broadus Watson considerado o fundador do comportamentalismo, parte do princípio de que o comportamento era modelado pela proposta de Pavlov de estímulo e resposta, também conhecido como condicionamento clássico, isto é, um comportamento humano é sempre uma resposta a um estímulo específico a ele oferecido.

O artigo publicado por J. Watson trazia uma contundente oposição ao modelo hegemônico da época, que sustentava a tendência internalista, isto é, concebia os processos psicológicos como se fossem internos no homem, tais como a emoção e a memória. Esta publicação influencia de forma decisiva os rumos da psicologia durante o nascimento do século XX, marcando o que hoje se conhece como Behaviorismo Clássico.

Diante deste novo ordenamento científico, constituído da dualidade paradigmática entre a tábula rasa defendida por John Locke e o Behaviorismo Clássico de John B. Watson, surge o psicólogo Jean Piaget que se apresenta como o primeiro pesquisador a estudar de forma científica como ser humano aprende as coisas, isto é, como o conhecimento era formado na mente humana.

O aparecimento dos estudos de Piaget marcou de forma decisiva e para sempre os referenciais teóricos da psicologia da inteligência que, em seu desdobramento, acabou por influenciar significativamente as questões referentes à afetividade, à moral e, por conseguinte, à educação em todo o mundo até os dias atuais.

O grande legado da sua teoria para a Psicologia e especialmente para a educação foram as suas contribuições no campo do desenvolvimento da Inteligência e como ocorre a construção do conhecimento nos seres humanos. Estes estudos e os seus resultados ele denominou de Epistemologia Genética. Epistemologia é a filosofia da ciência que estuda o fenômeno da ciência, do conhecimento e genética cuja ideia é gênese, crescimento evolução.

Ainda que os seus estudos tenham sido realizados a partir das observações feitas com crianças, eles não versaram sobre a psicologia da criança. Sua preocupação maior foi responder as questões pertinentes à inteligência e seus desenvolvimentos, isto é, como são construídos os conhecimentos; através de que processos e que ocorre em cada etapa ou fase de desenvolvimento.

Em um dos seus muitos livros denominado: O nascimento da inteligência na Criança (1987) Piaget apresenta de forma detalhada e didática toda a sua fundamentação teórica a cerca das relações dos sujeitos e o meio em que vive.

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas... (PIAGET, 1987).

É importante ressaltar o que Piaget compreendia como Inteligência, segundo ele, a função da inteligência é de adaptação, pois os seus processos de desenvolvimento conduz o ser humano a adaptação e modificação do meio em que vive. Do ponto de vista da estrutura, a inteligência é uma organização de processos que de acordo com o grau de complexidade da organização intelectual sobre determinado ponto, se estabelece o grau de complexidade do conhecimento produzido, se mais ou menos complexo.

Não é o acúmulo de informações que estabelece o crescimento da inteligência e sim a sua permanente capacidade de reorganização (rupturas) que possibilitam o maior nível de assimilação.

Para Piaget, o conhecimento não é apenas advindo de dentro do sujeito e nem tão pouco acreditava, que ele é apenas advindo das relações do sujeito com o meio em que vive, portanto, a construção do conhecimento para Piaget, ocorre tanto pelo motivo do sujeito possuir estruturas cognitivas inerentes ao ser humano bem como as interações do sujeito com o mundo em que vive, a isto ele chamou de Interação.

A interação entre o sujeito da aprendizagem e o meio em que vive ocorre de forma dupla, isto é, do indivíduo para com o mundo em que vive e do mundo em que vive para com o indivíduo, esta relação Piaget se subdivide em dois outros conceitos fundamentais da sua teoria, a saber:

Por assimilação, pode-se compreender como um processo interpretativo das relações do sujeito da aprendizagem com o mundo que o rodeia. Nesta relação de interação, o sujeito acaba por retirar da experiência vivida alguns pertences que, ao incorporá-los, ficarão retidas no próprio sujeito.

Podemos ainda afirmar que a experiência de interação do sujeito com o mundo deverá resultar em uma apropriação/ assimilação de algumas informações advindas desta experiência.

A acomodação ocorre porque todo ser humano tem uma capacidade de organização mental que ele utiliza para conhecer o mundo que o cerca, estas estruturas mentais são capazes de se modificar para melhor assimilar o conhecimento, é por este motivo que o processo de inteligência é sempre composto de assimilação e acomodação.

As interações do sujeito da aprendizagem e o meio em que vive estabelecem permanentes e sucessivas relações entre a assimilação e a acomodação e vice-versa, este processo de adaptação da inteligência ocorre de forma infinita, portanto, em desenvolvimento cognitivo permanente.

Desta assertiva, denomina-se a Teoria Construtivista, isto é, novos conhecimentos estarão sempre acontecendo todas as vezes que haja interação entre o sujeito e o meio em que vive.

Ainda que a teoria de Piaget tenha prestado uma excelente contribuição à educação, ela não é uma teoria pedagógica nem muito menos um método de ensino, o construtivismo é antes de tudo uma teoria epistemológica, portanto, ele foi concebido para tentar explicar como ocorre a construção do conhecimento. É importante destacar esta assertiva para que possamos separá-lo de uma teoria pedagógica.

Para concebermos o ambiente de ensino e a aprendizagem na perspectiva construtivista, devemos levar em consideração a tese de Piaget, segundo a qual, o desenvolvimento cognitivo só será significativo e efetivo quando ocorrer à interação entre o sujeito da aprendizagem, o meio em que vive e o objeto do conhecimento.

O objeto do conhecimento deverá incomodar as estruturas cognitivas para que haja uma tentativa de acomodação à experiência vivida, permitindo que haja uma possível assimilação do objeto do conhecimento e, a partir desta assimilação, possam ocorrer as sucessivas adaptações do sujeito da aprendizagem com o meio em que vive, desdobrando-se em um permanente desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Para que um ambiente pedagógico seja essencialmente construtivista, não basta apenas o professor ou a escola apresentar o discurso que embasa a teoria construtivista, especialmente aquele advindo da epistemologia genética de Jean Piaget, é preciso muito mais, é preciso tornar os encontros pedagógicos (as aulas) em um momento de quebra

de paradigma da transmissão do conhecimento. Será necessária a interação do sujeito que aprende com o mundo ao seu redor e, a partir desta interação, ela possa construir os seus próprios conceitos, seus novos conhecimentos e, por conseguinte, construa a sua própria autonomia.

Desta forma, Fino (2000) alerta,

Talvez seja oportuno lembrar que é comum entre os construtivistas a ideia de que o conhecimento é construído activamente pelos aprendizes, e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em actividades criativas, que alimentem aquele processo de construção de conhecimento. Parafraçando Papert, os aprendizes não aprendem melhor pelo facto do professor ter encontrado melhores maneiras de os instruir, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir. Como já se discutiu, a esta visão da educação deu Papert o nome de construcionismo, teoria segundo a qual a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprio, quer essa coisa seja um castelo de areia, uma máquina, um poema, uma história, uma canção, um programa de computador. Desse modo, o construcionismo envolve dois tipos de construção: construção das coisas (objectos, artefactos) que o aprendiz efectua a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que o rodeia, e construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas. (FINO, C. 2000.p. 139)

Quando nos reportamos aos ambientes construtivistas, sempre nos recordamos da linguagem de programação Logo criada por Seymour Papert e Wally Feurzeig onde o sujeito da aprendizagem ou usuário de computadores interage com um robô que se dispõe a realizar os comandos a ele endereçados. O aprendiz é permanentemente incentivado, os erros fazem parte da construção do conhecimento, significando uma reorientação em busca de melhores respostas para os problemas apresentados, portanto, durante o processo de aprendizagem aprendemos também com os nossos erros. Diferentemente da pedagogia tradicional que o professor se utiliza do erro do sujeito da aprendizagem como forma de punição ou reprovação.

Nesta perspectiva teórica, o sujeito da aprendizagem faz parte do processo de aprendizagem quando participa opinando, discutindo e propondo ideias, resoluções para os problemas, enquanto o professor se desloca da posição de dono do saber para ser também um aprendiz que de acordo com Paulo Freire ensina, aprende e ensina durante toda a vida.

A principal preocupação da escola para que possa proporcionar um ambiente efetivamente construtivista passa pela conscientização dos educadores no sentido de se perceber também como um sujeito que aprende com os outros e que a interação entre os que aprendem e o objeto do conhecimento baseado na realidade em que se passa a experiência da aprendizagem se constituem em fatores essenciais durante o processo educativo.

3.5. NOVOS SABERES PRODUZIDOS PELA ESCOLA E A CULTURA

PEDAGÓGICA

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais” significa, também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer transformá-las, portanto em base de ações vitais [...]

Antonio Gramsci

Como afirma Gramsci na epígrafe que inicia este texto sobre os novos saberes produzidos pela escola e a cultura pedagógica, podemos sublinhar sua intenção quando questiona o modelo de mudança, que não deve ficar apenas nas descobertas ou criações, mas em conjunto com elas estabelecer a crítica ao modelo já existente, para que a partir daí possamos difundir as transformações que tanto almejamos.

Nesta direção, para discutir as distintas matrizes teóricas a cerca da categoria “Saberes”, apresentamos um entrelaçamento de ideias entre o que os professores sabem e o que eles ensinam nas escolas para que possamos compreender melhor como se dá o processo ensino-aprendizagem e quais as questões decorrentes desta engrenagem tão complexa, suas relações e seus resultados.

Em diálogo com Tardif(2010) ele afirma,

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes. (TARDIF, 2010, P. 60).

De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes englobam conhecimentos, habilidades e/ou aptidões e as atitudes que se relacionam com a história de vida que são utilizados e desenvolvidos ao longo da trajetória pedagógica de cada docente.

Neste mesmo diálogo com Tardif (2010) ele afirma que nem todos os saberes dos professores foram construídos diretamente por eles, muitos destes foram construídos ao longo de sua formação, inclusive muito antes da sua vida acadêmica ou no trabalho docente. Alguns destes saberes foram adquiridos no âmbito da família, outros durante sua vida universitária onde concluiu o seu curso de licenciatura, outros ainda da cultura pedagógica de onde trabalha, além de cursos de atualização, pós-graduação etc...

Os distintos saberes docentes são construídos desde o nascimento, passando pela formação acadêmica e durante toda a vida, incluindo os distintos lugares por onde viveu e passou cada Professor.

Historicamente, os estudantes passam uma boa parte do tempo nos bancos escolares, ouvindo dos professores verdadeiros tratados de forma expositiva ilustrativa. Seja nas séries iniciais, seja durante a sua formação acadêmica esta realidade não é muito diferente, pois continua sendo ouvintes e, mais tarde, na sua maioria, quando assumem a sala de aula, permanecem com as mesmas atitudes, como reprodutores de informações.

Como afirma, TARDIF, (2010),

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com os seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação. Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-las de maneira muito diferente. TARDIF, (2010.p.132).

Ainda que o professor se relacione com grupos de pessoas nos ambientes de aprendizagem, é importante que os seus diálogos possam alcançar principalmente os indivíduos deste grupo, uma vez que a aprendizagem ocorre diferentemente para cada participante da turma que aprende.

A ação docente está diretamente ligada às teorias de aprendizagem e concepções pedagógicas que, conforme a necessidade deve integrar os seus objetivos ao projeto político pedagógico previsto pela escola onde atuam.

Segundo Tardif (2010), os professores utilizam muitas teorias e concepções, conforme a necessidade. Sua ação é orientada por objetivos emocionais que estão ligados à motivação dos alunos; objetivos sociais, ligados à gestão e disciplina da turma; objetivos cognitivos, ligados à aprendizagem e os objetivos coletivos, ligados ao projeto educacional da escola.

De acordo com Tardif (2010), podemos analisar os saberes dos professores, da seguinte forma:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

(TARDIF, 2010, p. 63)

A escola é considerada como ambiente para ocorrer educação formal e tem por objetivo oportunizar aos seus sujeitos da aprendizagem os saberes necessários para que, de posse destes saberes, possam viver com autonomia suficiente na sociedade em que estão inseridos. Assim, todo saber produzido pela escola deverá necessariamente servir de ponte entre o sujeito e a realidade em que está inserido, considerando seus aspectos culturais, sociais, políticos e históricos.

No contexto escolar, é fundamental que os docentes levem em consideração todo o itinerário histórico vivido pelo sujeito da aprendizagem, pois cada indivíduo traz suas

marcas, sinais e culturas construídos nesta itinerância o que se evidencia como elemento de bastante relevância para as trocas, criações e recriações e construção de novos saberes. Este conjunto de saberes, tanto os trazidos quanto os adquiridos pelos sujeitos da aprendizagem deverá ser amplamente socializado como importante instrumento contributivo para a autonomia dos sujeitos em seus distintos ambientes sociais.

De acordo com Freire,

[...] Se faz necessário na escola, uma prática pedagógica participativa, dialógica e democrática, ressaltando que a aprendizagem deve sempre desenvolver competências e habilidades a fim de que o educador e o educando entendam a sociedade em que estão inseridos como um processo permanente de reconstrução humana ao longo das gerações, num processo contínuo, dotado de historicidade, compreendendo que a garantia desse espaço de socialização depende do respeito às individualidades, para que cada um construa a si próprio como agente social, alcançando o bem da coletividade. (FREIRE, 1996, p.87),

Uma das principais funções do professor é o que Gramsci denominou de intelectual orgânico, isto é, o professor é um agente de mudança que comprometido com as questões de sua classe enquanto trabalhador, manifesta sua atividade labral considerando distintas possibilidades, inclusive a humanização da escola, quando oportuniza durante o processo ensino aprendizagem, a possibilidade da ação, da reflexão e da crítica sobre o contexto social em que a escola e seus sujeitos estão inseridos, a fim de contribuir com a formação para autonomia e o alcance do bem para o coletivo social.

Cada civilização possui um pensamento racional, empírico, técnico e, também, um saber simbólico, mitológico e mágico. Em cada civilização há sabedoria e superstições. A nossa civilização é assim, ainda que muitos pensem que não, que a razão, a ciência, a técnica não são mitológicas. Com efeito, atribuir à técnica, à missão providencial de todos os problemas humanos – está era a ideia até a metade deste século – era uma ideia mitológica. Havia uma mitologia do progresso como uma lei da história, que automaticamente, iria produzir o melhor e cada vez melhor. (MORIN.2008.p.27 e 28)

É evidente que esta concepção já não existe mais, o mundo atual vive o tempo virtual e o paradigma das incertezas, onde as certezas dialogam com as dúvidas em novo ordenamento humano mundial, que se apresenta cada vez mais complexo e dinâmico, onde se busca a complementaridade das construções coletivas a partir dos diálogos e construções aparentemente opostas, porém no caminho da cooperação.

Nestes últimos 60 anos, estamos observando uma profunda mudança deste paradigma, mais precisamente a primeira década do terceiro milênio. Com o advento dos computadores, a comunicação globalizada, a internet, o celular, o iphone, o facebook e toda esta parafernália global coloca o homem diante de um novo problema dialético: Se por um lado, tivemos avanços tecnológicos significativos em prol da humanidade; por outro lado, não temos mais certeza de nada, cada vez mais temos dúvidas e não sabemos ao certo o que nos espera no futuro.

A escola e os professores têm uma dificuldade enorme de conhecer os saberes que precisam mediar com os seus discentes, na maioria das vezes, estão distantes da realidade social de quem aprende, e também por isso, se esbarram na “complexidade” que se constituem ensinar e aprender, educar e ser educado.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, E. 2002, p. 38)

De fato, não se deve desprezar a “socio complexidade”, isto é, o homem que vive em sociedade é o mesmo que passa pela escola, portanto, sua história e suas relações cotidianas acabam por interferir no ambiente de aprendizagem que, por sua vez, interfere no seu cotidiano ao colocar em prática tudo o que aprendeu na escola.

O paradigma tradicional se utilizou da racionalidade técnica que buscava através do controle científico da prática pedagógica determinar que o professor fosse o centro do processo ensino aprendizagem, detentor do saber, aquele que **transmitia**³⁷ o saber aos seus discentes que ao recebê-lo incorporava-os e os utilizavam em suas vidas e, desta forma, passavam a ter uma **vida melhor**³⁸.

Infelizmente esta concepção ainda se faz presente em muitas escolas e na prática de muitos educadores, dificultando uma possível mudança deste paradigma. A literatura atualizada tem apresentado diversos questionamentos a cerca deste “reducionismo pedagógico”, porque não leva em consideração o sujeito da aprendizagem e suas

³⁷ Grifo nosso

³⁸ Grifo nosso

relações sociais, suas crenças, histórias, desejos, interesses e toda a intersubjetividade implícita diretamente no processo educativo, incluindo principalmente as relações entre os que ensinam e aprendem durante o processo de aprendizagem.

Para Morin (2008),

Necessitamos estudar um conhecimento complexo que admita o homem como um ser natural que chegou de uma evolução biológica natural. Que reconheça o homem como um artrópode, um mamífero que tem cérebro, um vertebrado pluricelular que tem vida na terra e que, como filhos e filhas da terra integram uma relação cósmica, como acreditaram, e acreditam as culturas de muitas outras civilizações. (MORIN, E. 2008.p.32)

Nesta complexidade que está mergulhado o conhecimento a que se refere Morin, é necessário questionar sempre o saber, levando em consideração todo o invólucro social vivido pelos sujeitos. O conhecimento não deve ser compreendido como o “intocável”, aquele definido pelos livros didáticos e presente nos planejamentos previamente definidos. Afinal, por quem foram definidos? Quais os seus reais significados para a vida social daqueles que aprendem? Por isso, cabe aos educadores da atualidade desmistificar a máxima popular que afirma “o professor ensina e o aluno aprende”.

Não se pretende aqui desprezar o saber científico em detrimento do saber popular, ou vice-versa. Como defendida pelas Pedagogias “Não Diretivas” em nome de certa “autonomia do sujeito” busca-se aqui defender um fortalecimento da dimensão cognitiva, portanto do conhecimento científico, não se esquecendo das suas interfaces com o saber do senso comum.

Nos últimos anos, no entanto, esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes.

O crescente apogeu dos enfoques cognitivos no estudo do desenvolvimento humano deu em sublinhar o caráter construtivo do processo de aquisição do conhecimento. A ideia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior, foi progressivamente substituída pela ideia de um ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos. No campo educativo, esta mudança de perspectiva contribuiu, de um lado, para pôr em

relevo o inadequado de alguns métodos de ensino especialmente expositivos que concebem o Professor e o aluno como simples transmissor e receptor de conhecimentos, respectivamente e, de outro, para revitalizar as propostas pedagógicas que situam na atividade auto estruturante do aluno, isto é, na atividade auto iniciada e, sobretudo, auto dirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem.” (COLL. C., 2002, p.100).

Esta afirmativa de Coll colabora com a posição crítica de que o modelo hegemônico de educação, centrada na transmissão e recepção de conhecimentos ainda vigente de forma regular na maioria das escolas brasileiras e que está fadado ao fracasso.

Outra significativa contribuição para a ressignificação da educação para o século XXI veio da Conferência Mundial de Educação para todos – UNESCO, realizado na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. A partir desta conferência, foi preconizada a ideia do Aprender a ser; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a conhecer. Estas aprendizagens passaram a fazer parte da estrutura central das políticas educacionais, constituindo-se nos grandes referenciais de toda a educação em todos os países. Cada uma torna-se dependente da outra, necessitando sempre de troca de informações entre elas para que possa alcançar uma efetiva totalidade do ser humano.

Além desses referenciais recomendados pela UNESCO, Morin (2002), apresenta os sete saberes necessários, considerados fundamentais para a Educação do futuro e afirma que a humanidade deverá preocupar-se com as diferenças sócio culturais independente de qual seja o seu país, a sua cultura ou o seu credo.

- 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.** Torna-se necessário compreender o conhecimento humano para enfrentar os problemas diversos que estão presentes em todo o pensamento humano para encontrar o caminho da lucidez.
- 2. O princípio do conhecimento permanente.** É necessário superar o conhecimento fragmentado para alcançar a totalidade, possibilitando um caminho entre as partes e o todo, permitindo uma relação proximal entre o que se aprende e a realidade social do sujeito que aprende. Tudo isto ocorre no mundo real e complexo.

3. **Ensinar a condição humana.** Identificar as distintas condições humanas: Psíquica, Biológica, Cultural, Social e Histórica. Ainda que tenhamos uma visão de totalidade, na educação ela se apresenta de forma separada, principalmente quando há uma divisão dos saberes e, desta forma, temos dificuldades de compreender o que significa o Ser Humano. Não se devem formar Matemáticos, Atletas, Químicos, Biólogos, mas sim seres humanos para viver a vida.
4. **Ensinar a identidade terrena.** A educação até percebeu a necessidade de se discutir e conhecer melhor o planeta em que vivemos, mas não conseguiu ainda materializar este discurso, isto é, ainda que se tenha consciência da importância desta discussão, a comunicação entre os continentes, a solidariedade, a miséria ético política entre outras mazelas humanas ainda estão presentes em toda a humanidade e estas são comum a todos, independente do grau de riqueza, país ou cultura.
5. **Enfrentar as incertezas.** Durante toda a história da Humanidade, aprendemos, através das ciências, um sem número de certezas ou verdades absolutas. Nunca nos ensinaram a duvidar das coisas, nem a enfrentar os imprevistos, o inesperado nem como lidar com estas questões, logo a Educação deverá cuidar destes outros “possíveis” que nós ainda não conhecemos, pois estes outros “possíveis” poderão nos apresentar outras tantas verdades, outros caminhos, outros “possíveis” de ser, estar ou permanecer.
6. **Ensinar a compreensão.** A educação se valerá para ensinar a humanidade a se comunicar e ao mesmo tempo a se tolerar mais, Morin acredita que aprender a compreender o outro ajudaria a diminuir as causas das discriminações, ao mesmo tempo em que nos ajudaria a construir universalmente uma cultura de paz.
7. **A ética do gênero humano.** A educação deverá conduzir à **Antropo ética** levando em consideração a trilogia da condição humana: indivíduo / sociedade / espécie. Devemos educar para a cidadania, significa que somos indivíduos autônomos, que pertencemos a uma comunidade e ao mesmo tempo somos da espécie humana. Este aprendizado não deverá ocorrer nas “lições de moral” precisamos dos exemplos e de uma tomada de consciência de que habitamos um planeta e não apenas um país, portanto, partilhamos uma ética planetária.

Estes saberes que se refere Edgar Morin, apresenta-se com distintas interfaces, além de TARDIF (2010), que se refere ao conhecimento e servem de base para o exercício do professor, isto é, o saber fazer incluindo suas competências e habilidades, BOMBASSARO (1992, p. 20), a palavra “saber” não tem um único significado, ela pode ser usada em diversos contextos e de duas formas distintas de interpretação. O primeiro está ligado à crença, já que ‘saber’ implica em ‘crer’. Neste caso, ‘saber que’ significa ‘crer em’. Esta compreensão nos permite interpretar como se fosse uma proposição, pois o conteúdo é sempre expresso por uma proposta que parte de alguém o que não significa a verdade absoluta, pois poderá ser falsa ou verdadeira. Entretanto, pode significar uma verdade para quem propôs. A outra forma de interpretação do ‘saber’, está relacionado ao ‘poder’. Podemos então afirmar, que quem detém o saber detém o poder.

No primeiro caso, o ‘saber/crer’ está ligado a uma dimensão prática enquanto que no segundo, o ‘saber/poder’ está ligado à habilidade e à disposição. Podemos perceber que o entendimento do **saber**³⁹ indica a capacidade de compreender, dominar uma técnica e poder usá-la e reproduzi-la.

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores, em particular, durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas.

Diferentemente do que propõe a racionalidade técnica, as pesquisas começaram a revelar que o professor intervém em um meio ecológico e complexo, em um cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem, quer se refiram às formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1995, p. 102).

³⁹ Grifo nosso

3.6.A ESSENCIA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Eu sei que nada sei, mas desconfio de muita coisa.
Guimarães Rosa.

Considerando a linha de pesquisa em Inovação Pedagógica do programa de Doutorado da Universidade da Madeira, este estudo se debruçou sobre a investigação etnográfica de uma turma de 5ª. Série do Colégio 2 de julho, cujo objeto central das nossas observações foi a prática pedagógica e conseqüentemente, os diálogos de aprendizagens ocorridos entre a professora Tânia Saldanha e os seus sujeitos da aprendizagem, buscando significativas revelações que pudessem favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Ao privilegiarmos a prática pedagógica como objeto deste estudo, levamos em consideração as questões e interfaces entre os sujeitos da aprendizagem e em nosso caso especialmente, a prática docente da professora Tânia Saldanha durante os encontros pedagógicos.

Durante toda a história da educação, mesmo considerando que ensino e aprendizagem estabelecem diálogos e trocas permanentes durante todo o processo educativo, principalmente nos ambientes de aprendizagem formais (a escola, por exemplo), respeitando ai alguns casos isolados, percebemos que ainda existe uma diferença para mais ou para menos entre ensino e aprendizagem.

Esta diferença fica bastante evidente quando percebemos uma maior valoração do ensino em relação à aprendizagem, é como se o ensino fosse mais importante do que a aprendizagem, isto é, como se o ensino, que é feito pelo professor fosse mais importante do que a aprendizagem que é feita pelo sujeito da aprendizagem.

É justamente neste embate entre ensino e aprendizagem que incide a manifestação direta do professor em seus propositivos diálogos de aprendizagem, que deverá se utilizar de procedimentos didáticos que estimulem e provoquem permanentemente os sujeitos da aprendizagem no caminho de descobertas e construções de novos saberes.

De acordo com NOVOA(2002),

A maior parte dos profissionais mobiliza o conhecimento sem desvendar os seus mistérios. [...] um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem ajuda. Deste modo, os professores desmitificam o seu próprio conhecimento e entregam a fonte de poder sobre o cliente que outras profissões guardam tão zelosamente. (NOVOA. 2002.p.28)

De acordo com Novoa, o bom professor é aquele que incrementa em sua prática docente provocações e orientações no sentido de estimular a participação dos sujeitos na construção de saberes que os autorize enquanto indivíduos desfrutar deste domínio na busca da autonomia, inclusive, permitindo a aprendizagem de forma autônoma e independente.

A busca insistente no aprofundamento das questões referentes à prática docente e suas contribuições provocativas no âmbito do ensino, merece especial atenção nesta linha de pesquisa, para que possamos sinalizar potencialidades, habilidades e participações interativas durante a aprendizagem, o que significa valorarmos muito mais a aprendizagem do que o ensino. Esta compreensão nos encaminha na direção de que precisamos investir muito mais na centralização do sujeito da aprendizagem enquanto elemento primário do processo educativo, que constrói os seus conhecimentos a partir da mediação do professor que deve ter uma atitude secundária.

De acordo com SIDNEY (2008), o currículo implica em uma seleção organizada e institucionalizada de conhecimentos eleitos como formativo e articulados a atitudes éticas, políticas, estéticas e culturais. Na maioria das vezes, prescreve um conjunto de conteúdos programados para um coletivo de sujeitos sem levar em consideração as individualidades. Os currículos acabam por definir o que e como se ensinam os conteúdos de ensino, desta forma não produz nenhuma mudança significativa, muito menos provoca inovação pedagógica, reforça apenas um modelo pedagógico anacrônico.

O que caracteriza a essência da Inovação Pedagógica é o comportamento crítico frente ao modelo hegemônico da escola com características marcantes no modelo fabril, buscando reconstruir as interfaces entre os que ensinam e os que aprendem nos ambientes de aprendizagem. Neste caso, não podemos confundir a Inovação Pedagógica com Inovação Tecnológica, a tecnologia é um importante recurso didático que pode permitir ao professor a criação de motivados novos ambientes de aprendizagem, entretanto, apenas a máquina como ferramenta de pesquisa ou ensino a distancia, torna-

se meramente um equipamento auxiliar reforçando o modelo tradicional de escola já existente e bastante propalada ao longo da história.

A ideia de Inovação Pedagógica que este estudo se debruçou se associa com a proposta de uma prática pedagógica emancipatória, que permite ao sujeito da aprendizagem a construção da sua autonomia através do empoderamento advindo da construção dos novos saberes produzidos nos ambientes de aprendizagem.

Muitas vezes, pequenas mudanças ou ainda a presença da tecnologia não traz para a cena central da prática pedagógica a ideia de Inovação pedagógica na sua essência, uma vez que, os diálogos de aprendizagem entre aqueles que aprendem e aquele que ensina, continuam notadamente imprimir centralidade primária no professor enquanto os sujeitos da aprendizagem ocupam posição secundária de meros ouvintes durante os encontros pedagógicos.

Uma importante aprendizagem incorporada nesta experiência investigativa, principalmente nos diálogos de orientação com o Professor Carlos Fino, foi a de que não encontramos Inovação Pedagógica nos resultados obtidos segundo avaliação de desempenho de uma turma ou ainda em uma melhora evolutiva de desempenho por parte dos sujeitos da aprendizagem, devemos nos debruçar ao encontro da verdadeira Inovação Pedagógica nos processos pedagógicos e suas permanentes transformações na busca incessante e intencional de uma prática pedagógica que seja capaz de explorar os fenômenos cognitivos.

Durante toda a experiência investigativa procuramos focar os nossos esforços prioritariamente na observação da prática pedagógica, destacadamente nos diálogos de aprendizagem entre as orientações e mediação da professora Tânia Saldanha e os seus sujeitos, inclusive entre eles e a professora nos distintos ambientes em que ocorreram as experiências pedagógicas.

Durante as nossas observações realizamos uma densa descrição de todo o processo vivido de forma direta e objetiva, destacamos as representações da realidade para que no passo posterior pudéssemos realizar a triangulação dos dados encontrados a partir da observação direta vivida nos ambientes de aprendizagem.

Reconhecemos a enorme dificuldade que encontramos quando conscientes da crítica ao modelo fabril de escola, sedimentada na pedagogia tradicional, já referenciada em diversas literaturas, inclusive as que fortalecem este estudo durante toda a nossa

trajetória, com a possibilidade quase que intencional e obrigatória deste autor sobre a crítica em questão.

Durante muitos momentos nesta experiência, nos encontramos inclinados a descrever muito mais a nossa crítica previamente constituída do que de fato o que observava durante os encontros pedagógicos, esta inquietude nos acompanhou em muitos momentos, até que o nosso orientador nos chamou a atenção no sentido de que nós deveríamos privilegiar o que havia sido observado, com um olhar no ambiente de aprendizagem e nos diálogos de aprendizagem, buscando construir uma reflexão sobre o que de fato foi observado.

Buscamos compreender a experiência investigativa com a lente da totalidade possível, destacando o ambiente observado como se fosse único, mesmo reconhecendo fragmentos muito parecidos já observados em outras experiências, esta compreensão, nos trouxe a certeza de que cada ambiente observado é diferente um do outro.

3.7. O QUE DIZ A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Para falar de Inovação Pedagógica, é interessante retomar a história da humanidade para identificar algumas significativas invenções que trouxeram diferentes rupturas e significativas mudanças de comportamento e hábitos na sociedade que, em seu tempo, contribuiu decisivamente para o desenvolvimento humano e conseqüentemente para uma quebra de paradigma.

Durante a Pré-história, a descoberta do fogo provocou uma grande mudança no comportamento da espécie humana, uma vez que possibilitou ao homem acender fogueiras para o seu aquecimento nas noites mais frias e para cozinhar os seus alimentos. Posteriormente, vieram os novos conhecimentos das técnicas de fundição e o uso dos metais para fabricação de utensílios pessoais, inclusive a fabricação de ferramentas para caçar e se defender.

Mais tarde, surge a roda que, inicialmente, serviu para compor o transporte de carga e pessoas, tornando o percurso entre dois pontos mais rápido e menos cansativo que, ainda hoje, continua evoluindo. A roda teve a sua importância significativa para a época em que foi criada, não só pela enorme colaboração para o transporte de objetos e

pessoas, mas por poder ser adaptada a outros artefatos, passando a compor diferentes mecanismos os quais foram decisivos para o crescimento humano e seu respectivo progresso.

Outras descobertas como: As circunavegações que ampliaram os horizontes e os espaços geográficos que permitiram grandes intercâmbios e trocas de conhecimentos entre povos e culturas; a descoberta da escrita que proporcionou o registro de fatos e acontecimentos ocorridos em distintos períodos; o telefone, que encurtou as distâncias para a comunicação; o avião, automóvel, rádio, televisão entre tantas outras invenções que surgiram modificando hábitos e comportamentos sociais do homem em seu habitat.

A ideia de reunir pessoas em torno de outra pessoa denominada de professor existe desde a antiguidade clássica, período este compreendido entre o século VIII a.c. e o século V d.c durante os principais impérios da época, a Grécia e Roma.

As escolas desta época estavam diretamente ligadas à Igreja Católica, cujo currículo compreendia a Gramática, Dialética, Retórica, Geometria, Aritmética, Lógica, Música, Astronomia e Latim que avançaram abrindo suas portas para o estudo das ciências, técnicas e habilidades manuais.

Em cada um destes períodos históricos é possível constatar significativas mudanças no ambiente social vivido pelos grupos humanos em diferentes espaços geográficos deste planeta, entretanto, notadamente, um dos momentos históricos de mudança comportamental humano mais significativo que marcou a história com ruptura paradigmática de comportamento do homem em sociedade foi a Revolução Industrial.

A escola desde a queda do império romano até a revolução industrial evoluiu muito pouco ou quase nada. Muitas tentativas foram feitas, porém, muito pouco, de fato, resultou em uma quebra de paradigma que apresentasse algo de substancial para uma verdadeira inovação pedagógica.

Assim, conforme afirma Fino(2013),

O modelo de escola que temos é herdeira em linha direta de uma reivindicação realizada da Revolução Francesa, pela via da sua relação com a cidadania, e da Revolução Industrial, por causa da sua ulterior orientação paradigmática, que se foi estruturando durante a primeira metade do século XIX. Essa escola nunca passou por uma idade de ouro digna desse nome. Se passou, dificilmente terá sido ainda durante o século XIX, época em que a ideia de escolaridade universal, compulsiva e gratuita ainda não passava disso mesmo na maior parte do planeta (FINO, 2013, p.65)

Durante quase todo o século XX, a educação discutiu alternativas para o seu desenvolvimento, mas foi apenas em meados da década de 30, quando Jean Piaget, durante os seus estudos em psicologia, apresenta descobertas que marcaram definitivamente o curso da história ao se compreender melhor como os seres humanos aprendem as coisas que a pedagogia adquire importante parceiro nesta busca pela inovação.

Para pensar em uma educação piagetiana, é necessário ter em vista a radical mudança de paradigma que implica esta nova concepção de educação. Piaget se interroga, desde 1935, em Psicologia e Pedagogia, sobre as dificuldades da educação em assimilar as mudanças e incorporar o conhecimento científico nas suas práticas [...] (LIMA, 2003.p. 17)

Como afirma Lima (2003), a intenção de mudança na prática pedagógica já tinha sido pensada há muito tempo por educadores e estudiosos. Muitas mudanças existiram, porém, na maioria das vezes, as mudanças não significaram quebra de paradigmas, por isso não se constituíram em inovação pedagógica.

No século XVIII, durante o apogeu da revolução industrial, a energia a vapor foi a grande responsável pela mudança paradigmática. Em seguida, já no século XIX até meados do século XX, foi a energia elétrica e, na segunda metade do século XX, foi a energia nuclear conjuntamente com o aparecimento da informática e todo o seu avanço tecnológico que assumiram o papel da mudança.

Com o advento da denominada Sociedade da Informação, destaca-se prioritariamente a informação como elemento norteador para o novo conhecimento a ser construído, uma vez que é a partir da construção destes novos conhecimentos que a sociedade se beneficiará com a obtenção de uma melhor qualidade de vida tão almejada nos dias atuais.

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências e habilidades suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, saber operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples, seja em aplicações mais complexas.

Educar nesta nova sociedade implica ainda, a possibilidade de contribuir para a formação de indivíduos autônomos que sejam capazes de aprender com as inovações, isto é, “aprender a aprender”, para que sejam capazes de conviver com a contínua e rápida transformação tecnológica que se apresenta neste novo mundo.

É evidente, que nos preocupamos com toda esta nova parafernália advinda desta sociedade informatizada, uma vez que, todas estas **“inovações”**⁴⁰, principalmente, pela presença **“marcante”**⁴¹ da mídia em nosso cotidiano com as suas insistentes peças publicitárias que atinge a todos indistintamente, não podemos deixar nos levar por uma visão ingênua e diminutiva da função social da educação neste ambiente informatizado.

Devemos, pois, considerar principalmente, a formação para a vida em sociedade, portanto, para o exercício pleno da cidadania, onde os implementos tecnológicos possam fazer parte desta vida plena na comunidade em que habitamos.

Ao constatarmos este novo paradigma sócio-educativo imerso nesta nova conjuntura político-social e econômica é que se inaugura no início deste novo milênio um novo olhar sobre a educação, o que possibilita considerar um amplo espectro relativo às novas tecnologias, às inovações pedagógicas e ao novo mundo da aprendizagem, principalmente quando identificamos ainda na contramão deste avanço tecnológico uma profunda desigualdade social, fato que, em nossa opinião, deverá ser o foco central dos projetos políticos pedagógicos das escolas em todo o mundo.

Quando há uma referência às desigualdades sociais é evidente que se pensa em construir um projeto de educação que possa incluir os que estão à margem do processo sócio-educativo, o que significa afirmativamente uma ação de cidadania construída no âmbito da escola, inclusive com o apoio direto das tecnologias da informação e comunicação, a serviço da fiscalização das políticas de governo e incentivo a participação popular para o fortalecimento da democracia.

Não raro às vezes, ouvimos no interior das escolas o discurso dos educadores de que a escola boa era a escola do passado, onde reinava a disciplina e a autoridade do professor, com a Educação Física isto esta concepção pedagógica fica bastante evidenciada, podemos até afirmar que os componentes curriculares presentes na matriz curricular da escola, a Educação Física foi quem mais reforçou a ideia de ordem, disciplina e autoridade do professor, pois a rigorosidade dos métodos de ginástica aliada

⁴⁰ Grifo nosso

⁴¹ Grifo nosso

ao autoritarismo militar dos professores, confirmavam esta prática, inclusive quando se utilizavam os exercícios físicos como forma de castigo físico.

Este discurso, encontra em FINO (2013) um diálogo esclarecedor, de que não se tem registro desta tão propalada “idade de ouro”,

O mito do regresso à idade do ouro, que corresponde à impressão de que antes é que a escola era perfeita porque os professores tinham autoridade e ensinavam, e os alunos, porque tinham respeito, acatavam e aprendiam. O caminho para a fundação da escola do futuro passaria, portanto, por adicionar muita tecnologia à escola que terá existido no passado, com o objetivo de a materializar, transfigurada, no futuro. (FINO, 2013, p.63)

De acordo com Fino (2013), será difícil localizar ao longo da história uma possível idade de ouro, mesmo que alguns defendam que a escola já teve o seu apogeu, quando a autoridade do professor e a rígida disciplina exigida aos sujeitos da aprendizagem regulavam o modelo de escola da época.

É importante ressaltar que a formação para a cidadania inclui prioritariamente a capacitação de pessoas para a construção da sua autonomia, o que implica tomada de decisão, participação política e opinião própria nos assuntos pertinentes a sua comunidade não precisando, portanto “**vender**”⁴² o seu voto para o poder econômico e ou político.

A essência da inovação pedagógica está na possibilidade de se inaugurar algo efetivamente “novo”, a fim de possibilitar uma melhora na ação educativa, onde os sujeitos que vivem a experiência aprendem e interagem uns com os outros e com os professores, estabelecendo uma integração entre a ação x reflexão x ação.

De acordo com Fino (2002),

Apesar da consciência que, de uma forma geral, todos parecem ter da inovação como uma das exigências prioritárias, é surpreendente constatar a inércia, ou quando muito, a lenta transformação dos sistemas educativos. Em plena viragem do século, as escolas persistem em continuar enquadradas por um modelo escolar tradicional³ que teve a sua razão de ser há alguns séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança. (FINO, 2002)

⁴² Grifo nosso. Vender, trocar o voto por dinheiro.

É notório em todos os discursos, ligados a área da educação no mundo contemporâneo, a necessidade de inovar no ambiente escolar, todos temos a clareza de que enquanto a vida é colorida à escola continua em preto e branco, mesmo que a realidade se apresente de forma dinâmica e interessante, a escola continua apática e desmotivante, resultando invariavelmente no fracasso escolar.

Nesta mesma rota, Demo (2002) afirma:

A mediocridade toma conta da escola, já que toda defesa tende a ser medíocre; em vez de revelar tanto mais o desafio da inovação evita-o por medo da mudança. O fechamento institucional, natural na sociedade, não resiste à corrosão do tempo, o que não é também menos natural. (DEMO, P. 2002.p.15)

Toda mudança gera conflito, talvez por este motivo os educadores não queiram arriscar, talvez pelo temor ao desconhecido não se permitam a possibilidade da inovação.

Assumir mudanças diante da experiência já existente e em funcionamento por certo tempo, é pelo menos desafiador, causa medos e muitas dúvidas, daí talvez residir, uma das possibilidades de resistência dos trabalhadores em educação em pelo menos tentar fazer algo diferente.

Apresentar uma mudança que ao mesmo tempo expresse uma inovação pedagógica, principalmente em um modelo de escola que alimenta a fragmentação dos conteúdos de ensino e colaboram com o discurso de “*Mens sana in corpore sano*” famosa citação latina, derivada da Sátira X do poeta romano Juvenal, mutio utilizado pela Educação Física ao longo dos tempos, nos coloca diante de um cenário repleto de desafios e complexidades.

Considerando este desafiador e complexo quadro que se encontra a escola do presente, cuja cultura pedagógica se encontra cristalizada em âncoras da pedagogia tradicional, onde o professor ainda é o centro do processo decisório e o sujeito da aprendizagem um mero receptor de informações, isto posto, não advogamos a causa do avanço tecnológico seja o caminho da inovação pedagógica que necessitamos, consideramos sim, o que estas novas tecnologias tem a oferecer no sentido de criar ambientes de aprendizagem favoráveis às mudanças de atitude e de comportamentos para os nossos diálogos de aprendizagens entre sujeitos que aprendem e sujeitos que ensinam, como bem nos afirma (Fino, 2007,p.7) [...] uma concepção tradicionalista

de escola e a crença de que as novas tecnologias são, mais que a chave do futuro, já é o próprio futuro[...].

Percebemos que, ao longo dos anos, no ambiente escolar, parte significativa dos educadores utiliza práticas pedagógicas vinculadas à educação tradicional, resistindo a todo custo às mudanças. É comum encontrar professores que ainda não sabem acessar os computadores, já presentes há pelo menos duas décadas nas escolas.

Sabe-se que a inserção dos computadores para o desenvolvimento da prática pedagógica pode representar uma mudança, mas, necessariamente, não significa uma inovação pedagógica se ele não possibilitar rupturas, transformações significativas na forma de aprender dos sujeitos. É necessário compreender os princípios fundamentais que alicerçam a inovação pedagógica tendo como referencial as ideias trazidas por Fino(2008) que destaca a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais, buscando a permanente reflexão do espaço de aprendizagem e redefinição dos atores sociais envolvidos no processo educativo.

Assim, Fino.C.(2000) afirma que,

[...] a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, (ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores,) por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como até ai, não se fazia. Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril. (FINO, C.2000.)

Esta afirmação deixa evidente que o acesso às novas tecnologias no ambiente escolar, pode não representar, de fato, quebra de paradigmas. É necessário, segundo Demo(2002), superar a prevalência da transmissão de conhecimento para procedimentos de aprendizagem complexa não linear, a escola precisa investir na formação do sujeito através do que Morim.E.(2002) denominou de antro-po-ética, inclusive sugere o desenvolvimento da ética da solidariedade, da compreensão e do gênero humano.

Assim, a inovação, conforme Fino,

[...] só faz completamente sentido quando contraposta à ideia de tradição. O que é inovar, na escola? Não será, de alguma maneira, desafiar uma certa

rotina de fazer as coisas, procurar novos pontos de vista para compreender os fenómenos, buscar fundamentação em teoria nova, promover um reencontro com a actualidade? Seguindo esta linha de raciocínio, inovar na escola será, de alguma maneira, colocar desafios à inércia cultural que ainda remete muito do que se faz no seu interior a uma origem longínqua. Será promover o aparecimento de uma cultura nova, neste caso uma cultura menos dependente de uma ideia de escola entendida como uma espécie de federação de várias turmas que adoptam, no essencial, procedimentos semelhantes, mas mais focada na turma como local onde a inovação pode acontecer, de facto, com maior probabilidade. (FINO, C.2008,p.385).

Neste sentido, a inovação pedagógica deve ser vista como uma das prioridades da educação para o século XXI, exigindo o aparecimento de uma nova cultura que dependa menos de modelos didáticos e estratégias metodológicas, mas, sobretudo, uma cultura que prioriza o sujeito como elemento partícipe e construtor desta inovação, uma cultura que privilegie os desafios em lugar da repetição cotidiana.

De acordo como o dicionário da língua Portuguesa, inovação vem do latim, *Innovatione* que significa o ato ou efeito de inovar; novidade. (HOLANDA 1966, p.949). Ainda hoje, é muito comum o uso do verbete mudança como sinónimo de inovação, entretanto, inovar em educação não se trata apenas de mudar algo, é preciso que haja quebra de paradigma, que se mude a essência, para que se caracterize como inovação pedagógica.

Inovação pedagógica exige uma intencionalidade determinada, em busca da superação do modelo vigente, implicando diretamente em câmbios qualitativos de todos os atores envolvidos no processo educativo. Ela se caracteriza por uma intenção, uma ação delibera que expressa uma intervenção em determinada direção, buscando realizar uma reflexão sobre a ação do professor durante os diálogos de aprendizagem em sua prática pedagógica.

A partir desta compreensão acerca do que é inovação pedagógica, observamos que a primeira década do século XXI se apresenta diante de um grande dilema paradoxal: Se por um lado, é verdade que a sociedade atual já dispõe de tecnologia para duplicar os conhecimentos produzidos por toda a humanidade em apenas dois anos, portanto, já temos computadores e materiais didáticos suficientes para realizarmos a tão sonhada revolução da educação; por outro lado, esta mesma sociedade ainda se esbarra na miséria ético-política, que acaba por promover a corrupção, que promove a fome e que matam pessoas, que se quer, foram alfabetizadas.

A transformação que se deseja emana do povo e se consolida com políticas públicas que garantam primeiramente o acesso à escola pública e laica para todos, tornando-se necessário romper com o paradigma político pedagógico da mediocridade, baseado no princípio do romano Juvenal “*Panis et circenses*” a política do pão e circo: daí computadores e material didático e faizeis a revolução da educação.

Nesta lógica, FINO (2002) no apresenta uma importante análise sobre a consciência para inovar e a lentidão dos sistemas educativos,

Apesar da consciência que, de uma forma geral, todos parecem ter da inovação como uma das exigências prioritárias, é surpreendente constatar a inércia, ou quando muito, a lenta transformação dos sistemas educativos. Em plena viragem do século, as escolas persistem em continuar enquadradas por um modelo escolar tradicional que teve a sua razão de ser há alguns séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança. (FINO, C.2002.)

Mesmo considerando esta consciência que todos aparentam ter sobre a inovação, conforme afirma Fino (2002), o que ainda é visto em abundância no interior das escolas é a monocultura da pedagogia tradicional, que nem se quer a tradição da cultura social consegue preservar ou mesmo repassar para as futuras gerações. Baseia-se, principalmente, no autoritarismo do professor, na mordaza do sujeito da aprendizagem que só ouve e não fala, nos métodos expositivos e ilustrativos, nas avaliações quantitativas e em conteúdos de ensino superados e descontextualizados.

Ao analisar a prática pedagógica do professor de Educação Física no ambiente escolar ao longo da história, verificamos esta mesma lógica pedagógica, onde o professor manda e o sujeito obedece, enquanto os conteúdos de ensino estão baseados apenas e tão somente na monocultura do futebol.

A inovação desejada exige mudanças paradigmáticas, principalmente aquelas que alcancem uma pedagogia ethoshumana mais acessível para todos e todas em todos os espaços de aprendizagem, neste “UNI” VERSUS miséria.

A pedagogia ethoshumana aqui referenciada se notabiliza pelo comportamento mais humanizado da escola e seus atores sociais, durante os diálogos de aprendizagem e suas construções coletivas, com base na solidariedade e respeito às diferenças.

Com o advento da modernidade, surge um novo ordenamento sociológico, cujas razões nos apresentaram a sociedade atual, repleta de contradições, completamente

fragmentada e com substantivo aumento das desigualdades que quando traduzida para o campo das realizações se apresentam caminhando para o reducionismo e simplificações dos fenômenos e problemas sociais, que na sua realidade são extremamente complexa e interdisciplinar, necessitando portanto, de ações mais colaborativas e cooperativas, cujo os diálogos de aprendizagens são a essência desta nova ordem social.

Considerando tais características deste novo modelo de sociedade, a escola não pode ignorar esta realidade, estando ela no cerne da questão, permanece isolada com se ilha fosse, sem diálogos com a realidade e sem motivação para alavancar as necessárias mudanças que o novo mundo exige.

Neste sentido, a escola atual não tem apresentado capacidade de superação dos seus problemas, encontra-se sucateada, desmotivada e sem perspectivas de mudanças em seu comportamento, dificultando assim, o avanço daqueles que a frequentam e necessitam enfrentar os complexos desafios da atualidade.

Para melhor compreender este sentido da escola atual, podemos dialogar com Papert (1993), que nos apresenta um futuro que nos exigirá distintas habilidades de aprender, e para tanto, isto significar enfrentar o inesperado, algo que virá sem que esperemos, o inesperado e todas as implicações advindas deste novo cenário vindouro, estas habilidades e capacidades são absolutamente importantes para sabermos como enfrentar os futuros problemas e desafios existentes diante de nós.

3.8. EDUCAÇÃO RUMO AOS CENÁRIOS DE FUTURO

Nunca penso no futuro: chega demasiado depressa.

Albert Einstein

Muitos foram os estudiosos que uniram experiências do passado e do presente e que contribuíram para a construção de hipóteses e/ou situações prováveis para o futuro da educação que se aproxima com uma velocidade estonteante.

A primeira década do novo século já finalizou, agora vivemos a era em que as coisas acontecem simultaneamente, em uma velocidade inimaginável. Cada vez mais rápido, o futuro vira presente em nosso cotidiano e ainda não conseguimos dar conta dos nossos imensos abismos existentes na contra mão da evolução humana como a forte desigualdade social que gera a fome e a exclusão social de milhares de seres humanos

no planeta. [...] a mudança de tantas coisas de modo simultâneo e tão rapidamente é uma força elementar e um traço de nosso tempo que nos dificulta a percepção da realidade. (TOFFLER, 1971 apud SACRISTAN, G., 2002, p.39).

De certa maneira, a parte da humanidade que pensa de forma mais solidária na busca da justiça social, depara-se com um forte sentimento de fracasso. Por mais que se tenha feito “revoluções”, a sensação é de que não houve evolução suficiente, por isso não se elimina a miséria. O que se vê são ideias conservadoras sendo consolidadas no capitalismo cada vez mais selvagem; o aumento da riqueza entre os ricos e a pobreza entre os pobres; individualismos exacerbados significando liberdades individuais e cada vez mais a ausência do estado no seu papel de desenvolver políticas públicas a favor dos que mais precisam.

Se a escola de hoje anda mal de saúde, a escola do passado já esteve um pouco melhor. E a escola do futuro como estará ?

Sobre a saúde da escola, FINO (2013) nos apresenta uma análise que merece destaque,

Como sabemos que a escola do presente está mal de saúde, mas já foi menos doente, no passado, e reparamos que existe tanta tecnologia por aí, imaginamos que, com jeito e se convenientemente utilizada, toda essa tecnologia bem poderia ajudar a desenhar uma escola melhor, correndo o risco de cair na armadilha de um dos mitos mais influentes quando se trata de imaginar a escola no futuro. Esse mito é o mito da tecnologia redentora, e corresponde à convicção ingênua de que o uso massivo da tecnologia conduzirá a uma nova idade do ouro, em que as plataformas digitais de *e-learning* e as suas formas híbridas reabilitarão definitivamente a escola. (FINO. 2013.p.64)

Mesmo com todo esse avanço tecnológico presente nos nossos dias, sabemos que não basta apenas a tecnologia para que posamos ter uma melhora no ambiente da escolar do futuro.

Ainda neste diálogo FINO (2013) nos fala do mito de que a escola de antes era melhor,

É claro que esse mito está relacionado com outro, o mito do regresso à idade do ouro, que corresponde à impressão de que antes é que a escola era perfeita porque os professores tinham autoridade e ensinavam, e os alunos, porque tinham respeito, acatavam e aprendiam. O caminho para a fundação da escola do futuro passaria, portanto, por adicionar muita tecnologia à escola que terá existido no passado, com o objetivo de a materializar, transfigurada, no futuro. (FINO. 201.p.65)

Essa relação mítica de fato ainda existe entre as pessoas que estudaram na escola da década de 50 e 60 do século XX, invariavelmente destacam o rigor, a autoridade e ainda se vangloriam dos castigos em forma de punição imposta pelo professor desta época, os alunos tinham muito mais medo do que respeito aos seus mestres, era uma escola autoritária com fins disciplinadores.

De certa maneira, a parte sociedade que pensa na qualidade desta escola do passado, depara-se com um forte sentimento de fracasso ao passar dos tempos, é como se contraditório fosse, afinal, estamos mais evoluídos tecnologicamente e a escola não acompanhou esta evolução.

Nem mesmo as revoluções tecnológicas deram conta do avanço da escola. Por mais que se tenha feito “revoluções”, a sensação é de que não houve evolução suficiente, para que o ser humano alcançasse o equilíbrio e desta forma conseguisse eliminar a miséria do meio em que vivemos.

A escola ainda não foi capaz de apresentar um projeto pedagógico que desse conta da grande revolução humana exigida pela sociedade da informação. O que vemos triunfar são ideias conservadoras sendo consolidadas para uma formação centrada no capitalismo cada vez mais selvagem; o aumento da riqueza entre os ricos e a pobreza entre os pobres; individualismos exacerbados significando liberdades individuais e cada vez mais a ausência do estado no seu papel de desenvolver políticas públicas a favor dos que mais precisam.

O início do século XXI, no campo da educação o que cresceu de verdade foi a mercantilização do ensino; um aumento sem controle de escolas privadas como disfarce para o aumento de vagas e de ofertas de ensino em todos os níveis de escolaridade; a paralisação e a submissão dos professores com o discurso da autonomia; o enfraquecimento dos sindicatos e também a violência institucionalizada, principalmente, no ambiente escolar, foram marcas registradas deste início de século, que para muitos, eram os sinais dos tempos, em busca de novos ventos.

Neste nosso tempo do ainda hoje, agora anos 2015, a escola continua em descompasso com o rito da modernidade, é como se pudéssemos admitir o antimodernismo pedagógico, em pleno tempo da pós modernidade, nesta linha de

pensamento, procuramos o diálogo com DEMO (2002) para entender o modelo de escola que ainda temos,

A educação formal mantém ainda ritualística linear, com base na percepção muito equivocada de “transmissão de conhecimentos”, algo consagrado infelizmente em nossa Lei de Diretrizes e bases (LDB), quando sancionou os “200 dias letivos” – em vez de aumentar a aprendizagem, aumentou dias de aula. Ignorando sobretudo bases biológicas, além da tradição hermenêutica da linguagem, escola e universidade imaginam ainda “adquirir” conhecimento, em gesto tipicamente bancário, como diria Paulo Freire.(DEMO.(2002.p.11 e 12)

Não bastasse a escola que temos, as políticas públicas na área da educação acabam por reforçar o modelo fracassado existente, como é o caso da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que considera mais importante a quantidade de dias letivos do que a qualidade pedagógica do processo ensino aprendizagem destes mesmos dias letivos, ou seja, precisamos de mais aprendizagem qualificada do que tempo de ensino para os nossos jovens.

É neste cenário do momento presente que somos desafiados a buscar na educação da modernidade uma diferente sociedade para a pós-modernidade. O que já se pode confirmar é que o futuro traz uma nova lógica que é a de viver a vida. Se olhar este momento presente, é possível antecipar um futuro no que diz respeito às relações com o tempo, com o trabalho, com a escola, com a comunicação, com o envelhecimento, com o meio ambiente, com a ética entre outras relações. Vive-se em um novo mundo muito distante daquele que crianças brincavam nas ruas com os amigos e vizinhos, estudavam em escola pública de qualidade e lutavam por um mundo melhor.

A escola de hoje traz, em seu contexto, o reflexo direto da sociedade em que está inserida e, por isso, é importante a construção de políticas públicas em prol da igualdade entre todos na sociedade, além das mudanças e da ressignificação das práticas pedagógicas na sala de aula para que haja uma sintonia entre o que acontece dentro e fora das paredes da escola, pois sabemos que a escola e a sociedade reproduzem significativas alterações no comportamento humano.

Segundo dados da UNESCO (2005), “[...] há ainda quase 900 milhões de adultos analfabetos e mais de 100 milhões de crianças fora das escolas em todo o mundo”. Mesmo reconhecendo alguns esforços no sentido de melhorar as condições do ensino

em nosso planeta, fica evidente que enquanto os problemas de ordem sociais não forem resolvidos, principalmente a fome e as condições mínimas de habitação e saúde, será mais difícil conseguir uma melhora significativa das escolas em todo o mundo.

Segundo Assmann H., “[...] a sociedade do conhecimento ou sociedade aprendente está voltada para a produção intelectual com uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação”. Segue o autor, afirmando que [...] “O conhecimento – e não os simples dados digitalizados – é o recurso humano, econômico e sócio cultural mais determinante na nova fase da história da humanidade” e, ainda que, “[...] Com a expressão sociedade aprendente pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas”. (ASSMANN, H., 2001, p. 19).

Neste sentido, o homem deve superar a era da produção dos bens de consumo, isto é, não basta mais produzir o bem para o consumo, é preciso, além de produzir, conhecer e entender sobre o bem produzido e estas mudanças de paradigmas ocorrem na sociedade como um todo, inclusive, e, principalmente, nas instituições de ensino, principalmente no ensino superior, pois estas formam os profissionais para viver e trabalhar nesta nova ordem mundial.

A expressão **Sociedade Aprendente**⁴³ utilizada por Assmann, H.(2001) remete a uma compreensão de que toda a sociedade deve se encontrar em “Estado de Aprendizagem” e, portanto, transformar-se em uma imensa rede de “Ecologias Cognitivas.” Para Pierri, L.(1994), a Ecologia Cognitiva define as complexas relações do homem com a realidade a partir do uso coletivo da inteligência mediada ou entrelaçada pela técnica.

Na sociedade do conhecimento, a capacidade de aprendizagem assume cada vez mais um lugar privilegiado nas interações sociais,

[...] Podemos formar ‘organizações de aprendizagem’ nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a inspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo. (SENGE, P. 1990, p.11).

⁴³ Grifo nosso. **Sociedade Aprendente** para Assmann,H. significa que estamos em estado permanente de aprendizagem.

A educação e a ciência moderna apresentam uma visão sobre o corpo que, sem dúvida nenhuma, corresponde a um avanço quando se considera o período obscuro da era medieval; entretanto, não se deve reduzi-lo tão somente ao corpo físico e biológico desconectado da dimensão social que pensa, sente, age e interage com o meio em que vive, pois, desta forma, estaríamos contribuindo apenas para ignorar o gesto humano que se manifesta nas suas relações intra e interpessoal. Esta forma de agir é fundamental para que possamos compreender a Educação Física que valorize o homem em movimento e o movimento do homem na sociedade em que vive.

Assim, na atualidade,

[...] a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma seqüenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem de mudar de paradigma "... Eu nem sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança da que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandarizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independentemente das suas características e das suas necessidades. A humanidade foi capaz de sobreviver milênios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela. (FINO.C. 1,2 .2001).

Percebe-se que na nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características que possibilitam assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada e isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências culturais exigidas para o pleno crescimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera de produção.

Neste sentido, a escola atual acumula atrasos centenários, tentando estabelecer pedagogias que ainda não alcançaram o mundo globalizado, apresentando currículos e conhecimentos fragmentados, distante da realidade do sujeito que vivencia o processo ensino-aprendizagem e que ainda não valoriza as diferenças sociais, culturais e econômicas que não estimula a interdisciplinaridade, não oferece motivações para o processo de aprendizagem, além de tantos outros elementos constitutivos de uma escola desinteressante fadada ao fracasso.

A escola em toda a sua trajetória histórica experimentou diversos modelos pedagógicos em busca de sua superação e, hoje, vive mais um período histórico mergulhada em uma crise de identidade pedagógica. Ora se discute o ensino por

competências, ora se discute a educação pela compreensão através da perspectiva do desempenho, além de tantas outras, mas nenhuma delas poderá resolver nada, se antes não compreendermos que a escola faz parte de um universo social; portanto, enquanto houver um distanciamento entre a pobreza e a riqueza, a miséria sub-humana e ético política não será possível dar um salto, muito menos resolver as questões sociais se não houver uma pedagogia inovadora ou revolucionária.

Ainda que possamos acreditar que a escola seja um caminho a ser percorrido rumo ao desenvolvimento humano, ela por si só não basta, o conhecimento sozinho não dá conta da fome e nem da exclusão social gerada pela aldeia global que se institucionaliza cada vez mais forte com o nome de sociedade da informação, e desta sociedade, estão fora alguns milhões de *homo famintus*⁴⁴.

Conforme afirma Moraes (2003),

Em nosso cotidiano, aprendemos que não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana. Moraes (2003. p.17),

Como vimos, mesmo fazendo parte de uma sociedade globalizada e informatizada, não significa dizer que temos um paradigma educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, onde o sujeito fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indivisível em sua totalidade, com seus múltiplos estilos de aprendizagem e suas variadas possibilidades de resolução de problemas.

De acordo com Moraes (2003, p.18),

Compreendemos que o grande problema da educação está no modelo de ciência que prevalece num certo momento histórico nas teorias de aprendizagem e que influencia a prática pedagógica. 'Acreditamos na existência de um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas'. (MORAES.2003, p.18),

⁴⁴ Grifo nosso

Para Flecha, R. e Tordajada, I. (2000.p.21), existem 05 tendências possíveis para apontar os desafios e saídas educativas para o terceiro milênio. Essas tendências são divididas em duas grandes partes:

Na primeira parte, existem duas tendências: A primeira refere-se às mudanças sócio econômicas que são produzidas com o surgimento da sociedade da informação, o que nos permite ver quais são as novas necessidades geradas e as competências que serão requeridas; A segunda, trata de forma detalhada as transformações sócio culturais que acontecem em nosso cotidiano e os desafios que devem ser propostos para enfrentar a educação.

Na segunda parte, que propõe como será a educação para o início do terceiro milênio, onde se destacam as tendências que possibilitarão uma educação igualitária e que já é uma realidade em algumas práticas educativas; nesse sentido, a terceira tendência sustenta a necessidade de dar um passo indispensável em direção a uma cultura educativa que transforme dificuldades em possibilidades reais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja capaz de contribuir com a formação para autonomia.

A quarta tendência discute a aprendizagem a partir dos diálogos de aprendizagem, superando as concepções construtivistas, de onde deve partir qualquer ação educativa com o propósito contributivo de uma educação voltada para os princípios da igualdade, a solidariedade, a aprendizagem instrumental de conhecimentos a habilidades e a transformação; A quinta, baseando-se nas premissas anteriores, apresenta a transformação de escolas em comunidades de aprendizagem.

Este conjunto de tendências apresentadas por Flecha, R. e Tordajada.I (2000), constituem, na essência, dos desafios transformadores para o futuro da educação neste terceiro milênio. Inicialmente, refere-se às mudanças sociais e econômicas que se desdobram em novas exigências de competências específicas que a escola vai ter que dar conta para justificar a sua existência neste novo ciclo de desenvolvimento humano. Em um terceiro plano, defende uma cultura educacional que efetivamente transforme problemas encontrados em soluções viáveis e produtivas para o coletivo que dela irá usufruir. Para que isto ocorra, será necessária uma escola que possa estimular o diálogo, a fraternidade, a cooperação e a superação de problemas. Para dar completude a este conjunto de tendências apresentadas por Flecha,R.(2000), ele sugere que tudo isto ocorra dentro das comunidades aprendentes, isto é, através de coletivos que agem,

interagem, opinam, criticam e sugerem, participam, constroem ideias e saberes coletivamente em comunidades.

Destacamos que, nesta mesma linha, Sacristán, G.(2002) elabora uma profunda reflexão crítica em busca de uma nova ordem educativa sem evidentemente perder as principais referências, as quais consideram essenciais.

O autor afirma que,

Assim, chegamos a este final de século um tanto cansados, desorientados e desanimados de ideias de força e de ideais impulsionadores. Carecemos de referenciais grandiosos que atuem como guia para o futuro e para o progresso. Os últimos 30 anos são testemunhas de uma notável contradição: por um lado, a evidente diminuição das esperanças sobre as possibilidades libertadoras da educação e, por outro, o reforço da urgência do conhecimento nas sociedades. (SACRISTÁN, G., 2002, p.55)

Embora Sacristán, G.(2002) apresente certa descrença em projetar alguma nova ideia extraordinária para a educação do futuro, considera que o futuro não tem realidade, portanto carece de conteúdos e de orientação que apoiem para a identificação de alguns cenários que nos conduzam para caminhar em uma trajetória fortalecidos por algumas premissas apontadas pelo próprio autor, por isso deve-se:

[...] manter e estimular, a partir das primeiras experiências de aprendizagem de materiais herdados, a liberdade, a independência pessoal, o valor da expressão de cada um e da autonomia dos sujeitos como sementes das quais poderá nascer uma atitude crítica para a reconstrução da tradição em etapas avançadas da escolarização. Uma liberdade que não nega nem se opõe ao esforço, mas que dele necessita. (SACRISTÁN, G., 2002, p.51).

Ao considerarmos estas premissas preconizadas por Sacristán, G., é possível afirmar que ele apresenta uma pista de como poderá ser a escola do futuro.

Ainda nesta mesma rota Giroux, H.(2002) trata da Pedagogia Crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política do novo milênio. Ele traz uma reflexão a partir da atualidade acerca do profissionalismo do professor, propõe uma nova ordem, um novo diálogo entre a cultura escolar e a cultura política, além de chamar a atenção a respeito da crise da democracia e da vida pública, que, aliás, este é um problema que neste início de século tem uma repercussão mundial.

Assim, afirma que

Os modelos da profecia exemplar, mais do que narrar a dinâmica da crítica, narram as estratégias do compromisso e da transformação. Em tais modelos, a esperança aparece não para que haja uma narrativa clara, precisões tecnológicas fáceis ou objetivas, mas para que haja um instrumento imprescindível que permita (aos professores, aos estudantes e as demais pessoas) intervir e agir estrategicamente para mudar os contextos que ajudam em suas capacidades de serem agentes críticos ou as restringem, para manter viva a promessa da pedagogia como um ato de cidadania crítica e justiça social. (GIROUX, H., 2002, p.65).

É preciso que os educadores possam compreender o discurso da pedagogia crítica como algo inacabado, como algo que precisa continuar sendo amplamente discutido, que necessita sempre de autocrítica e que, ao mesmo tempo, devem enfrentar o desafio de unir cultura e política para tornar a ação pedagógica mais política, ampliando desta forma o sentido da aprendizagem numa perspectiva de transformação social.

Ainda como parte deste coletivo de autores, em seu texto *Pedagogia Revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica*, McLaren, P.(2002) descreve uma análise crítica contundente acerca da economia política presente no capitalismo internacional nos dias de hoje e as suas implicações no campo educativo. Esta análise nos remete a uma profunda reflexão sobre a história recente do final do século XX e aponta, inclusive, com muita clareza a necessidade de mudança deste modelo hegemônico para este início de século.

Para McLaren, P.(2002), a pedagogia crítica necessita construir um projeto pedagógico capaz de instrumentalizar os sujeitos da aprendizagem para a busca da sua emancipação e que seja capaz de criar um sistema político social mais justo de apropriação e distribuição do bem estar social para todos.

Nesta mesma linha, Rigal, L.(2002) publicou entre outras obras: *Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular e la educación em América Latina: contexto y tendencias. El aporte de Paulo Freire*. Ele apresenta alguns dos desdobramentos futuros da educação e traz uma importante reflexão teórica quando discute sobre o tema: A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI, que vai além do que é imediato e conjuntural. Nesta análise, ele apresenta

uma escola do futuro com uma forte presença da ética e um contexto político que passa pela aldeia global, particularmente a América Latina.

Para Rigal, L.(2002), este novo século nos convida para uma aposta no futuro da educação, necessitando de uma profunda reflexão sobre o passado nos diversos âmbitos da vida da humanidade, buscando as chaves que permitam calibrar o presente e levantar o olhar para que possamos propor algo para o futuro em se tratando da escola que se teve, da escola que se tem e de qual escola se quer para o futuro da humanidade.

Ele acrescenta ainda que a passagem é o corte no mundo da cultura e, portanto, da educação que se caracteriza como um momento de crise e vai buscar apoio para suas afirmações no marxista italiano Antonio Gramsci quando afirma que:

[...] momento no qual o velho está agonizando ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento, portanto, de incerteza (a morte do velho também aniquila as já velhas certezas) e de fragmentação (o vigente está em pedaços e não se sabe como recompô-lo). (RIGAL, L., 2002, p.171).

Apresenta ainda três grandes reflexões sobre a educação e a escola para o século XXI, que são as questões éticas; políticas e as de ordem epistemológicas.

Segundo Rigal, L.(2002) é preciso saber qual a sociedade que temos e que queremos como seres humanos para construirmos uma sociedade politicamente envolvida com as questões da educação e seus desdobramentos, a fim de produzirmos conhecimentos que sejam pontes para o desenvolvimento humano em suas distintas culturas e suas conexões com a realidade.

Nesta mesma linha de raciocínio, Subirats, M. (2002) trata da educação do século XXI e a urgência de uma educação moral. Em seu texto *Construir um novo modelo de Educação*, analisa o novo conceito de Educação herdado e o que está por vir no terceiro milênio na denominada sociedade pós-industrial, como será a formação do novo homem a partir destes pressupostos e ainda traz uma reflexão sobre os sistemas educativos e suas transformações democráticas, negando inclusive a simples “transmissão” do saber em função de uma busca dos conhecimentos e dos valores necessários à vida.

Para ele,

[...] necessita-se de uma nova forma de estabelecer critérios e que estes sejam transmitidos às novas gerações. Embora se possa pensar em outras formas institucionais, hoje em dia a única instituição social expressamente planejada para a formação das pessoas jovens e que oferece certa garantia de cobertura universal (ainda que não igualitária), é o sistema educativo [...] (SUBIRATS, M., 2002, p.202)

Concordando com a afirmativa de Subirats, M. (2002), é necessário um grande debate político pedagógico para melhor compreender a função social da escola, a fim de que possamos transformar a realidade atual de apenas e tão somente “transmitir” ou informar os saberes necessários para um modelo de escola que projete a formação dos sujeitos com base na ética e da auto responsabilidade.

De que adianta o conhecimento produzido se ele não é utilizado de forma ética no convívio social? Consideramos que o grande avanço da escola para a sua sobrevivência neste novo mundo globalizado e informatizado está na capacidade de construir um modelo tri formativo, cujas bases formativas estejam elencadas em três grandes blocos que se complementam entre si que são: O conhecimento e a incorporação ético moral dos indivíduos acerca da utilização dos saberes produzidos na escola em seu cotidiano; A formação para autonomia dos sujeitos em busca da emancipação e a formação Artístico, Cultural, Ambiental e Esportiva dos indivíduos em busca da qualidade de vida e bem estar no ambiente em que vive.

CAPITULO IV

METODOLOGIA DA PESQUISA : ANÁLISES e REFLEXÕES.

- 4.1.** A escolha do método e a opção de pesquisa: Porque Etnografia?
- 4.2.** O Lócus da Investigação
 - 4.2.1. O Estado da Bahia - Cidade de Salvador
 - 4.2.2. O Bairro do Garcia
 - 4.2.3. Colégio 2 de Julho: Breve Histórico
 - 4.2.4. Criação da Fundação 2 de Julho
 - 4.2.5. Como chegamos ao Colégio 2 de Julho e os motivos da pesquisa
 - 4.2.6. Caracterização do Colégio 2 de Julho e ambiente pedagógico
 - 4.2.7. A opção pelo Colégio 2 de Julho
 - 4.2.8. A Missão Institucional do Colégio 2 de Julho
 - 4.2.9. A Visão Institucional do Colégio 2 de Julho
 - 4.2.10. Os Objetivos Institucionais do Colégio 2 de Julho
- 4.3.** De onde parte o estudo: A problematização
- 4.4.** Pergunta Científica e objetivos da pesquisa
- 4.5.** A trajetória na busca dos dados: uma itinerância implicada
- 4.6.** Opções das Categorias de Análises dos dados observados
- 4.7.** Outras Perguntas Científicas
- 4.8.** Análise dos Dados
- 4.9.** Balanço Metodológico
- 4.10.** Projeto Político Pedagógico do C2J
- 4.11.** A Turma Pesquisada
- 4.12.** Os Professores da Turma Pesquisada
- 4.13.** Corpo Administrativo
- 4.14.** Caracterização dos Professores de Educação Física do Colégio 2 de Julho

RESUMO DO CAPÍTULO IV

O presente capítulo busca descrever e elucidar o processo investigativo adotado, levando em consideração a escolha metodológica, nossas análises e reflexões e contém toda a descrição e trajetória da experiência investigativa, isto não significa trazer à luz todas as características próprias do objeto investigado.

A escolha de um método de investigação pode ocorrer por diversos fatores que podem balizar ou não a itinerância da pesquisa em seus resultados, trazendo ou não para descrições “*verdadeiras ou falsas*”. A escolha metodológica foi pautada na etnografia semiológica e na etnopesquisa crítica e multirreferencial.

Iniciamos com a escolha do método e a nossa justificativa pela escolha metodológica pautada na etnografia semiológica e na etnopesquisa crítica e multirreferencial.

Destacamos o lócus da investigação o estado da Bahia, cidade do Salvador, bairro do Garcia e o tradicional Colégio 2 de julho fundado em 1926 pelo casal Peter Garret Baker e Irene Hight Backer, ele pastor da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos e ela professora, ambos estavam incumbidos de iniciar uma escola em terras brasileiras uma missão ecumênica através da educação que perdura até os dias atuais.

Apresentamos a visão, missão e objetivos institucionais do Colégio 2 de julho, a nossa chegada a este educandário, os motivos que nos levaram a realização desta experiência investigativa, principalmente pelo fato de já ser professor e conhecer os desafios, dúvidas e incertezas que nos incomodavam ao longo da nossa trajetória histórica como educador deste domicílio educacional em nossa cidade.

Identificamos de onde parte o estudo, a problematização, nossas perguntas científicas e os objetivos traçados para este longínquo caminho desconhecido, a procura de dados, características, interpretações e diálogos com os interlocutores que nos permitissem conhecer os ambientes de aprendizagem e os possíveis diálogos entre aqueles que aprendem e aqueles que os auxiliam durante este processo de ensinagem.

Durante o percurso da investigação, fui construindo o caminho da pesquisa interagindo com o Prof. Carlos Fino através da sua Tese de Doutorado cujo título é: “**Novas Tecnologias, Cognição e Cultura um Estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico**” além das suas orientações.

4.METODOLOGIA DA PESQUISA : ANÁLISES e REFLEXÕES.

4.1. A ESCOLHA DO MÉTODO E A OPÇÃO DE PESQUISA: POR QUE ETNOGRAFIA?

Só as descrições do mundo podem ser verdadeiras ou falsas; o mundo por si próprio – sem auxílio das atividades descritas dos seres humanos – não pode.

Richard McKay Rorty

A complexidade da vida e do universo, a diversidade dos fenômenos existentes que se manifestam em nosso cotidiano, aliadas à necessidade do homem em estudá-los para responder às suas dúvidas e inquietudes possibilita o aprofundamento dos conhecimentos e um melhor entendimento e compreensão de uma determinada realidade e, desta forma, consegue amenizar seus conflitos pessoais, sociais e culturais. Tal dinâmica tem contribuído para o surgimento, ao longo da história da humanidade, de diversos ramos de estudos, de novos paradigmas elevando o desenvolvimento das ciências existentes até os dias atuais.

Se considerarmos o tempo de existência da humanidade, podemos afirmar que o conhecimento científico é uma conquista recente dos homens que iniciou no final do século XVI. São apenas 412 anos de processo investigativo, para além do empirismo científico, ou seja, buscando resultados das investigações e tentativas para chegarmos a algumas descobertas, portanto, a procura do real. Entrementes, precisávamos de algumas garantias científicas capaz de afirmar com uma possível certeza, tais descobertas.

O fato de ser professor universitário, naturalmente, já impele ao caminho da pesquisa, pois o tripé ensino – pesquisa – extensão compõe os pilares de uma instituição de ensino superior, por isso a pesquisa sempre deve estar presente em ações desenvolvidas nas disciplinas ministradas na Escola de Educação Física das diversas Universidades e Faculdades.

A atitude de pesquisador é sempre um grande desafio na nossa história de vida do homem, seja ele no papel de professor, pai e/ou conselheiro. Muitas vezes, dissociar um do outro é uma tarefa quase impossível, uma vez que o homem age e interage no mundo como um verdadeiro ator social que busca a superação dicotômica entre a riqueza absoluta e a pobreza extrema, que deseja mais igualdade e fraternidade entre os povos.

Esse processo de construção do conhecimento se constitui num processo histórico, dialético e dialógico. Dessa forma, surgem algumas inquietações que nos impulsionaram à reflexão sobre qual conhecimento e qual ciência é capaz de dar conta da construção de uma sociedade justa e socialmente referenciada, ou seja, uma sociedade que dê conta de uma educação cultural e pluralista.

A escolha de um método de investigação pode ocorrer por diversos fatores que podem balizar ou não a itinerância da pesquisa em seus resultados, apontando assim, para descrições “*verdadeiras ou falsas*”. Sendo assim, cabe ao pesquisador eleger o método que mais contribua para a descrição densa da realidade pesquisada, levando em consideração suas implicações com o objeto de estudo, suas errâncias, seus trajetos, rotinas, rupturas e singularidades presentes no cotidiano investigado.

Através de Gadamer (2007) é possível uma reflexão sobre o conceito histórico crítico de conhecimento e qual olhar deve-se ter sobre esse próprio conhecimento para além das ciências da natureza

[...] Mas que conhecimento é este que compreende que algo seja assim, por compreender que veio a ser assim? O que significa aqui ciência? Ainda que se reconheça que o ideal desse conhecimento é fundamentalmente diferente do gênero e da intenção das ciências da natureza, somos tentados a caracterizá-las, apenas privativamente, como “ciências inexatas”. (GADAMER, 2007, p. 39)

Tornou-se necessário, para esta pesquisa, eleger como possibilidade investigativa um método que possa dar conta da superação epistemológica para além das visões parciais e estanque de ciência e do conhecimento científico. Por isso, optamos pela etnografia semiológica e a etnopesquisa crítica e multiculturalismo⁴⁵ advindas respectivamente, da microssociologias e dos etnométodos com suas produções sociais instituídas.

Etnometodologia para Lapassade,

[...] não um método (ou um metodologia) para a etnologia, mas o estudo (logia) dos etnométodos, termo criado por Harold Garfinkel, fundador dessa corrente da sociologia, para designar os processos que são utilizados na vida

⁴⁵ A Etnopesquisa Crítica e Multiculturalismo, cunhado por Roberto Sidnei Macedo enquanto uma visão não formal de pesquisa pretende alcançar fina e densamente a multiplicidade das culturas naquilo que elas têm de autenticamente ideográfico, sem, entretanto, perder a natureza relacional da vida em sociedade.

cotidiana, continuamente, mas sem lhes prestar atenção, para comunicar e interpretar o social “para todos os fins práticos” e que são conseqüentemente, constitutivos do raciocínio sociológico prático. (LAPASSADE, 2005.p.43)

E, para Geertz (1989, p. 71) apud Neves (2006 pag 3), [...] A etnografia é defendida como “ciência da educação cultural”, pois o que define a etnografia [...] é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma descrição densa [...].

Para Santos (2012), escolher etnografia é ler um manuscrito desbotado, cheios de incoerências, elipses e densos de sentidos e significados que, talvez a olho nu, não seja perceptível, não seja capaz de se reconhecer as singularidades, as errâncias, implicações e as subjetividades encontradas durante uma investigação qualitativa.

Para Lapassade (2005), a significação (meaning) de etnografia compreende-se como:

Descrição (grafia) de um *ethnos* (termo que designa um povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas).

Para este estudo, optamos pela etnografia, pois se caracteriza, principalmente, por uma relação direta do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo desta forma, construir e reconstruir processos e relações que configuram a relação cotidiana do ambiente pesquisado, que em nosso caso, é a escola.

Para dar conta a esta preocupação, foram utilizadas a observação participante, a entrevista com a professora da turma e o registro fotográfico que nos permitiram documentar as questões intrínsecas e extrínsecas ao cotidiano escolar, descrevendo ações e representações dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, seus signos e códigos, linguagens e comunicados, explícitos e implícitos no fazer pedagógico, para melhor compreendermos a realidade pedagógica com todas as suas crenças e atitudes, os seus meios de dominação e resistência, a fim de constatarmos a hipótese levantada no início da pesquisa.

Neste contexto investigativo, visamos elucidar e/ou compreender novos fatos, novos saberes e não apenas confirmar as teorias já existentes. Portanto, a pesquisa etnográfica é vista como um processo histórico dialético e dialógico e como dimensão

importante na produção do conhecimento para o atendimento das necessidades humanas.

Com essa compreensão, o fazer/pesquisar/fazer buscou contemplar distintos momentos durante o decorrer da pesquisa:

1. **Momento de descrição dos fatos** para que pudéssemos interpretar o acontecido durante o ano letivo de 2007 na turma piloto;
2. **Momento de questionamento** do que podemos ler na literatura atualizada e na experiência observada na turma piloto para explicar fatos e desdobramentos observados;
3. **Momento de compreensão** do processo da pesquisa etnográfica para descrevermos as nossas considerações;
4. **Momento de interpretação** para melhor entendimento dos fatos, dos depoimentos e das circunstâncias da pesquisa;
5. **Momento da triangulação dos dados** para garantir uma compreensão mais completa sobre a categoria de análise surgida a partir da realidade pesquisada;
6. **Momento de considerações do pesquisador** para que pudesse responder as perguntas científicas e verificar o alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa.

A etnografia é uma ferramenta indispensável para o aprendizado dos pesquisadores, uma vez que, ao observar, descrever e interpretar comportamentos sociais diversos, o investigador acaba incorporando novos saberes ao seu repertório de conhecimentos, por estudar de forma detalhada os desdobramentos desta cultura ou comportamento social. Ela nos ajuda a compreender a etnografia enquanto método de investigação e sua relação com o investigador para além das etnografias primitivas, pois

[...] etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, e o objectivo do investigador etnográfico é compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos dessa cultura . E apesar deste tipo de aproximação ser usual dos antropólogos que procuram estudar sociedades primitivas e culturas exóticas, Spradley sugere que ele é uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas vêem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas do que um utensílio para estudar essas pessoas. (SPRADLEY (1979) apud FINO.C. (2000) p.149)

Não se trata mais de buscarmos as causas absolutas ou a natureza das coisas,

mas sim, procuramos compreender as relações entre si e com os outros, dos fatos e dos fenômenos para que possamos explicar nossas ideias, questionamentos e proposições para além do vivido pelos sujeitos em seus processos formativos. Sendo assim, devemos explicá-los através da observação científica aliada à lógica racional, pois ao mudarmos os objetivos do conhecimento, mudamos também os métodos e suas sistematizações de forma dialética e dialógica.

Entendemos por pesquisa a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO 2008, p.16)

De acordo com este entendimento, a pesquisa é um processo de construção de um caminho que busca identificar e compreender uma determinada realidade ou um objeto de estudo, onde devemos nos apoiar em determinados pressupostos epistemológicos de referência. Sendo assim, a pesquisa nunca é neutra e sempre estará incompleta, uma vez que sempre haverá novas investigações que irão contribuir para o objeto estudado. A competência interpretativa é especificidade humana e, com o tal, não há ação social sem significado. (MACEDO, 2004, p.99).

O trabalho etnográfico de campo, conforme Lapassade, “[...] implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas)”, pois

[...] Todo ator deve, quando ele age, colocar necessariamente em obra procedimentos de compreensão e de interpretação pelos quais ele dá, permanentemente, um sentido às atividades ordinárias em que ele se insere; a ação social é uma realização prática, isto é, produto deste trabalho de interpretação que deve informar os atores para agir, assegurando esta continuidade das relações de troca, que fundam a possibilidade de uma ação. (MACEDO, 2004, p.99)

Dessa forma, torna-se premente a necessidade de compreendermos e interpretarmos os conhecimentos pedagógicos, tais como: conteúdo de ensino, avaliação, metodologia, ação discente e docente e a sua relação com a realidade

cotidiana da turma, para que possamos identificar seus sentidos e significados enquanto processo ensino-aprendizagem do Componente Curricular Educação Física no Colégio 2 de Julho.

Essa observação participante é, de acordo com Bogdan e Taylor (1975) apud Fino (2002), um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências. (FINO, 2002.p.150)

O ano letivo de 2007 foi, de fato, um “período de interações sociais intensas” FINO (2002), entre nós professores e a turma piloto no ambiente de estudo o que contribuiu decisivamente nas observações realizadas, seus desdobramentos e, principalmente, nas interfaces ocorridas entre os sujeitos da aprendizagem e os demais participantes desta experiência pedagógica.

Durante toda a nossa história acadêmica, desde curso de graduação até a conclusão do Mestrado, período que compreende quase trinta e três anos como professor de Educação Física nos diversos níveis de escolaridade (nível fundamental à pós-graduação) nunca tínhamos experimentado a realização da pesquisa qualitativa do tipo Etnográfica.

Cada vez que eu me encontrava diante da possibilidade de realizar uma pesquisa ou mesmo uma orientação para algum aluno, apareciam também as inquietações a cerca de qual a abordagem científica me daria melhores respostas para as minhas próprias dúvidas, inclusive, qual das opções que eu tinha de me aproximar da realidade para melhor compreender o objeto estudado. Estas e outras dúvidas me acompanhavam durante toda a nossa trajetória educativa.

A partir do conhecimento adquirido nos seminários do doutoramento, foram identificadas algumas razões para o uso da etnografia enquanto método de investigação, principalmente por se caracterizar pelo contato direto do pesquisador com o ambiente da pesquisa, permitindo com isso a reconstrução dos processos e as relações que configuram a experiência pedagógica em seu cotidiano.

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre

sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos... (MINAYO, 2008.p.13)

Concordando com a afirmativa de Minayo (2008), o fato de já sermos professores do Colégio 2 de Julho, há 22 anos, nos credenciou a realização desta opção investigativa principalmente porque nos permitiu o conhecimento da escola por dentro, isto é, já conhecíamos a escola de perto, seu Projeto Político Pedagógico, seus projetos, o corpo docente, discente e todo o arsenal constitutivo que compunha o Colégio no seu cotidiano, inclusive os mecanismos de dominação e resistência, valores, credos e o convívio com a realidade que investigamos, mesmo não sendo diretamente o professor da turma pesquisada.

A escola como espaço social que acolhe uma diversidade cultural ampla, onde criamos e recriamos conhecimentos e valores de forma significativa, exige de todos nós, atores sociais, um rompimento com a visão estática, reprodutivista e deformada dos fatos e questões pedagógicas diárias para que possamos concebê-la de acordo com (GIROUX, 1986) como um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, constatação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Outro forte motivo para optar pela etnopesquisa foi o fato de nos permitir esclarecer os conteúdos implícitos e explícitos nesta tese, procurando explicar toda a teoria que embasa e sedimenta este processo investigativo.

Neste sentido, encontramos em Macedo (2004), uma contribuição significativa para a nossa opção investigativa quando ele afirma que

[...] a tarefa do estudo científico deve, acima de tudo, levantar compreensivamente o véu que cobre a área ou a vida das pessoas e dos grupos que alguém se propõe a estudar. Isto só pode ser efetuado mediante uma aproximação com a área, e de uma escavação profunda através de um estudo cuidadoso. A propósito, Blumer (1969) reforçou esta posição indagando como pode alguém aproximar-se de determinada área e olhar para ela, ressalta o autor:

E ainda, Macedo (2004) confirma,

“É um trabalho exaustivo que requer uma ordem elevada de tentativa cuidadosa e honesta; imaginação criativa e disciplinada; recursos e

flexibilidade no estudo; uma ponderação de resultados e uma constante disposição para testar e reorganizar as visões e imagens da área”.(BLUMER 1969 apud Macedo 2004p.144)

Macedo continua,

Podemos afirmar, com Blumer, que os métodos, em etnopesquisa, lutam pelo respeito à natureza do mundo empírico habitado por homens, e pela organização de procedimentos metodológicos que reflitam este respeito ou mesmo esta sensibilidade. (MACEDO, 2004, p.144).

Esta opção de pesquisa metodológica corresponde ainda a uma inquietação do pesquisador por acreditar na possibilidade de realizar uma verdadeira interpretação da realidade concreta vivida pela turma durante o ano letivo, isto é, este método investigativo nos apresentou as nossas aspirações enquanto sujeito integrado deste processo investigativo, principalmente porque “[...] seria impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.” (MACEDO, 2002, p.145).

Compreender os atores pedagógicos e suas construções implica em superar a homogeneização e a estereotipação das pesquisas normativas e prescritivas, é dar-lhes um outro significado: aqueles de sujeitos do ato educativo. Trata-se, também, compreender a diferença na historicidade, trazendo para a cena desta compreensão as visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, desejos, projetos, etnométodos e hábitos específicos. São estes, em realidade, produtos de experiências e de vivências nos diversos espaços e cenários sociais, onde a cultura existe porque o sujeito social é real. Escola e currículo existem porque o ator social é concreto. (MACEDO, 2000 p.86)

Esta opção metodológica nos permitiu ainda a possibilidade de enfrentarmos os desafios existentes durante o caminho pesquisado, observando as ocorrências com um olhar mais profundo, além das aparências, que nos permitiu verificar e identificar detalhadamente de cada atitude, gesto, comportamento e/ou resultado advindo dos diversos comportamentos dos sujeitos pesquisados; aprofundar com riqueza de detalhes o que talvez nenhuma outra opção metodológica nos permitisse realizar.

Nesta mesma orientação, Afonso e Dalmazo afirmam que

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de

resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de viver e de sentir a realidade e o mundo. (AFONSO e DALMAZO, 1995, p. 41).

Para tal desafio, tomamos como base, os estudos dos fenômenos culturais considerando um sistema de signos e significados, tais como: imagens fotográficas, gestos, atitudes e comportamentos das práticas educativas orientadas pela Etnopesquisa crítica (MACEDO, 2000 e 2006).

A pesquisa está fundamentada em recursos qualitativos, baseados nos pressupostos filosóficos da sócio fenomenologia, assumindo trabalhar a partir da complexidade da situação concreta da área pesquisada, evitando interpretações estanques. Apoiar-se em referências teórico-metodológicas que privilegiam o cotidiano, as rotinas, os sentidos, os significados e as singularidades contempladas pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial.

Outra compreensão da natureza etnográfica é apresentada por Macedo (1998), quando o mesmo analisa as opções metodológicas de cunho qualitativo, principalmente a etnopesquisa:

A opção da etnopesquisa se evidencia pela etnografia semiológica como recurso metodológico básico e suas especificidades clínicas ou qualitativas. Tal especificidade do método etnográfico nos remeteu, de alguma forma, à noção de pesquisa qualitativa, podendo assumir esta noção conotações diferentes, dependendo da orientação teórica de quem utiliza. Tomando de empréstimo as elaborações de Lüdke e André (1986) sobre as pesquisas que priorizam os âmbitos qualitativos da Educação, podemos dizer que as etnopesquisas apresentam as seguintes características metodológicas:

Tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seus principais instrumentos; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados significativamente valorizados... (MACEDO 1998. p.144).

Nessa jornada investigativa, ampliamos a nossa compreensão da metodologia que optamos, uma vez que, consideramos de fundamental importância orientar o processo de investigação para que possamos implementar tomadas de decisões de todos os tipos, principalmente na seleção dos conceitos, técnicas e dados afins que pudéssemos radiografar amplamente todo o processo investigativo.

Outro aspecto relevante que levamos em consideração na pesquisa etnográfica foi o fato dela nos permitir uma melhor compreensão dos significados ocorridos nas

relações interpessoais, além da dinâmica interna dos fatos analisados, considerando a opinião de todos os atores sociais que participaram do processo investigativo, portanto, os que foram investigados puderam opinar revelando seus interesses e influências, inclusive, sua reciprocidade, fato que, geralmente, escapa do olhar do investigador.

Decidir por esta opção epistemológica nos remeteu à compreensão que este caminho nos daria melhores respostas às nossas inquietações, uma vez que nos permitiu avançar numa trajetória que nos aproximou das questões específicas da pesquisa, tais como: a relação com os sujeitos da pesquisa, suas respostas, anseios, dúvidas, necessidades, além de nos premiar com uma imensa satisfação enquanto pesquisador, sujeito constructo e aprendiz deste processo de construção do conhecimento.

A Etnopesquisa nos permitiu ainda, romper com estruturas pré-estabelecidas pelas demais matrizes epistemológicas, enfrentamos todo tipo de dificuldades e obstáculos em nossa trajetória investigativa o que nos permitiu a ampliação do nosso olhar sobre a realidade pesquisada, além de um enorme aprendizado e crescimento pessoal como pessoa e ainda como educador.

Utilizamos como alicerce epistemológico para esta opção investigativa os estudos da pesquisa social de Minayo (2008); da etnografia das práticas educativas que embasam a Etnopesquisa Crítica Macedo (2004); Fino (2002); Afonso e Dalmazo (1995); Spradley (1979); Demo (2008), sustentados pela Microsociologias de Lapassade (2005) a partir da complexidade da realidade pesquisada e privilegiando metodologias que consideram o cotidiano e suas rotinas para poder identificar os sentidos e significados de cada ação observada pelos sujeitos pesquisados e o que representam e significam estas ações.

Consideramos um fator fundamental para nossa opção pela pesquisa qualitativa, o fato de podermos desenvolvê-la dentro de uma abordagem crítica, neste caso, a opção pela observação participante se justifica, considerando a sua realização no âmbito do Colégio 2 de Julho, portanto, dentro do contexto educacional.

[...] visam a descoberta, características que se fundamentam no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez que por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto: o conhecimento é visto como algo que constrói, se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho: valorizam a interpretação do contexto; buscam retratar a realidade de forma densa, refinada e profunda,

estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em ações.

[...] o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipo de informantes: podem revelar experiências vicárias e generalização naturalística sem preocupações nomotéticas; apresenta flexibilidade para apresentar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista e ações presentes numa situação social, portanto, cultiva-se o pressuposto de que a realidade pode ser vista e construída sob diferentes perspectivas. (MACEDO, 2004.p.149/150)

Concordando com Macedo (2004), o conhecimento é construído e reconstruído todos os dias, uma vez que nunca se esgotam as possibilidades de novas pesquisas e novas descobertas sobre o tema estudado. Esta opção metodológica nos permite conhecer a realidade sob diferentes ângulos,

[...] é o objeto de pesquisa que vai fornecer as evidências capazes de fomentar uma decisão quanto à dimensão do período de observação e o grau de envolvimento necessário. Neste âmbito, fica mais significativo ainda o domínio que o pesquisador tem da sua temática e das nuances por ela produzidas na sua complexidade natural. (MACEDO, 2004.p. 151)

Assim, compreende-se que é através do objeto de estudo da pesquisa que se apresentam as nuances necessárias para que possamos identificar qual o tempo necessário para a realização e qual o envolvimento do pesquisador durante o processo investigativo.

No que se refere aos períodos de participação, em algumas pessoas pode ser interessante haver diversos períodos curtos de observação para verificar mudanças havidas num determinado programa ou no seu dinamismo ao longo do tempo. Em outros estudos, pode ser mais adequado concentrar observações em determinados momentos, digamos no início ou no final de cada período ou sub-período escolar. (MACEDO, 2004.p. 151)

Considerando o que diz o autor, optarmos em observar em diversos períodos, considerando que a dinâmica dos encontros pedagógicos, nos permitiu identificar de forma mais detalhada os entornos e contornos da turma, as peculiaridades, as falas, os conflitos de cada momento observado.

Sabemos que a característica principal da Etnopesquisa é a descrição densa, a análise e interpretação dos dados observados durante a experiência investigativa,

tornando-os significantes dentro do contexto existente, dessa forma, foram constituídos os procedimentos metodológicos para esta investigação.

4.2. LOCUS DA INVESTIGAÇÃO

4.2.1. O ESTADO DA BAHIA - CIDADE DE SALVADOR

A cidade do São Salvador da Bahia de Todos os Santos, seu primeiro nome oficial, foi fundada em 29 de março 1549 pelo Governador Geral do Brasil Tomé de Souza, por ordem do Rei de Portugal, para fundar uma cidade que pudesse ser uma fortaleza de proteção frente aos costumeiros ataques de desbravadores inimigos à sua nova colônia. Hoje, a cidade de Salvador é a capital do Estado da Bahia, principal economia da região nordeste do Brasil.

Com posição geográfica perfeita, recortada por morros e montanhas com uma vista privilegiada para mar, o local era estratégico para as pretensões portuguesas desta época. Assim nasce a bela cidade de Salvador e se constitui na primeira capital do Brasil, mesmo sem nunca ter sido província. Todos os donatários das capitânias hereditárias não tinham autonomia que desejavam, eram submetidos à autoridade do governo geral do Brasil.

Os habitantes, nascidos em Salvador, são chamados de soteropolitanos, nome criado a partir da tradução do nome grego *Soterópolis*, ou seja, "cidade do Salvador", composto de Σωτήρ ("salvador") e πόλις ("cidade").

Salvador é considerada uma metrópole nacional com mais de 3,5 milhões de habitantes aproximadamente, sendo a maior e mais populosa cidade do norte e nordeste e a terceira maior do Brasil. É a oitava mais populosa cidade da América latina, superada apenas por: 1º - São Paulo; 2º - Cidade do México; 3º- Buenos Aires; 4º- Lima; 5º- Bogotá; 6º- Rio de Janeiro; 7º Santiago. A sua superfície é de 706,8 km².

A região metropolitana, conhecida como Grande Salvador, possui segundo o IBGE/2010, 3.574.804 habitantes o que a torna uma das 120 maiores cidades do mundo. Segundo o IBGE, em comparação com as outras cidades brasileiras, Salvador é considerada como um importante centro metropolitano nacional, constituindo-se em um forte centro econômico do estado, contendo um dos maiores portos exportadores da América do Sul, um grande centro industrial, administrativo e turístico.

Salvador já recebeu diversos nomes por suas distintas características como: Cidade Festeira, Capital da Alegria e por ser considerada a cidade mais negra do mundo fora do continente Africano, com um percentual populacional de quase 80% de afrodescendentes ficou conhecida também como Roma Negra.

Possui um belíssimo carnaval que consta no Guinness Book como a maior festa popular do mundo, chegando a reunir cerca de 2 milhões de pessoas em suas ruas e avenidas, além de muitas festas populares em seus mais diversos bairros.

Possui ainda uma rica vida cultural que trafega entre a música, as artes plásticas, poesia, cinema, dança, capoeira entre outras linguagens culturais. Na música Clássica Assis Valente, passando por Dorival Caymmi o precursor da Bossa Nova, João Gilberto que inicia a Bossa Nova nos anos 50 do século XX, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Maria Betânia na Música Popular Brasileira / MPB, Ivete Sangalo e Daniela Mercuri no Axé Music, na literatura Jorge Amado e João Ubaldo, nas Artes Plásticas Calazans Neto, Bel Borba e Mario Cravo, na poesia Castro Alves e Gregório de Mattos este último também dramaturgo e escritor, na capoeira Mestre Bimba e Mestre Pastinha, no cinema Glauber Rocha responsável pelo movimento cultural da década de 60 denominado de Cinema Novo, entre outros atores culturais.

Apresentamos a seguir o mapa do Estado da Bahia e a localização da cidade de Salvador, para melhor compreensão geográfica da cidade onde ocorreu a nossa investigação.



Figura 1 – Mapa do estado da Bahia⁴⁶

⁴⁶ Disponível em mp.ba.gov.br Tamanho: 341 x 367 Tipo: 41KB JPG. Acesso em 10/01/11 às 9h30min.

4.2.2. O BAIRRO DO GARCIA

Por volta de 1530, o governo Português precisava investir no processo de colonização do Brasil, uma das medidas foi a doação de terras a quem desejasse cultivar e a fazenda do Conde Garcia D’Avila foi uma dessas doações feita pelo Governador Geral, constituindo-se em um grande latifúndio, onde a porteira principal da fazenda ficava na área onde hoje se situa o Colégio Estadual Edgar Santos no bairro do Garcia.

O nobre Conde Garcia D’Avila morava no Palácio Conde dos Arcos construído no início do século XVI, que hoje abriga a Fundação Dois de Julho, abrange o Colégio e a Faculdade 2 de julho e, a partir do ano de 1988, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional /IPHAN e passando ao status de Patrimônio Histórico Cultural Brasileiro.

O bairro do Garcia faz divisa com o Campo Grande, iniciando o seu espaço geográfico pela Rua Leovigildo Filgueiras onde está localizado o famoso Teatro Castro Alves que é composto da Orquestra Sinfônica da Bahia / OSBA, do Balé do Teatro Castro Alves / BTCA e abriga diversas produções artísticas culturais locais, nacionais e internacionais.

É um bairro residencial e tradicional da cidade de Salvador. Nele, a classe baixa e a classe média se misturam no ir e vir do cotidiano entre escolas tradicionais da cidade, como o centenário Colégio Antonio Vieira, o Colégio Santíssimo Sacramento e o octogenário Colégio 2 de Julho, lócus desta pesquisa, além de grande variedade de bancos, academias de ginástica, lanchonetes e um crescente número de bares.

É comum ainda nos dias de hoje vermos a população de Salvador referir-se ao bairro como “Fazenda Garcia” para designar a parte mais de dentro do bairro, ao que os baianos se acostumaram chamar de “fim de linha”, isto é, o último ponto de ônibus do bairro para a chegada dos passageiros e o primeiro para a saída.

Apresentamos a seguir mapa do Bairro do Garcia com as suas ruas secundárias e a rua principal Leovigildo Filgueiras. Vemos no início da rua principal o Teatro Castro Alves e, na sequência, caminhando para o interior do bairro, está localizado o Colégio 2 de Julho. Vemos ainda no mapa outro importante educandário, vizinho ao Colégio 2 de Julho, o centenário Colégio Antonio Vieira.



Figura 2 - Mapa de localização do Colégio 2 de Julho / Mapa do Bairro do Garcia⁴⁷

4.2.3. COLÉGIO 2 DE JULHO: BREVE HISTÓRICO⁴⁸

No dia 18 de outubro de 1924, desembarcaram em Salvador o casal Peter Garret Baker e Irene Hight Backer, ele, pastor da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos e ela professora.

Ambos tinham uma missão ecumênica que estava ligada à educação, por isso vieram para iniciar uma escola em terras brasileiras. O sonho teve segmento em 1926 quando o casal criou uma “escolinha” nas imediações do Dique do Tororó, bairro da cidade de Salvador, estado da Bahia, para dar atendimento gratuito às crianças pobres da região.



Figura 03 - Irene Hight Backer e Peter Garret Baker
Arquivo do Colégio 2 de Julho

⁴⁷ Retirado em: <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=wl>. Acesso em 11/03/2010 às 14h45min

⁴⁸ Para a descrição deste sucinto histórico, recorremos ao site institucional da Fundação 2 de Julho, www.fdj.com.br. Acesso em 10.07.2009 às 22h46 min. que mantém o Colégio e a Faculdade 2 de Julho.

Em 1927 é criada a Escola Americana, no Bairro Canela, zona central da cidade de Salvador, sendo este, o ano oficial fixado de criação do Colégio 2 de Julho, sucessor da Escola Americana. No ano de 1938, a missão presbiteriana norte-americana adquiriu o Palácio Conde dos Arcos, construção do século XVII no bairro Garcia um dos mais tradicionais bairros de nossa cidade, local onde funciona até a presente data o Colégio 2 de Julho.

Os 22 mil metros quadrados foram gradativamente sendo ocupados com as novas construções para as instalações de salas de aula, laboratórios diversos, ginásio de esportes, quadras, piscina semiolímpica e um prédio próprio para a Educação Infantil, além de ampla área para estacionamento e para a convivência dos estudantes.

Nesses 87 anos de existência, o Colégio 2 de Julho teve destacado desempenho na história da educação na Bahia. Milhares de estudantes passaram pelo Colégio onde desenvolveram seu potencial de inteligência e de seres humanos como cidadãos do mundo.

Durante todo o tempo de funcionamento do Colégio 2 de Julho, os seus criadores se preocupavam com o futuro do Colégio. Eles já estavam envelhecendo e não queriam interromper a missão ecumênica para qual foram incumbidos. Por este motivo, nacionalizaram a instituição e criaram a Fundação 2 de Julho.

Nos anos 80, seus criadores retornam aos Estados Unidos da América onde morrem anos mais tarde com a certeza do dever cumprido, deixando um legado na área da educação para os baianos brasileiros que se mantém até os dias de hoje.

4.2.4. CRIAÇÃO DA FUNDAÇÃO 2 DE JULHO

No início dos anos 60, os missionários entendem de nacionalizar a Instituição, dando forma a uma organização denominada de Conselho Deliberativo, constituído de membros americanos e brasileiros. Este Conselho funcionou de 1966 a 1976, tendo como primeiro presidente, ao longo da década, o Reverendo Josué da Silva Mello, ex-aluno do Colégio, jovem Pastor em Feira de Santana e líder Presbiteriano da Região que fez bem a transição para a organização definitiva em Fundação.

Em 22 de dezembro de 1976, sob a liderança do Reverendo Jaime Nelson Wright, representante da Missão Presbiteriana do Brasil Central, foi criada a Fundação 2 de Julho na condição de Pessoa Jurídica, de direito privado, sem fins econômico, passando ser a proprietária e mantedora do Colégio 2 de Julho.

A estrutura organizacional da Fundação 2 de Julho constitui-se de uma Assembleia Geral de Nomeação, de um Conselho de Curadores de nove membros escolhidos entre brasileiros de ilibada reputação, de notória competência, educadores, cristãos e de formação presbiteriana na sua grande maioria. A primeira Mesa Diretora foi formada pelo Presidente, Vice-Presidente e Secretario do Conselho, sendo Presidente o Reverendo Prof. Josué da Silva Mello que o integrou até 1985, retornando em dezembro de 2003. Ainda em 1985, cabe a ele apresentar a proposta de criação da Faculdade Dois de Julho, implantada em Março de 2000, pelo então Diretor Geral o Professor Dr. Áureo Bispo dos Santos.

4.2.5. COMO CHEGAMOS AO COLÉGIO 2 DE JULHO E OS MOTIVOS DA PESQUISA

Após estágio na Escola Superior de Esportes na Alemanha, quando retornamos ao Brasil, no início do ano de 1988 e março do mesmo ano, fomos contratados pela direção do colégio para atuarmos como professor de Educação Física na Pré-Escola (hoje Educação Infantil), além das turmas de 5^a. à 8^a. Série do Ensino Fundamental e turmas de iniciação esportiva e equipe de Basquetebol do Colégio. Naquela época, o Colégio 2 de Julho participava dos Jogos dos Colégios Particulares / JOCOPAR, no final da década de 70 do século XX, havia muita rivalidade entre os grandes colégios, uma vez que o modelo e a concepção vigentes eram do esporte olímpico, isto é, a competição exacerbada, onde o mais importante era ganhar, mesmo que fosse de forma ilícita.

Ganhar o JOCOPAR era sinônimo de **competência**⁴⁹ do colégio e, por conseguinte, do professor, que era diretamente o responsável pelo **treinamento**⁵⁰ das equipes de competição. Havia toda uma preparação e até investimentos das escolas para

⁴⁹ grifo nosso

⁵⁰ grifo nosso

ter em seus quadros os **melhores**⁵¹ professores e alunos/atletas, assim era o discurso vigente da época.

Mesmo convivendo com este paradigma esportivo da época, nós já sinalizávamos para o coletivo do Departamento de Educação Física do colégio de que algo deveria mudar, já tínhamos a compreensão de que não era função da escola preparar **atletas**⁵² para competir, e que não trabalhávamos com atletas e sim com alunos, portanto a nossa relação não era de **técnico**⁵³ e sim de educador, mesmo assim, não conseguíamos convencer os colegas de Departamento nem muito menos a direção do colégio, que, aliás, era extremamente resistente a esta mudança paradigmática de concepção da Educação Física e, principalmente, da visão do esporte olímpico⁵⁴ que prevalecia neste ambiente.

Gradativamente, fomos ocupando os espaços dentro do Colégio, fomos eleitos chefe do Departamento de Educação Física, assumimos a Coordenação de Cultura e Eventos, fomos escolhido entre 128 Professores de todas as áreas do Colégio para ser o representante docente no Conselho Técnico Pedagógico Administrativo/ CTPA do Colégio, cuja composição era: Diretor Geral, Direção Pedagógica, Diretor Administrativo, Supervisores, Orientadores e representantes do corpo docente, que neste caso, fomos nós eleitos pelos nossos pares, professores do colégio.

Com o passar do tempo, e a nossa militância no âmbito do colégio, participamos das principais decisões e de todos os grandes eventos pedagógicos, criamos em nosso Departamento um grupo de estudo sob a nossa coordenação e de posse destas condições objetivas de atualização pedagógica dos Professores de Educação Física, fomos conseguindo alguns adeptos às necessárias mudanças pedagógicas a que nos propomos, considerando principalmente as questões referentes ao modelo de esporte adotado pelo JOCOPAR e seus desdobramentos durante as aulas de Educação Física do Colégio. A primeira aliada que tivemos neste novo instante, foi a Profa. Tânia Saldanha.

Estes permanentes diálogos e intervenções em nosso grupo de estudo, em reuniões pedagógicas, reuniões ampliadas com os outros colegas, com alunos, com pais e ainda nos eventos, permitiu avanços em nossa proposta pedagógica e, em 1999,

⁵¹ grifo nosso

⁵² grifo nosso

⁵³ Técnico – Profissional de Educação Física que trabalha com o esporte, treinando equipes de distintas modalidades, com objetivos de ganhar competições.

⁵⁴ Esporte Olímpico – Esporte praticado nas olimpíadas, com fins seletivos, regras pré-estabelecidas, praticado em ambientes próprios e com objetivos definidos de ganhar medalhas.

tomamos uma decisão importante e polêmica para época: não participar mais do JOCOPAR por não acreditar naquele modelo de jogos estudantis, mais uma vez lá estava a professora Tania Saldanha apoiando.

Para suprir esta ausência do JOCOPAR, criamos internamente o JOCOPERATUS, Jogos Cooperativos, sob a coordenação da Professora Tânia Saldanha, trazendo outra formatação para os jogos. Nesta nova versão, privilegiamos a cooperação entre os que jogavam, acabamos com a premiação (medalhas) apenas para os que ganhavam e passamos a premiar todos os participantes com um certificado de participação. O regulamento tinha a participação efetiva dos alunos, que opinavam, tomavam decisões e arbitravam os jogos com o auxílio dos professores. As equipes eram escolhidas pelos próprios alunos e o conselho disciplinar era composto de professores e alunos onde as decisões referentes aos jogos, inclusive as disciplinares, eram específicas deste coletivo.

Toda esta mudança gerou no ambiente interno do colégio certa insatisfação por parte de alguns colegas e uns poucos alunos. Foi a partir desta ruptura paradigmática em nosso projeto pedagógico para a Educação Física que identificamos o primeiro passo rumo à inovação pedagógica, capaz de modificar os cenários vigentes e apontar caminhos rumo ao novo modelo para a Educação Física e esportes no Colégio 2 de Julho.

Por considerarmos de fundamental importância o conhecimento da realidade em que estamos inseridos, optamos por investigar esta experiência pedagógica vivida pelo componente curricular Educação Física, sob a responsabilidade pedagógica da professora Tânia Saldanha, dentro do ambiente escolar em sua plenitude e, para isso, precisávamos observar os diálogos de aprendizagens existentes entre os sujeitos da aprendizagem e a professora, a metodologia de ensino, o envolvimento da família, o corpo técnico pedagógico, os eventos existentes entre outras questões vivas e presentes nesta realidade pedagógica.

Por este motivo, reconhecendo que a escola é um amplo espaço de inquietudes diversas, de equilíbrio⁵⁵ permanente, portanto, um espaço rico para novas investigações que possam nos apresentar novas luzes sobre a égide do significado da

⁵⁵ Equilíbrio – termo cunhado por Jean Piaget para explicar a permanente busca da inteligência em equilibrar-se através das novas adaptações. Neste caso, a citação exprime o desejo deste pesquisador em compreender a Escola como um espaço permanente na busca de novas investigações.

realidade e do fazer e refazer pedagógico que resultou a nossa intenção para a realização desta experiência de investigação etnográfica.

4.2.6. CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO 2 DE JULHO E AMBIENTE PEDAGÓGICO

O Colégio 2 de Julho se notabilizou na educação baiana pelo fato de ser uma escola privada de qualidade e atender um número significativo de alunos de baixa renda familiar, entre os quais filhos de funcionários de um modo geral, que eram agraciados com bolsa de estudos integral, além de tantos outros filhos da classe trabalhadora.

Esta característica de inclusão social do Colégio 2 de Julho perdura até os dias de hoje, onde todo o lucro obtido tanto no colégio como na faculdade servem ao investimento permanente da instituição, seja em melhorias da área física, seja formação continuada de pessoal, ou seja, em investimento cultural e esportivo.

O Colégio 2 de Julho contempla todos os níveis de escolarização, a começar com a educação infantil (crianças de dois a seis anos). Nesta etapa de escolaridade, durante o ano letivo de dois mil e sete havia dez turmas, sendo: duas turmas de crianças com idade até dois anos; duas turmas com idade entre dois e três anos; duas turmas com idade entre três e quatro anos; duas turmas com idade entre quatro e cinco anos; duas turmas com idade entre cinco e seis anos.

ENSINO FUNDAMENTAL I –

O Ensino Fundamental I equivale a turma de 1ª à 4ª série que funciona no turno matutino, com aulas de segunda à sexta, constituindo um total de quarenta semanas durante o ano letivo com 5h/a diárias.

Esta formatação legal está posta na adaptação da lei nº 9394/96 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação / CNE nº 2/98, como vigência prevista para o quadriênio de 2005 – 2009.

Os conteúdos de Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa, Informática e Inglês constituem componentes curriculares trabalhados de maneira integrada na forma de atividades, conforme estabelecem o Art. 26 e parágrafos 2º e 3º, bem como o Art. 33 da Lei 9394/96 e a avaliação do aproveitamento não tem efeito para a aprovação do aluno.

ENSINO FUNDAMENTAL II

O Ensino Fundamental II é composto da 5^a. à 8^a. série que funciona no turno matutino, com aulas de segunda à sexta, constituindo um total de quarenta semanas durante o ano letivo com 5h/a diárias, correspondente a duzentos dias letivos.

Esta formatação legal está posta na adaptação da lei nº 9394/96 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação / CNE nº 2/98, como vigência prevista para o quadriênio de 2005 – 2009.

De acordo Resolução Câmara de Educação Básica/ CEB nº 2 de 07/04/98, os conteúdos de saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho ciência e tecnologia e linguagens estão integrados e se inter-relacionam aos estudos das áreas da base comum nacional, constituindo-se, pois, em conhecimentos de base articulada e transversal aos conteúdos trabalhados, conforme projetos desenvolvidos em cada área e em cada série de ensino.

O Colégio 2 de Julho traz ainda em sua trajetória histórica um vínculo muito forte com a formação para a cidadania, e como tal, sempre apresentou em sua matriz curricular: Artes, Filosofia, Sociologia, Religião, Música, Geometria e Educação Física, além de todas as outras contempladas nos currículos tradicionais, Matemática, Língua Portuguesa, História do Brasil e Geral, Ciências Físicas e Biológicas, Química e Geografia.

A Matriz Curricular vigente neste período de investigação, bem como em outras épocas de sua vasta trajetória histórica, privilegiaram conteúdos de ensino, atitudes, hábitos e exemplos comportamentais que constituíam os pilares da formação humana ético-moral, que se completavam entre si numa perspectiva interdisciplinar onde os diálogos de aprendizagem entre os componentes curriculares ocorriam de forma sistemática e permanente.

Muitas foram as ações interdisciplinares neste ano letivo, só para citar uma: na primeira unidade de ensino os alunos da turma investigada estudavam no componente curricular História o conteúdo: história da Grécia e na Educação Física, a Ginástica. Os professores de Educação Física, o professor de História e os sujeitos da aprendizagem organizaram um projeto interdisciplinar que culminava com a apresentação de um seminário no auditório do Colégio com intensos diálogos de aprendizagem incluindo os dois conteúdos: História da Grécia e Ginástica.

Como parte desta matriz curricular, a Educação Física está contemplada em todos os níveis de escolaridade existentes no âmbito do Colégio, apresentando significativas contribuições durante a formação humana de sua juventude, um dos motivos pelo qual muitas famílias optavam em matricular os seus filhos neste educandário, mesmo que residissem em bairros mais distantes.

Esta marca registrada do Colégio 2 de Julho permitiu à sociedade baiana o seu reconhecimento como uma das principais referências da educação em nosso estado, daqui saíram muitos jovens com os seus sonhos apontados para o sucesso, só para citar alguns: Glauber Rocha cineasta Brasileiro de renome internacional, um dos responsáveis pelo Cinema Novo, conhecido movimento do cinema brasileiro dos anos 60, impregnado pela celebre lógica de que com uma câmara nas mãos e uma ideia na cabeça tudo poderia se tornar um filme. Outro ilustre aluno do Colégio 2 de Julho foi o artista plástico Calazans Neto, renomado escultor e pintor brasileiro que presenteou as artes brasileiras com a sua marca genial de um grande artista.

O Colégio 2 de Julho sempre se destacou no meio das instituições privadas da cidade do Salvador, dentre tantos outros motivos, um deles merece atenção especial para este estudo: a crítica ao modelo didático pedagógico para o ensino da Educação Física no âmbito do Colégio.

O Componente Curricular Educação Física, durante o final da década de 80 e início dos anos de 1990 do século XX, passou por uma efervescente discussão nacional acerca da sua proposta pedagógica no âmbito da escola. No colégio 2 de julho não foi diferente, muitas foram as vezes que discutimos em reuniões e apresentamos severas críticas ao projeto pedagógico vigente, uma vez que, até então, o processo ensino aprendizagem desta área de conhecimento estava voltada exclusivamente para a iniciação esportiva com vistas às competições inter colegiais existente na cidade de Salvador com periodicidade anual, sempre no segundo semestre do ano letivo denominado JOCOPAR – Jogos dos Colégios Particulares.

Estas críticas traziam em seu alicerce paradigmático elementos constitutivos de uma nova ordem pedagógica para o ensino da Educação Física, este choque de “ordem” causou um grande debate no interior do Colégio. De um lado estava a maioria dos professores que acreditavam e, por isso, apoiavam o modelo hegemônico do ensino da educação Física tão somente voltada para o ensino do esporte com vistas à competição estudantil, portanto, formar as equipes para disputarem o JOCOPAR e do outro lado,

uma minoria que desejava modificar estas práticas pedagógicas e os seus resultados, para fins educativos e humanistas, portanto, apresentando um modelo de superação do quadro vigente para que o esporte fosse apenas um conteúdo de ensino da Educação Física, portanto um meio de educação e não um fim nele mesmo.

Desta forma, a Educação Física incorpora-se como uma ação educativa importante para a formação humana, uma vez que os conhecimentos e habilidades construídos a partir das interfaces realizadas com as outras áreas do conhecimento no ambiente escolar apresentaram comportamentos substantivos tanto nas relações interpessoais como nas relações autônomas dos sujeitos a partir dos conhecimentos construídos em benefício da própria vida.

Este embate pedagógico durou alguns anos e ainda se encontra em muitos ambientes de aprendizagem. Aos poucos, a velha prática pedagógica de ver o esporte como um conteúdo isolado do contexto pedagógico tem sido substituída por um modelo que valoriza a produção do conhecimento dos sujeitos da aprendizagem e, de posse destes conhecimentos, possam usufruir de forma significativa em seu cotidiano social.

Esta mudança paradigmática tem o seu início na antiga Pré Escola o que hoje conhecemos por Educação Infantil com as crianças da turma de 02 anos, mas, para isso, necessitávamos de tempo pedagógico e cronológico para que pudéssemos colher os resultados esperados.

Esta mudança só foi possível a partir do ano de 1998 com as turmas de 02 anos. Em 2007, 09 anos mais tarde, quando as crianças cursavam a 5ª série do Ensino Fundamental, iniciamos este estudo etnográfico para observar como ocorriam os diálogos de aprendizagem e as relações entre a professora da turma e os sujeitos da aprendizagem nos ambientes de aprendizagem.

Nesta oportunidade, conseguimos convencer o diretor do Colégio a sair dos Jogos Estudantis/JOCOPAR e criamos o JOCOPERATUS – Jogos Cooperativos que tinha como princípios a cooperação entre os que jogam a valorização de todos independente do resultado final, a atitude solidária e, principalmente, a atitude e o comportamento ético para com e entre os colegas.

Iniciávamos aí um novo ciclo para o ensino da Educação Física no Colégio 2 de Julho, realizamos um planejamento de ensino para todas as turmas e séries do Colégio, onde definimos o que, como e para que ensinamos a Educação Física. Neste contexto, o

principal foco a ser observado eram os diálogos entre a professora da turma e os sujeitos nos ambientes de aprendizagem.

Muitas reuniões de estudos, oficinas pedagógicas, grupo de estudos, ações interdisciplinares e participação ativa na vida escolar marcaram este período histórico dentro do Colégio 2 de Julho e o grande resultado colhido em resposta a esta nova atitude pedagógica do departamento de Educação Física foi a integração dos professores com os demais colegas de outras áreas do conhecimento que passaram a compreender a Educação Física não mais como uma área isolada do colégio mais sim como parte integrante do Projeto Político Pedagógico do colégio/ PPP.

4.2.7. A OPÇÃO PELO COLÉGIO 2 DE JULHO

A opção pelo Colégio 2 de Julho para a realização desta pesquisa se deu pelo fato de ser uma fundação com relevantes serviços prestados a educação baiana e que ao longo dos seus 87 anos de sua existência esteve envolvido com as causas político sociais em defesa dos mais humildes em busca de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Outro motivo que nos levou a optar pelo Colégio 2 de Julho para utilização do nosso estudo foi o fato de ser uma instituição educativa que sempre apresentou inovações no seu Projeto Político Pedagógico, a fim de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem com destaque ao lúdico e à interatividade; promover entre alunos e professores diálogos sobre as possibilidades de aprender com prazer; promover festivais de cinema e de músicas, mostras de cultura e conhecimento, museu vivo, jogos, entre outras possibilidades.

E ainda, no ano de 1999, o Departamento de Educação Física do colégio apresentou para a direção e seu corpo técnico-pedagógico, pais e alunos uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física em todos os níveis de escolaridade que propunha a superação do modelo vigente que se pautava na pedagogia tradicional, constituindo-se numa total reformulação deste componente curricular, principalmente nas relações entre professores e sujeitos da aprendizagem.

Esta nova proposta pedagógica para o ensino da Educação Física teve início na

educação infantil e gradualmente nas séries subsequentes até atingirmos todas as demais séries, pois era preciso formar uma nova mentalidade, um novo paradigma, mudar em nós, professores, as nossas relações com os sujeitos da aprendizagem e, para que isto ocorresse, os diálogos de aprendizagem tornaram-se uma marca registrada desta experiência.

Considerando esta disponibilidade do colégio, solicitamos à direção a autorização para a realização da nossa investigação o que de imediato foi aceito.



Figura 04 - Foto do casarão conde dos arcos entrada principal do colégio.⁵⁶

Arquivo do Colégio 2 de Julho

Localizado na Avenida Leovigildo Filgueiras, principal via do bairro do Garcia o casarão Solar Conde dos Arcos, foi construído em fins do século XVIII e abrigou o 8º Conde dos Arcos D. Marcos de Noronha Brito, último vice-rei do Brasil que governou a capitania da Bahia entre os anos de 1810 e 1817 quando foi transferido para o Rio de Janeiro no final do seu governo.

Por volta dos anos de 1838, a residência do Conde dos Arcos foi tombada como Patrimônio Histórico e, em seguida, comprada pela Missão Presbiteriana para dar abrigo ao então Colégio 2 de Julho.

⁵⁶ Disponível em: <http://maps.google.com.br/maps/3792_x_2528_-4536k-jpg_panoramio.com> Acesso 11/03/2010 às 14h45min

4.2.8. A MISSÃO INSTITUCIONAL DO COLÉGIO 2 DE JULHO

O Colégio 2 de Julho, ancorado em sua história e alicerçado nos pilares da educação para o século XXI, tem como MISSÃO:

Promover uma educação de excelência, articulada com a família, da educação infantil ao ensino médio, que seja humanista, formadora de “sujeitos de direito”, cidadãos do mundo, líderes competentes, éticos e solidários, capazes de contribuir para as transformações e o desenvolvimento sustentável da sociedade em que vivem. (ESTATUTO - C2J)

4.2.9. A VISÃO INSTITUCIONAL DO COLÉGIO 2 DE JULHO

O Colégio 2 de Julho, referência na área da educação básica no cenário baiano, busca credenciar-se por padrões de qualidade mediante uma pedagogia inovadora, própria e criativa capaz de promover a formação de crianças, jovens e adultos valorizando as competências relacionadas às áreas de humanidades e tecnologias, com destaque para a leitura e a escrita em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para a formação de lideranças saudáveis e felizes, capazes de cooperar na formação de uma sociedade justa, solidária e fraterna. (ESTATUTO/ C2J).

4.2.10. OS OBJETIVOS INSTITUCIONAIS DO COLÉGIO 2 DE JULHO

O Colégio 2 de Julho, inspirado nos princípios éticos, políticos e ecumênicos e nos ideais de solidariedade humana, tem por objetivos:

Assegurar a plena formação do educando e o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e inserção produtiva na sociedade, mediante a construção criativa e crítica de conhecimentos e a valorização de atitudes que favoreçam a formação do “sujeito de direitos”.

Participar, por conseguinte, do esforço de desenvolvimento da Bahia e do País, articulando-se com os poderes públicos e com a sociedade civil para o aprofundamento do estudo de problemas locais, nacionais e internacionais.

Constituir-se, portanto, numa Instituição aberta à comunidade, livre e democrática, socialmente responsável, como centro de produção e preservação do saber, da cultura e da história humana. (ESTATUTO/ C2J).

4.3. DE ONDE PARTE O ESTUDO: A PROBLEMATIZAÇÃO

Durante o transcorrer desta caminhada investigativa, estiveram presentes diferentes ideias acerca da Educação Física Escolar e os saberes por ela produzidos no interior da Escola Básica. Foram os permanentes diálogos com a literatura atualizada, nossos encontros pedagógicos e científicos nesta área de conhecimento que nos permitiram a aproximação com as diversas abordagens em distintas categorias teóricas, a fim de identificarmos: **Quais são os novos saberes produzidos pelo Componente Curricular Educação Física no âmbito da Escola Básica em plena sociedade da informação a partir da realidade observada?**

Foi a partir desta argumentação, considerando a nossa experiência profissional de trinta e três anos de ensino na área da Educação Física, prioritariamente no interior da escola pública e privada nos distintos níveis de escolaridade, que pudemos constituir algumas reflexões e perguntas científicas as quais puderam ser aprofundadas ao longo do nosso percurso investigativo.

4.4. PERGUNTA CIENTÍFICA e OBJETIVOS DA PESQUISA

Como se deram os diálogos e as relações entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem, nas aulas de Educação Física no âmbito do Colégio 2 de julho durante a experiência investigativa?

Para responder a pergunta científica, apresentamos objetivo geral desta investigação: Identificar com se deram os diálogos e as relações entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem, nas aulas de Educação Física no âmbito do Colégio 2 de julho durante a experiência investigativa.

Como objetivo específico, buscamos compreender, a partir da realidade observada, as relações e os diálogos entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem durante as aulas de Educação Física no âmbito do Colégio 2 de julho.

4.5. A TRAJETÓRIA NA BUSCA DOS DADOS: UMA ITINERÂNCIA IMPLICADA

Durante nosso processo de investigação, foram traçados caminhos que dessem conta do objeto de estudo de maneira implicada e engajada, com as pautas éticas, político e pedagógicas no contexto escolar que por ora se apresentam na contemporaneidade. A trajetória na busca dos dados para que pudéssemos atingir os objetivos propostos se deu ao longo do ano letivo, utilizando diversos caminhos:

➤ A observação do pesquisador frente à experiência investigada e o universo escolar contribuíram para o bom desempenho da pesquisa, pois ao mesmo tempo em que realizávamos as entrevistas, observávamos as relações entre a professora e os sujeitos da aprendizagem. Isso favoreceu por demais no que tange a obtenção de informações sobre a escola e seu projeto político pedagógico. Dessa forma, os encontros do pesquisador com a turma pesquisada aconteciam regularmente duas vezes por semana, perfazendo um total de 58 aulas de 50 minutos cada, durante todo o ano letivo de 2007. Tais encontros foram realizados em distintos ambientes de aprendizagem, principalmente no ginásio de esportes, e nas quadras descobertas, salão de jogos, sala de vídeo e auditório do Colégio 2 de Julho;

➤ Foi aplicado um questionário com a professora, objetivando colher informações acerca das relações entre ela e os sujeitos nos ambientes de aprendizagem;

➤ Foram colhidos depoimentos dos pais dos sujeitos da aprendizagem em reuniões de pais e mestres realizadas uma vez a cada unidade de ensino

➤ Foram feitos registros fotográficos em distintos ambientes de aprendizagem, destacando a participação dos sujeitos e da professora durante os encontros pedagógicos;

➤ Foi escrito em um diário de campo diversas anotações durante o transcorrer dos encontros pedagógicos que permitiram identificar distintos diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos e entre eles e a professora sobre os saberes apresentados e discutidos;

➤ Participação nas reuniões pedagógicas do Departamento de Educação Física em cada unidade com a presença de outros professores e da coordenação do

Departamento de Educação Física para tratar das questões de ordem pedagógica, relacionadas, principalmente, aos diálogos de aprendizagem e às relações entre professores e sujeitos da aprendizagem, nosso foco principal.

4.6. OPÇÃO DE CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DADOS OBSERVADOS

Escolher a categoria de análise para a realização de uma pesquisa científica de caráter etnográfico não acontece de forma unilateral. Esta experiência investigativa nos remete a uma história vivida pelo pesquisador com a categoria escolhida, uma vez que, na maioria das vezes, acaba por influenciar a própria vida como sujeitos do processo de construção histórica.

O programa do Doutorado em Educação da Universidade da Madeira apresenta como linha de pesquisa a Inovação Pedagógica o que nos remete estudar de forma aprofundada as práticas pedagógicas e os ambientes de aprendizagem frequentados por professores e sujeitos da aprendizagem e seus respectivos diálogos durante o processo de ensino aprendizagem ensino, ou simplesmente ensinagem.

Utilizamos a expressão **ensinagem** para representar uma parceria autorizada e consciente entre diálogos de ensino-aprendizagem-ensino, entre professores e sujeitos presentes nos ambientes de aprendizagem durante todo o processo de formação humana, precisamente no âmbito da escola formal.

Durante a nossa trajetória histórica, vivemos e convivemos em espaços profissionais distintos, onde as nossas certezas acabam por se traduzirem em outras tantas incertezas e, por conta destas possibilidades, escolhemos percorrer determinados caminhos para que ao escolhermos determinada categoria de análise, pudéssemos considerar as possibilidades de trilharmos caminhos distintos, porém sem perder de vista o nosso objeto de estudo.

A opção em aprofundar conhecimento nos diálogos de aprendizagem entre professores e sujeitos em ambientes de aprendizagem na área da Educação Física como objeto de estudo desta investigação, nos posiciona frente ao compromisso ético, político pedagógico que adotamos desde os tempos de graduação em nosso curso de Licenciatura em Educação Física de conhecer e compreender como ocorrem estes

diálogos de aprendizagem na Educação Física no ambiente escolar e que nos impulsiona a compreender a escola como espaço formal e sistematizado para a produção dos saberes com suas contradições, ambivalências, singularidades, quando percebido à luz de um currículo/formação entretecido, isto é, para além das disjunções prescritivas advindas dos currículos tradicionais.

A tendência que as disciplinas têm de reforçarem-se a partir do interior provém do fato de que, para que um pesquisador faça a sua carreira necessita tornar-se um “especialista”. Reconheci e aceitei em mim um espírito transversal, e meu encontro com intelectuais que estavam com as mesmas disposições de espírito encorajou-me.

A especialização, de forma extrema, em uma disciplina produz alguns conhecimentos interessantes, mas acarreta uma limitação que produz resíduos. Ela leva a um reducionismo disciplinar e metodológico que faz que passemos ao largo da realidade do objeto de pesquisa. (HESS, 2005, p.32)

Este distanciamento a que se refere Hess (2005) pautou historicamente a Educação Física enquanto realidade que compõe o projeto político pedagógico da escola. De acordo com Soares et al (1992) a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, estuda os saberes implícitos diretamente com a Cultura Corporal, logo estes saberes devem compor um quadro de referências, que uma vez incorporados às experiências dos sujeitos da aprendizagem, irão permitir que estes possam não apenas conviver em sociedade de forma harmônica, mas, principalmente possam transformar o cotidiano social em busca de uma melhor qualidade de vida.

Esta nossa implicação com o objeto nos apresenta como desafio compreender e interpretar uma única categoria de análise: Diálogos de aprendizagem: As relações entre professor e sujeito nos ambientes de aprendizagem.

Esta categoria de análise surgiu a partir da realidade pesquisada, portanto, buscamos compreender e interpretar os diálogos e as implicações formativas, a partir das observações reveladas durante a experiência investigativa para análise do cotidiano da Educação Física em ambiente escolar, os seus sentidos e significados com seus recortes pedagógicos, ações e reações, verdades e equívocos, erros e acertos e suas possibilidades.

Partindo do tema “Educação Física”, fizemos uma reflexão sobre a sua história no âmbito da escola a partir da Revolução Industrial, sua trajetória histórica e possíveis

contribuições, em busca de um projeto político-pedagógico que contemple situações de ensino-aprendizagem de forma contextualizada e estruturada.

Procuramos apresentar uma metodologia que superasse as pesquisas normativas prescritivas, buscando a análise e a compreensão de cada período histórico vivido com as suas diferentes visões, hábitos, costumes e intencionalidades, assim como afirma Macedo,

Compreender os atores pedagógicos e suas construções implica em superar a homogeneização e a estereotipação das pesquisas normativas prescritivas, é dar-lhes um outro significado: aquele de sujeitos do ato educativo. Trata-se, também, de compreender a diferença na historicidade, trazendo para a cena desta compreensão as visões de mundo, escala de valores, sentimentos, desejos, projetos etnométodos e hábitos específicos. São estes, em realidade, produtos de experiências e vivências nos diversos espaços e cenários sociais, onde a cultura nasce e renasce incessantemente, afinal, reafirmo sociedade e cultura existem porque o sujeito é real. Escola e currículo existem porque o ator pedagógico é concreto. (MACEDO 2004,p.86)

Podemos ainda identificar na afirmativa de Sacristan, G.(2005), que

A cultura escolar não pode pretender que os novatos se apoderem dos melhores produtos acabados do acervo cultural – no melhor dos casos, essa é uma meta final -, mas fortalecer com eles o sujeito concreto que tem de encontrar sentido no que vamos apresentando em cada momento de sua vida. Essa capacitação exige assimilações, mas também e, fundamentalmente, estímulo às possibilidades de se expressar, em seu sentido mais amplo: como indivíduos e membro de grupos culturais, manifestando seus pontos de vista, suas dúvidas e suas crenças, através da voz, da escrita, do corpo, da imagem e de diferentes formas artísticas. (SACRISTAN G.,2005.p.210)

E ainda podemos nos apoiar em Fino, N.C (2005) quando afirma:

De facto, as convicções dos professores, ao influenciarem a organização do contexto em que decorrem as aprendizagens, serão elementos estruturadores das culturas que emergem da actividade desenvolvida nas salas de aula, cuja complexidade, como é evidente, não esgotam. (FINO, N.Carlos (2005)

A literatura nos apresenta e a nossa experiência elucida o que não significa trazer toda luz que, ao longo destes 34 anos como professor, a Educação Física tratou a produção do seu conhecimento como algo massificante para todos indistintamente, ainda que de forma sistemática, durante parte significativa da sua história. A separação

de meninos e meninas nos diferentes momentos de aprendizagem, principalmente quando o conteúdo de ensino era o esporte, é um exemplo marcante dessa cultura pedagógica que nega exemplarmente as diferenças individuais e principalmente as de ordem cultural, implícitas diretamente no processo ensino aprendizagem.

Durante a nossa investigação, podemos destacar algumas observações que consideramos de extrema relevância para o conjunto da prática pedagógica observada, as quais interferiram diretamente no comportamento de aprendizagem da turma ao longo do ano letivo, conforme a seguir expomos:

- Os diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos, interferiram de forma direta no processo de construção dos saberes produzido;
- A descentralização do poder decisório por parte da professora enquanto sujeito mediador do processo ensino aprendizagem;
- As distintas concepções a cerca da produção dos saberes, principalmente por parte da professora;
- A interferência da cultura local na cultura da escola seus consensos e contra senso;
- O processo formativo dos sujeitos da aprendizagem a partir das aulas de Educação Física;

É evidente ainda que não podemos dissecar a cultura como detalhamos anatomicamente um corpo humano, isto porque, a cultura pela sua própria essência não se dilui, ela é dinâmica e permanente, logo, é construída por grupos sociais em distintos momentos históricos e ambientes diversos, desta forma, é possível que outras variáveis culturais possam interferir diretamente no ambiente de aprendizagem.

Pelo olhar fenomenológico, Morin (2002) nos ajuda a melhor compreendermos o que chamamos de “Cultura” quando afirma:

Diz-se justamente “a” cultura, diz-se justamente “as” culturas.

A cultura é construída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas”(MORIN, E. 2002.p.56)

Dessa forma, percebe-se, que a cultura escolar sofre diversas influências culturais, mesmo pertencendo a uma Diretriz Curricular definida por um projeto político pedagógico, como parte de uma política municipal, estadual e até mesmo nacional de um partido ou governo para ser implantada na rede de ensino formal, estas influências ficam evidenciadas pelas permanentes intervenções dos diversos atores sociais presentes no ambiente escolar, interferindo no currículo/ formação, onde professores, estudantes, coordenadores, supervisores, entre outros, tem de forma direta ou indireta, algum tipo de relação com a escola e seu projeto político pedagógico .

No diálogo com Steinberg e Kincheloe (2000), percebemos a cultura permeando outras culturas envolvidas, “[...] Quando os professores e a cultura da escola tratam essas crianças como se não soubessem nada do mundo do adulto, estes chegam à conclusão de que a escola é absolutamente arcaica, que perdeu o contato com os tempos”.

Vale dizer que o ambiente escolar é composto por distintas culturas, e que, portanto, nem a escola nem professores devem imaginar que os sujeitos da aprendizagem nada sabem e nada produzem como se fossem analfabetos culturais. É justamente nas relações interpessoais durante as distintas experiências de aprendizagem que se consolidam a construção dos saberes, portanto, a escola deve ser um ambiente aberto ao permanente diálogo e principalmente “antenada” com o contexto que ela está envolvida. Para isso, necessário se faz, uma educação pluricultural.

De acordo com Sacristan, G.(2005), vários agentes sociais colaboram com a educação da juventude, logo não tem uma ordem definida pronta e acabada, depende principalmente da ação de cada sujeito quando estiverem estabelecendo os diálogos em torno de alguma experiência pedagógica.

Observar estas questões em torno da cultura escolar apresentada pelo Colégio 2 de Julho durante o processo investigativo, nos levou à necessidade de certos ajustes onde pudéssemos compreender as distintas informações de forma mais leal à realidade apresentada, por este motivo recorremos a Macedo(2004, p.152) para compreender estes ajustes que ele denomina de “[...] ‘adequação subjetiva’ o método pelo qual o pesquisador avança sua compreensão das anotações realizadas durante a observação, bem como para validar a pesquisa. Para isso, apresenta seis indicadores para se alcançar

esta adequação”.

Para Bruyuns,S. apud Macedo, 2004), é fundamental adequar o modelo de observação escolhida pelo pesquisador, para que possa extrair a mais fidedigna informação possível e para tanto, apresenta seis indicadores:

Primeiro Indicador – O Tempo. Quanto maior for o tempo do pesquisador em contato com o grupo pesquisado, maior será a adequação alcançada, isto significa entender de como alguns comportamentos de alguns dos membros podem influenciar outros indivíduos no grupo em que se encontram.

Segundo Indicador – O Lugar. O lugar onde ocorre a experiência cultural humana apresenta o seu cotidiano, com as suas diferentes influências e características, logo, o lugar onde tudo acontece tem significativa importância para o pesquisador, a fim de poder melhor compreender suas observações.

Terceiro Indicador – Circunstâncias Sociais. O contexto social em que a experiência é vivida, também traduz significativa importância, uma vez que nela se apresentam os conflitos, as estratégias de ação e os reais motivos do porque as coisas acontecem.

Quarto Indicador – A linguagem. Quanto mais o pesquisador estiver presente no ambiente da pesquisa mais ele se aproxima da linguagem do grupo pesquisado, desta forma, pode melhor identificar e interpretar as ocorrências deste meio em que está presente.

Devemos aqui registrar, que a expressão “linguagem” neste contexto, significa o mais amplo conceito possível, portanto, “comunicar-se”.

Quinto Indicador – A Intimidade. O envolvimento do pesquisador com a pesquisa é fundamental, quanto mais ele estiver presente (intimo do grupo) melhor, portanto, envolver-se com o cotidiano do grupo representa que ele terá condições de entender os significados e ações observadas durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Sexto Indicador – Consenso Social. A parceria do pesquisador com o grupo pesquisado é outro indicador positivo para esta opção metodologia de pesquisa, isto é bastante observado quando o pesquisador convive por um grande período de tempo com o grupo pesquisado, isto lhe permite extrair observações singulares implícitas

diretamente no ambiente do grupo pesquisado.

Estes indicadores estiveram presentes em nossa experiência investigativa de forma muito clara, mesmo considerando que cada cultura investigada traz as suas nuances, assim como afirma Fino (2002),

[...] uma série imensa de rotinas, artefactos, crenças, valores e outros que, interagindo, dão substância e significado a essa cultura. Mas também não se pode ignorar que cada cultura é um sistema dinâmico, em que cada um dos seus elementos interage com os demais, decorrendo da alteração mesmo de um único desses elementos uma modificação cultural. (FINO, C.2002.p.157)

Ainda de acordo com Fino (2002), a dinâmica cultural da escola, revela uma série de intervenções por parte de todos os envolvidos neste processo educativo, logo, não podemos deixar de considerar, o movimento de construir e reconstruir a cultura pedagógica advinda de cada inter-relação existente entre os que repartem esta experiência cultural.

Considerando todos estes indicadores explicitados por Bruyuns, S.(0000 apud MACEDO, 2004, p.000), não podemos nos esquecer, que precisamos realizar uma permanente reflexão sobre os resultados obtidos por esta opção metodológica, inclusive, rever alguns procedimentos no sentido de obter informações mais precisas e qualificadas em nosso resultado final.

Para Macedo (2004, p.153),

[...] uma das bases de argumentação contidas nos pressupostos epistemológicos da observação participante (OP) é que a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico. Logo, ela é também histórica, contextualizada na sua inspiração filosófica, teórica, metodológica e heurística.

O homem e a mulher são sujeitos históricos que constroem suas histórias todos os dias, a cada instante que vive suas falas, seus gestos, atitudes, comportamentos, hábitos se constitui na história de suas vidas que quando vivida em grupos sociais acabam influenciando uns aos outros através das suas ações e relações interpessoais durante o cotidiano, e essas histórias são construídas com bases sedimentadas na filosofia, nas distintas teorias existentes e principalmente através de um conjunto de

regras e métodos que conduzem a novas descobertas, para que, de posse deste novo que se apresenta, possam resolver os problemas encontrados durante a sua existência.

4.7. OUTRAS PERGUNTAS CIENTÍFICAS

Para dar conta desta construção investigativa a partir das nossas observações e posteriores interpretações, recorreremos alguns questionamentos, os quais podemos considerá-los como complementares à categoria anteriormente mencionada, tais como:

- a) O que foi observado? Os diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos durante o processo de ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física no ambiente escolar; A construção dos saberes durante a prática pedagógica nas aulas de Educação Física no ambiente escolar; O ambiente de aprendizagem para as aulas de Educação Física no ambiente escolar;
- b) Quem foi observado? A professora de Educação Física Tania Saldanha com a sua turma de 5ª série “B” do Colégio 2 de Julho;
- c) Onde foi feita a observação? Colégio 2 de Julho na cidade de Salvador / Bahia;
- d) Para que observei? Identificar e compreender com se deram os diálogos e as relações entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem, nas aulas de Educação Física no âmbito do Colégio 2 de julho durante a experiência investigativa.
- e) Em quanto tempo precisei observar? – durante o ano letivo de 2007, cujo início das aulas se deu em 04 de Fevereiro e o término no dia 18 de Dezembro de 2007.

Estas perguntas e respostas nos permitiram apresentar outros questionamentos que acabaram por complementar as informações necessárias para que pudéssemos detalhar de forma criteriosa todas as observações obtidas durante o ano letivo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa podemos identificar outras tantas perguntas que iam surgindo em distintos momentos das nossas observações, e a cada nova dúvida surgiam outras tantas, como se fosse um fio inacabável, quanto mais observávamos mais questionamentos surgiam, a seguir elencamos um conjunto destas inquietações as quais sinalizaram um caminho a ser percorrido.

a) Quais as características da turma pesquisada?

A maioria dos alunos já estudava no Colégio 2 de Julho desde a Pré Escola (Educação Infantil), na turma de 2 anos (maternal D), apenas 07 alunos da turma vinham de outras escolas transferidos. A o iniciar o ano letivo, eram 32 alunos regularmente matriculados, e no meio do ano por motivos diversos, 04 alunos saíram do Colégio, restando, apenas 28 alunos que terminaram o ano letivo de 2007. Do ponto de vista sócio econômico, a turma era formada de classe média, com pais Professores, Funcionários Públicos Estaduais e Municipais, Funcionários do Colégio 2 de Julho, Enfermeiros, Contadores, Engenheiros, Administradores de Empresas e Médicos.

b) Qual a relação da faixa etária dos alunos com a série que estavam estudando?

A turma era composta de 32 alunos, dos quais 07 eram meninos com idade entre 10 anos completos e 10 anos e oito meses. 08 tinham idade entre 11 anos completos e 11 anos e sete meses e apenas 06 alunos tinham completado 12 anos. Enquanto o restante da turma era composto de 08 alunas com idade entre 10 anos completos e 11 anos e 06 meses, apenas 03 alunas tinham completados 12 anos.

c) Quais os saberes programados para serem estudados durante o ano letivo de 2007?

C.1. UNIDADE DE ENSINO I

C.1.1. Histórico da Educação Física

C.1.2. Estudo dos Conceitos da Educação Física

C.1.3. Estudo da Ginástica

C.1.4. Os fundamentos da Ginástica

C.1.5. Os Sistemas e métodos de Ginástica

C.1.6. A Ginástica e a sua relação com o cotidiano das pessoas

C.1.7. Os benefícios e malefícios da Ginástica

C.1.8. A Ginástica e os mitos corporais

C.2.UNIDADE DE ENSINO II

C.2.1. O Esporte Educacional Basquetebol;

C.2.2. O Esporte Educacional x Esporte Olímpico: Uma análise do problema;

C.2.3. A história do Basquetebol;

C.2.4. Os Fundamentos do Jogo Basquetebol : Passes, Drible e Arremesso;

C.2.5. Noções Básicas da Regra do Jogo Basquetebol;

C.2.6.O jogo de Basquetebol;

C.2.7.O jogo Basquetebol e o cotidiano social.

C.3.UNIDADE III

C.3.1. O Esporte Educacional Handbol;

C.3.2. A História do Handbol;

C.3.3.Os fundamentos do Jogo Handbol: Drible, passes e arremessos;

C.3.4.Noções Básicas da Regra do Jogo Handbol;

C.3.5.O jogo de Handbol;

C.3.5.O jogos de Handbol e o cotidiano social.

C.4.UNIDADE IV

C.4.1. O Esporte Educacional Natação;

C.4.2. A História da Natação;

C.4.3. Os fundamentos do Estilo Craw;

C.4.4. Noções Básicas das regras da Natação;

C.4.5. Benefícios da Natação;

C.4.6. A Natação e o cotidiano social.

d) Qual a metodologia utilizada pela professora durante as aulas?

Foram utilizadas diversas possibilidades metodológicas, a saber: aulas expositivas e ilustrativas, com utilização de filmes, seminários, construção de maquetes, exposições dos trabalhos produzidos, pesquisas no ambiente familiar, produção de textos (regulamentos dos jogos), construção e reconstrução de jogos, organização de jogos e competições, debates e construções coletivas de material didático.

Para a materialização destas opções metodológicas, identificamos em nossas observações que a professora levou em consideração os seguintes aspectos:

- As condições concretas dos sujeitos da aprendizagem, com predominância de procedimentos centrados em suas iniciativas;
 - Propunha distintos desafios, visando a elaboração e a solução de problemas que objetivaram múltiplas possibilidades de respostas por parte dos sujeitos da aprendizagem;
 - Propunha atividades diversas apresentadas em diferentes níveis de abordagens, de acordo com as experiências e as condições reais do sujeito da aprendizagem;
 - Oportunizou tarefas que estimularam a criatividade, reflexão e análise dos conhecimentos discutidos durante as aulas;
 - Procurou utilizar os saberes produzidos como uma ponte para o crescimento pessoal do sujeito durante o seu cotidiano social.
- e) Que comportamentos o pesquisador pode observar por parte dos sujeitos da aprendizagem que caracterizaram a sua aprendizagem durante o processo de produção dos saberes ?

Podemos observar muitas mudanças de comportamento, principalmente quando avançamos de uma unidade de ensino para outra, a cada encontro pedagógico nos surpreendíamos mais, eram respostas e questionamentos cada vez mais intensos e complexos.

Destacamos comportamentos bastante contraditórios por parte dos sujeitos da aprendizagem durante os encontros pedagógicos, selecionamos alguns a seguir.

e.1. Na maioria das vezes participavam das atividades pedagógicas, discutindo-as e elaborando respostas para as propostas apresentadas pela professora;

e.2. Procuravam compreender o significado e a utilidade dos saberes apresentados buscando superar as suas próprias dificuldades;

e.3. Buscavam permanentemente o seu crescimento individual, isso ficou bastante evidente quando nos trabalhos em grupo discutiam muito entre eles, porém, não observamos que tenha tido entendimento da sua atuação no grupo nem muito menos a de seus companheiros, em alguns casos as discussões eram muito agressiva, mesmo

assim, colaboravam para a busca de objetivos comuns no sentido de um crescimento socializado;

e.4. As lideranças sempre faziam prevalecer os seus argumentos e muitas vezes não havia tolerância para com as ideias de outros colegas;

- f) Que tipo de habilidades e competências foi exigido pela professora durante os encontros pedagógicos, a fim de que, os sujeitos da aprendizagem pudessem incorporar os conhecimentos propostos?

Identificamos durante os encontros pedagógicos uma descentralização das decisões, embora tenha identificado uma série de contradições entre o discurso e a prática.

f.1. Observamos que a professora procurava respeitar as diferenças individuais e culturais dos sujeitos da aprendizagem, buscava sempre proporcionar uma conexão dos saberes produzido com a realidade social dos sujeitos da aprendizagem, chamando a atenção deles sobre o que estavam vivenciando naquela experiência poderia lhes servir em casa durante se cotidiano.

f.2. Observamos o favorecimento das oportunidades de igualdades para todos, numa perspectiva de superação pessoal, neste caso não conseguimos identificar esta superação, embora tenha identificado em alguns depoimentos, como por exemplo: *“Professor, neste final de semana eu atravessei a piscina da casa da minha avó, nadando sozinho e sem bóia.” (F. 11 anos)*

f.3. Observamos o favorecimento da interdisciplinaridade, outra tentativa difícil, principalmente pela dificuldade dos outros professores em compreender o processo interdisciplinar, mesmo assim durante a FEIRA DE CIÊNCIAS observamos algumas produções interdisciplinares com outros Componentes Curriculares como português e desenho.

f.4. Observamos a permanente tentativa por parte da professora para a mediação do processo entre o sujeito que aprende e o processo de construção dos saberes, atuando como orientadora da aprendizagem, esta foi uma experiência muito rica para todos nós, veja a seguir o depoimento da professora. Tânia Saldanha:

Esta foi uma experiência pedagógica muito significativa para a minha vida profissional, já tinha lido sobre mediação mais nunca coloquei em prática na

escola, a minha formação pedagógica na Universidade foi muito em cima da pedagogia tradicional onde o Professor manda e o aluno obedece desta forma, considero um crescimento pessoal muito bom.” (Profa. Tânia Saldanha 2007).

f.5. Observamos ainda muitas dinâmicas que descentralizaram a direção dos trabalhos por parte da professora, durante todo o tempo pedagógico foi valorizado a reflexão e os questionamentos das normas e procedimentos empregados nas atividades pedagógicas propostas, os sujeitos interagiam durante as atividades propostas.

g) Como ocorreram as interfaces dos integrantes da turma?

No início da primeira unidade de ensino, sentimos os sujeitos da aprendizagem um pouco acanhados, sem muitas intervenções, mas, à medida que os encontros pedagógicos, iam acontecendo, eles participavam mais, perguntavam muito, discutiam e, em alguns momentos, trocavam até ofensas. Sempre que solicitado, realizavam as tarefas e/ou pesquisas em casa para que pudessem ser discutidas na sala com os seus colegas. Eram momentos pedagógicos muito enriquecedores, uma vez que ocorriam desdobramentos interessantes a partir das intervenções de cada um deles que opinavam sobre o assunto em discussão.

A relação pessoal, de um modo geral, era amistosa, embora todas as vezes que acontecia uma discussão sobre algum conteúdo ou atividade havia também exaltação de alguns, principalmente quando as meninas queriam decidir algo e os meninos se colocavam contrário. Nesta hora, era preciso a intervenção da professora para mediação das discussões. Havia inicialmente grupos de três ou quatro amigos e amigas que andavam juntos e que queriam sempre estar na mesma equipe e, quando não era possível, gerava um pouco de conflito entre eles.

h) Quanto tempo durou cada encontro pedagógico (aula)?

Cada aula, que aqui denominamos de encontros pedagógicos, durou 50 (cinquenta) minutos.

i) Quantos encontros pedagógicos semanais ocorreram com esta turma?

Os Encontros Pedagógicos aconteciam duas vezes por semana (terças e quintas-feiras) das 7h às 7h50min.

j) Como era o grau de aceitação da turma com as tarefas apresentadas pela professora?

Podemos considerar satisfatório o grau de satisfação e aceitação da turma diante das atividades propostas, até porque, parte significativa das atividades desenvolvidas advinha dos próprios sujeitos da aprendizagem, através das tarefas solicitadas para que fossem realizadas em casa, portanto, a cada aula, observamos uma quantidade de variações de jogos e atividades muito grandes e todos queriam colocar em prática as suas proposições trazidas de casa.

- k) A professora discutia com os sujeitos da aprendizagem as ocorrências das aulas?

Todos os encontros pedagógicos iniciavam com um diálogo entre a professora e os sujeitos da aprendizagem para apresentação das propostas das atividades previstas para aquele encontro pedagógico. Além deste momento, durante todo o processo de ensino aprendizagem, havia diversas interfaces entre os sujeitos e a professora e entre os sujeitos da aprendizagem, portanto entre todos os partícipes deste processo de ensino aprendizagem.

Havia ainda muitos diálogos a respeito das regras dos jogos, suas mudanças, seus efeitos disciplinares, suas punições entre outras possibilidades.

- l) Onde aconteciam os encontros pedagógicos (as aulas)?

Os encontros Pedagógicos (aulas) aconteciam na maioria das vezes no ginásio de esportes, mas também em outras quadras descobertas, na sala de vídeo, no salão de jogos, no auditório, no campo de futebol, na sala de aula, na biblioteca, na sala de ginástica, na piscina, na sala de Ginástica Olímpica.

- m) Existiam relações interdisciplinares da educação física com outros componentes curriculares?

Sim, existiam. Porém, não aconteciam de forma regular, havia muita resistência dos professores de outras áreas, além da falta de experiências na realização de projetos desta natureza. Foi desenvolvido um Projeto para a exposição na Feira de Ciências, denominado: **ESCREVENDO E DESENHANDO O ESPORTE** que consistia em elaborar em equipes de quatro sujeitos cada, uma maquete de uma quadra de basquetebol, com todas as linhas demarcatórias, seus círculos e ângulos, linhas interrompidas, tabela, aro, cesta, bola, circunferências, em seguida a equipe elaboraria uma redação sobre o esporte basquetebol e seus benefícios para a saúde. Após a conclusão do trabalho, os professores de Educação Física, Português e Desenho se

reuniram para avaliar a produção coletiva dos grupos durante a exposição da Feira de Ciência.

- n) Quais os materiais didáticos que foram utilizados durante as aulas de educação física?

Foram utilizados diversos materiais didáticos, tanto os considerados industrializados como: bolas de diversas cores, tamanhos, pesos e texturas, cones, arcos, cordas, bastões, coletes, bancos, redes quanto os materiais construídos pelo coletivo como: bolas de meia, bolas de papel, aros de mangueira e tecido, maquetes, traves de jornal. Além destes, foram utilizados equipamentos de multimídia, tais como: computadores, data show, retroprojeter, tv e vídeo entre outros.

- o) Como aconteceu o planejamento de ensino por parte da professora e seu departamento no interior da escola?

Antes do início das aulas, o colégio organizou um encontro com todos os professores para a elaboração do planejamento de ensino e preparação do ano letivo. Nesta semana pedagógica, como é conhecida, os professores, no primeiro momento, reuniram-se por área de conhecimento, discutiram e organizaram os planejamentos de acordo com as séries que iriam trabalhar; no segundo momento, reuniram todos para a elaboração dos projetos interdisciplinares possíveis.

Ao iniciar o ano letivo, a professora apresentou aos sujeitos da aprendizagem o planejamento de ensino produzido durante a semana pedagógica. Após a apresentação deste planejamento, a professora solicitou aos sujeitos da aprendizagem opiniões e sugestões para que pudesse consolidar o planejamento de ensino para o ano letivo de 2007.

- p) Como reagiram professores e alunos diante das situações problemas que ocorriam durante os encontros pedagógicos não previstos no planejamento de ensino?

Foram poucas as vezes que houve problemas desta natureza e quando houve as intercorrências que motivaram mudanças no planejamento proposto foram discutidas entre os sujeitos da aprendizagem e a professora até que encontrassem uma solução para a alteração do planejamento.

- q) Qual marco teórico embasou a ação didática metodológica do professor nesta

experiência investigativa?

Identificamos na literatura sugerida pela professora em seu planejamento de ensino no item bibliografia com principais referências teóricas para sustentarem a experiência investigativa os seguintes autores: SOARES, C. et all (1992); BRASIL, MEC/PCN 1999; PIAGET. J. (1992); VIGOTSKY. L. (2007);

- r) Como ocorreu e qual a participação dos sujeitos da aprendizagem durante o processo de avaliação?

O processo de avaliação foi construído através do permanente diálogo entre os sujeitos da aprendizagem e a professora da turma, onde identificamos que a participação dos sujeitos apresentou como referência o processo em que estavam vivendo.

- A professora realizou trabalhos de pesquisa interdisciplinar, jogos, exposição de trabalhos, seminários, redações entre outros indicadores e privilegiou a auto avaliação estimulando os sujeitos a referenciar o seu conhecimento e desempenho atual em relação aos conhecimentos anteriores já adquiridos;
- A professora, durante o processo, procurou analisar a totalidade, buscando o fornecimento de dados qualitativos quanto ao domínio dos objetivos; efetuou algumas correções; utilizou como critério a participação, o interesse, a cooperação e o desenvolvimento global do sujeito respeitando a sua trajetória durante todo o período de aprendizagem.

4.8. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados desta investigação, resolvemos dividi-los em três etapas distintas, mesmo considerando que as partes se interligam entre si e apresentam um sentido de totalidade que se completaram como resultado final.

A primeira etapa constituiu-se dos dados referentes à identificação e caracterização do Colégio, da turma e do ambiente pedagógico vivido no Colégio 2 de Julho, mais precisamente da turma de 5ª série “B”, a partir da Observação Participante, realizada durante os primeiros encontros pedagógicos da professora com a sua turma, principalmente os diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos e suas implicações nos ambientes de aprendizagem.

A segunda etapa constituiu-se dos elementos observados a partir da realidade instituída, isto é, a prática pedagógica utilizada pela professora na turma no âmbito do Colégio 2 de Julho.

A terceira etapa constituiu-se a triangulação dos dados observados, identificando de forma criteriosa e detalhada a categoria de análise eleita para a nossa observação, registros das nossas observações a cerca dos diálogos de aprendizagens entre a professora e os sujeitos da aprendizagem em seus ambientes de aprendizagem, a fim de compreender os resultados destas interfaces durante a prática pedagógica vivida nesta experiência investigativa.

Quando abordamos os elementos constitutivos da identificação e caracterização da turma e do Colégio, identificamos uma cultura própria deste ambiente pedagógico que se consubstanciava com o Projeto Político Pedagógico construído pelo coletivo de atores sociais presentes no interior do Colégio 2 de Julho.

Assim,

[...] mostram como os pesquisadores de campo, que praticam a observação participante, procuram descrever a “cultura” – sistema de normas, de valores, de modelos de comportamentos – do grupo estudado. Depois, tendo reconstituído esta cultura pelo trabalho de campo, eles vão se esforçar em mostrar que os membros, que foram “socializados nessa cultura”, vão utilizá-la para interpretar os acontecimentos de sua vida cotidiana. (BENSON & HUGHES, 1983 apud LAPASSADE, G., 2005, p.84).

Podemos constatar esta afirmativa quando a observação participante nos permitiu um detalhamento da cultura pedagógica encontrada e, a partir deste conhecimento especificado de normas, valores, hábitos, costumes e paradigmas existentes, pudemos compreender os comportamentos apresentados pelos membros da turma em seus afazeres diários, a partir dos seus depoimentos.

Optamos pela descrição densa e minuciosa das nossas observações, pois

Jornal de pesquisa, diário de campo, diário de viagem, são denominações que conceituam a descrição minuciosa e intimista, portanto densa da existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo. Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo

sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo da sua própria elaboração intelectual, visando apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica (MACEDO, 2004, p.195).

Para a realização desta etapa de caracterização da turma e da cultura pedagógica implantada pela professora, foi necessária a elaboração de um diário de campo que aqui denominaremos de relatório permanente e que contém os registros das observações de todas as aulas dos seguintes aspectos:

1. Os ambientes de aprendizagem;
2. Os diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos;
3. Material didático utilizado pela professora;
4. A prática pedagógica e sua contribuição no processo formativo dos sujeitos;
5. Ocorrências diversas durante as aulas;

O resultado destas observações que realizamos através do relatório permanente das aulas, originou-se um texto, o qual possibilita encontrar respostas aos questionamentos feitos nesta etapa da pesquisa; identificar dados referentes à caracterização da Escola, da turma e do ambiente pedagógico vivido no Colégio 2 de Julho, esclarecendo, inclusive, os vários diálogos de aprendizagem e ambientes de aprendizagem vividos pela turma.

Muitas das respostas obtidas neste relatório permanente foram construídas principalmente quando tentamos caracterizar a turma descrevendo suas particularidades e relação com o processo ensino aprendizagem do componente curricular Educação Física.

A opção deste relatório permanente ocorreu principalmente pelo fato do pesquisador ser professor do colégio, observador participante presente em todas as aulas da turma observada, cuja responsabilidade pedagógica era da professora Tânia Saldanha, o que permitiu uma melhor situação por dentro dos detalhes e meandros da situação observada.

4.9. BALANÇO METODOLÓGICO

Uma das grandes dificuldades encontradas do ponto de vista da metodologia da pesquisa inicialmente neste estudo foi o desconhecimento pormenorizado dos princípios básicos da etnografia e isto ficou mais evidente quando tivemos que enfrentar a complexa questão que é a objetividade versus a participação. Apenas durante o percurso da investigação, fomos construindo o caminho da pesquisa interagindo com o Prof. Carlos Fino através da sua Tese de Doutorado cujo título é “**Novas Tecnologias, Cognição e Cultura um Estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico**” e ainda com o Prof. Roberto Sidnei Macedo em seu livro “**A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**” (2004).

A experiência foi muito rica, a cada dia de observação realizada, as novidades se apresentavam como algo desconhecido e isto nos impulsionavam em busca de novos significados e concepções que nos davam subsídios para reconstruir a realidade com novos elementos, os quais nós desconhecíamos. Verificamos então, o quanto de liberdade eu tinha para conduzir os trabalhos. Foi necessária uma grande capacidade interpretativa para que pudesse colher as informações contidas nas entre linhas e que antes não conseguíamos enxergar.

Outra grande dificuldade encontrada no ambiente da Etnopesquisa foi à subjetividade e a inter subjetividade do processo que se apresenta como cenário a ser observado. A experiência mostrou o quanto é difícil definir ou mesmo dar um contorno a algo que é subjetivo, principalmente quando o investigador é parte integrante da pesquisa.

Estas dúvidas e incertezas fizeram parte das nossas primeiras elucubrações a cerca desta opção metodológica de pesquisa e só após minuciosa investigação na literatura especializada, principalmente dos autores Carlos Nogueira Fino/UMA, Roberto Sidney Macedo/UFBA e Georges Lapassade, este último muito recomendado pelos professores no ciclo de palestras do doutorado, além de Maria Cecília de Souza Minayo com a pesquisa social vieram as primeiras compreensões a respeito do método.

Em todo o caso, a metodologia adotada habilita o investigador a um contacto muito estreito, e prolongado, com a realidade que se propõe estudar e a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda

como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Neste momento, o investigador considera a etnografia como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas.”(FINO,C., 2002, p.165)

A turma da 5ª série “B” constituiu-se em nossa realidade pesquisada, e no transcorrer da investigação, na maioria das vezes, nos conduziu a momentos de muita apreensão, talvez pelos medos e incertezas e ao mesmo tempo muita satisfação, talvez pela motivação das experiências vividas.

Ao iniciar a experiência investigativa, fomos aos poucos sendo adotado pela turma pesquisada e a partir daí, observando de forma mais detalhada a cultura, suas nuances e seus desdobramentos do lado de fora da turma, cuja cultura pertencia a uma cultura maior, a cultura do Colégio 2 de Julho, enquanto instituição educativa possuidora de oito décadas de história no estado da Bahia.

O trabalho ia chegando ao fim quando nos deparamos com a necessidade de realizar a triangulação dos dados, foi aí que encontrei o apoio imprescindível e necessário do meu orientador para me apresentar os caminhos da triangulação de dados, foram intensos diálogos para uma descoberta diária até chegarmos às nossas considerações finais.

4.10. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO 2 DE JULHO

O Projeto Político Pedagógico norteia os princípios fundamentais, o processo educativo configurado na história de sua fundação, visão e missão, que deverão ser evidenciados e praticados na rotina pedagógica que prioriza a compreensão de uma educação fundamentada na crença da formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes e devidamente habilitados para o exercício pleno da cidadania. Esta prática pedagógica tem compromisso com a interdisciplinaridade, através da organização e execução de projetos pedagógicos contínuos e temporários, que estimulam as múltiplas inteligências do sujeito da aprendizagem, capacitando-os à aquisição de habilidades diferenciadas e a consequente formação das competências básicas para o convívio harmônico em sociedade.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio 2 de Julho objetiva desenvolver a conscientização dos direitos e deveres dos indivíduos como membros da comunidade, bem como o compromisso e a responsabilidade social do cidadão fundamentado no respeito à dignidade e à liberdade da pessoa humana; no fortalecimento de uma sociedade mais justa, laica e democrática; no desenvolvimento integral do indivíduo e na formação de um sujeito participativo e solidário para a construção do bem estar coletivo.

Enquanto documento norteador tem como característica a flexibilidade, uma vez que é possível ajustes. Contudo, o fato de não ser um modelo rígido, não invalida o seu papel como instrumento propulsor e organizador de ações que visam à qualidade do ensino. Desta forma, sua aplicação estará contribuindo de maneira decisiva para a formação do cidadão e a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

4.11 A TURMA PESQUISADA

Da turma original que iniciou o ano letivo com 32 alunos, na metade do ano, portanto em Julho, foram transferidos 04 alunos, por diversos motivos, restando apenas 28 alunos até o término do ano letivo.

Existe uma diversidade grande na origem social destes sujeitos da aprendizagem: Alguns são da classe de alto poder aquisitivo, filhos de Médicos, Enfermeiros, Engenheiros, Advogados, Contadores, Empresários; outros são filhos de Professores e trabalhadores do próprio Colégio que tem um programa de bolsa integral para filhos de funcionários e ainda aqueles que são filhos de funcionários públicos federais, comerciantes, de funcionários públicos estaduais e municipais, pequenos comerciantes entre outros.



Figura. 5. Arquivo do autor - Foto da turma pesquisada

A opção por esta turma se deu por ela ter sido a primeira série de um novo ciclo de escolaridade e conhecida do pesquisador em anos anteriores com um número de alunos considerado pelo pesquisador como satisfatório para o desenvolvimento da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico/PPP do Colégio contempla a integração de todos os Componentes Curriculares constituídos na Matriz Curricular de todos os níveis de Escolaridade assim como prevê a Lei de Diretrizes Nacionais/LDB em seu artigo 26 parágrafo 3º que diz:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20/12/96).

Todos os alunos desta turma, são oriundos das séries iniciais do próprio Colégio, já estudando por aqui há pelo menos 10 anos, considerando que 100% pertencem ao Colégio desde a idade de 02 anos quando ingressaram na antiga Pré-Escola, hoje denominado de Educação Infantil, por isso, já existia um nível de relacionamento interpessoal entre professor x sujeitos x professor muito bom. . Esta seria a primeira turma do Colégio a experimentar a proposta pedagógica implantada pelo Departamento de Educação Física.

Ficou evidente durante as nossas observações nesta pesquisa a mudança paradigmática da prática pedagógica durante o ensino da Educação Física nesta turma, o permanente crescimento pessoal de cada sujeito da aprendizagem em todas as suas

interfaces com o cotidiano social, seja no âmbito das relações interpessoais e afetiva no trato com os demais colegas da turma, seja no âmbito das relações de aprendizagem quando discutiam, opinavam e construíam novas possibilidades de relações de aprendizagem durante os nossos encontros pedagógicos.

4.12. OS PROFESSORES DA TURMA PESQUISADADA

Neste ano letivo (2007), esta turma de 5ª série possuía um total de nove professores das distintas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física, História do Brasil, Música, Artes e Inglês, os quais tiveram significativa participação neste processo investigativo, principalmente nas intervenções interdisciplinares realizadas nas reuniões pedagógicas.

Optamos por ouvir os depoimentos dos colegas de outros Componentes Curriculares por acreditar que poderiam contribuir com as suas observações no resultado final desta investigação, uma vez que a ação interdisciplinar norteou o conjunto das ações pedagógicas do Colégio previsto inclusive em seu Projeto Político Pedagógico / PPP.

Solicitamos o depoimento de 14 professores e apenas três não apresentaram em tempo hábil os seus depoimentos. Solicitamos, então, ao Departamento de Pessoal algumas informações básicas sobre estes colegas, tais como: idade, tempo de serviço no Colégio e formação acadêmica.

Dentre o coletivo de professores do Colégio 2 de Julho, selecionamos apenas o grupo que ministrava aulas para a turma da 5ª série “B” Matutino, portanto, oito Professores dos Componentes Curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Desenho, História do Brasil, Música, Artes e Inglês.

Das informações obtidas, podemos destacar:

A média de tempo de serviço dos professores era de 21 anos dedicado ao Colégio 2 de Julho. O mais velho já tinha 28 anos de trabalho. Todos tinham formação em nível superior, 13 possuíam curso de Licenciatura, 02 Orientadoras com formação superior em Pedagogia com habilitação em Orientadora Educacional.

Os Professores das outras áreas de conhecimento declararam participar dos projetos interdisciplinares propostos pela coordenação pedagógica e que a Educação Física esteve presente em pelo menos dois destes projetos, inclusive com destacada participação da professora e sujeitos da aprendizagem.

4.13 . CORPO ADMINISTRATIVO

O corpo administrativo era composto de: Direção Geral, Coordenadora Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Coordenador de Disciplina, Coordenador do Departamento de Educação Física.

O Colégio dispunha ainda de um grande número de funcionários: de apoio – aqueles que trabalham nos corredores do Colégio, auxiliando Professores, Coordenação e supervisão pedagógica; de limpeza – aqueles que colaboram com a limpeza dos diversos espaços do Colégio; da Mecanografia – aqueles que digitam e reproduzem cópias de trabalhos, provas, textos etc...; da cantina – aqueles que vendem e servem os lanches nas três cantinas existentes; de portaria e vigilância – aquele que vigiam a portaria, estacionamento e áreas de convivência do Colégio; da Biblioteca – aqueles que cuidam e emprestam o acervo de toda a biblioteca, e videoteca; de manutenção – aqueles que consertam, pintam e cuida de todo o patrimônio material do Colégio; de Compras – aqueles que compram todo e qualquer material para consumo do Colégio; da Secretaria – aqueles que cuidam de toda a documentação, cadernetas, matrículas, transferências, expedição de documentos etc.; da Administração – aqueles que cuidam da parte administrativa do Colégio, contratação e dispensa de pessoal, aspectos legais e trabalhistas; da comunicação e Marketing – aqueles que cuidam da imagem institucional inclusive divulgação e eventos; do Departamento Jurídico – aqueles que cuidam dos direitos institucionais, causas trabalhistas etc...

4.14. A CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA TURMA PESQUISADA

O Colégio 2 de Julho possuía cinco professores de Educação Física dentre os quais o investigador deste trabalho e para dar conta das informações que este trabalho

necessitava, recorri à colega Tania Saldanha professora que ministrou aulas na turma pesquisada para que pudesse responder um questionário e assim construir a caracterização da docente, principalmente no que diz respeito aos diálogos de aprendizagem: as relações entre professor e sujeito nos ambientes de aprendizagem.

Embora a pesquisa tenha escolhido apenas a turma de 5ª série do ensino fundamental, os resultados das opiniões dos professores não representam o universo da totalidade dos outros componentes curriculares que também ministraram aulas na turma pesquisada, consideramos apenas a intencionalidade evidenciada pelas respostas obtidas e seus reflexos no cotidiano do componente curricular Educação Física no ambiente escolar.

A professora da turma pesquisada é licenciada em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador/UCSal há mais de 30 anos, possui curso de pós graduação “Latu Sensu” na área da Educação Física Escolar/UFBa, é professora de outra escola privada há 17 anos e escola pública há 17 anos, está no colégio 2 de Julho há 29 anos, já ministrou aulas em todas as séries e nível de escolaridade do colégio.

CAPITULO V
DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA

- 5.1. Início do ano letivo / Semana Pedagógica
- 5.2. Início das aulas
- 5.3. I Unidade
- 5.4. II Unidade
- 5.5. III Unidade
- 5.6. IV Unidade
- 5.7. Diálogos com a prática pedagógica observada
 - 5.7.1. A prática pedagógica e os diálogos com a metodologia de ensino
 - 5.7.2. A prática pedagógica e os diálogos com os sujeitos da aprendizagem
 - 5.7.3. A prática pedagógica e os diálogos com a professora
 - 5.7.4. A prática pedagógica e os diálogos com os saberes construídos pelos sujeitos da aprendizagem.
 - 5.7.5. A prática pedagógica e os diálogos com o processo de avaliação
- 5.8. Diálogos com os Encontros pedagógicos

RESUMO DO CAPÍTULO V

Este capítulo destinou-se a descrição densa de toda a nossa experiência investigativa, e para tanto, dividimos todo o processo de descrição em quatro períodos de aprendizagem, de acordo com o modelo institucional do Colégio 2 de Julho, denominado de unidade de ensino e aprendizagem.

A primeira unidade compreendeu o período de 01 de fevereiro a 17 de abril, sendo projetadas 15 aulas para o Estudo da Ginástica e seus desdobramentos, como saber principal.

A segunda unidade compreendeu o período de 17 de abril a 10 de junho, sendo projetadas 16 aulas para o estudo do esporte basquetebol e seus fundamentos técnicos como saber principal a ser produzido.

A terceira unidade compreendeu o período de 03 de julho a 25 de setembro sendo projetadas 22 aulas para o estudo do esporte handebol e seus fundamentos técnicos como saber principal a ser produzido.

A quarta unidade compreendeu o período de 25 de setembro a 22 de novembro sendo projetadas 17 aulas para o Estudo da Natação e o estilo Crawl como saber principal e seus fundamentos técnicos.

Após a densa descrição de todos os encontros pedagógicos, descrevemos as nossas observações sobre os diálogos de aprendizagem da professora com os seus sujeitos nos distintos ambientes de aprendizagem.

Em seguida, apresentamos os diálogos com a prática pedagógica observada, onde dividimos em: A prática pedagógica e os diálogos com a metodologia de ensino; A prática pedagógica e os diálogos com os sujeitos da aprendizagem; A prática pedagógica e os diálogos com a professora; A prática pedagógica e os diálogos com os saberes construídos pelos sujeitos da aprendizagem; A prática pedagógica e os diálogos com o processo de avaliação; Diálogos com os Encontros pedagógicos.

E por fim, realizamos uma análise das aulas da Profa. Tania Saldanha o que aqui chamamos de encontros pedagógicos, por compreender que encontro sinaliza momento de intensas trocas de aprendizagens, de intensos diálogos entre a professora e os sujeitos da durante a experiência pedagógica.

5. CAPITULO V - DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA

5.1. INÍCIO DO ANO LETIVO: SEMANA PEDAGÓGICA

Para que a descrição densa tenha um caráter didático optamos por dividir todo o processo de observação em quatro períodos distintos, conforme estabelecido pelo modelo institucional do Colégio 2 de Julho que denomina de unidade de ensino e aprendizagem.

A primeira unidade compreendeu o período de 01 de fevereiro a 17 de abril, sendo projetadas 15 aulas para o Estudo da Ginástica como saber principal a ser produzido e os seus desdobramentos, tais como: O Conceito da Ginástica; A importância e utilidade da ginástica para vida humana; Os métodos da ginástica; A ginástica como esporte; Os diversos tipos de ginástica; A ginástica na escola e na academia; A contribuição da ginástica para a qualidade de vida das pessoas.

A segunda unidade compreendeu o período de 17 de abril a 10 de junho, sendo projetadas 16 aulas para o estudo do esporte basquetebol como saber principal a ser produzido e seus desdobramentos, tais como: O estudo dos conceitos do que é esporte; O conceito do que é basquetebol; A história do basquetebol; As noções de regras para o jogo basquetebol; Os fundamentos técnicos do jogo basquetebol (drible, passe e arremesso), noções básicas de defesa e ataque; O Basquetebol como meio de contribuição para a qualidade de vida das pessoas.

Após o término da segunda unidade tivemos o recesso das férias juninas que compreendeu o período de 13 de junho a 02 de julho, retornando as aulas para o segundo semestre letivo no dia 03 de julho.

A terceira unidade compreendeu o período de 03 de julho a 25 de setembro sendo projetadas 22 aulas para o estudo do esporte handebol como saber principal a ser produzido e seus desdobramentos, tais como: O conceito do que é handebol; A história do handebol; As noções de regras para o jogo handebol; Os fundamentos técnicos do jogo handebol (drible, passe e arremesso), noções básicas de defesa e ataque; O handebol como meio de contribuição para a qualidade de vida das pessoas.

A quarta unidade compreendeu o período de 25 de setembro a 22 de novembro sendo projetadas 17 aulas para o Estudo da Natação e o estilo Crawl como saber principal e seus desdobramentos, tais como: A história da Natação, adaptação ao meio

líquido, respiração, propulsão de braços e pernas para o nado crawl; mergulho elementar e nado crawl, a natação como meio de contribuição para a qualidade de vida das pessoas.

5.2. INÍCIO DAS AULAS

O ano letivo de 2007, no Colégio 2 de Julho, foi iniciado com a semana pedagógica realizada no período de 01 a 03 de fevereiro. Durante este período, todos os professores tiveram a oportunidade de participar de palestras com temáticas voltadas para a área da educação, ter informações sobre calendário acadêmico, realizar discussões acerca da avaliação do processo ensino aprendizagem, tendo como metodologia a assistência de filmes que abordavam o comportamento docente, suas metodologias, estratégias de ensino e prática pedagógica. Durante o encontro houve intensos diálogos entre professores, coordenadores e direção geral do colégio sobre as questões pedagógicas envolvendo professor e sujeitos da aprendizagem.

Durante o encontro houve um momento em que as discussões ocorriam de forma integrada entre todos os departamentos e, em outro momento, houve a separação por departamento para detalhamento dos planejamentos de ensino para as distintas séries e do cronograma de aulas, onde constava o calendário de todas as aulas e respectivos conhecimentos ou saberes previstos para o ano letivo de 2007 em cada série e turma do Colégio. O componente curricular Educação Física adotou 02 aulas de 50min cada por semana em dias alternados, inclusive, a turma pesquisada optou pelos dias de 3^a. e 5^a. Feira das 7h às 7h50min.

Além do planejamento de ensino, onde consta: os conhecimentos ou saberes de ensino, objetivos, estratégias metodológicas, recursos didáticos, formas e procedimentos de avaliação, referências teóricas, utilizadas em todas as unidades de ensino ou períodos de aprendizagem, foi elaborado ainda o cronograma, onde constava o calendário de todas as aulas e respectivos conhecimentos ou saberes previstos para o ano letivo de dois mil e sete em cada série e turma do colégio.

Foi eleito um tema gerador que serviu de centro para todas as ações pedagógicas desenvolvidas por todos os departamentos do colégio durante o ano letivo, inclusive para as ações interdisciplinares em todos os níveis de escolaridade: **EU, VOCÊ E O**

MUNDO, PRESERVANDO O QUE É NOSSO. Este tema foi escolhido depois de inúmeros debates entre os educadores, coordenação pedagógica e direção, pois toda a comunidade escolar demonstrava preocupação com a preservação dos bens naturais existentes no meio ambiente em que vivemos.

Para a 5ª. Série “B”, turma selecionada para a realização da nossa experiência investigativa, foi elaborado um planejamento dividido em quatro unidades de ensino que agruparam blocos de 16 a 24 aulas para tratar de um conhecimento ou saber e seus desdobramentos inclusive os indicadores para o processo de avaliação.

5.3. I UNIDADE – (27/02 À 19/04)

1ª aula – 27/02/2007

Aula inaugural

Tema: Eu, você e o mundo, preservando o que é nosso.

As aulas do Colégio 2 de julho tiveram início no dia vinte e sete de fevereiro de dois mil e sete, um dia de 2ª. Feira, dia que ocorreu a primeira aula do ano letivo para todo o Colégio. A direção do Colégio preparou uma recepção festiva para os sujeitos da aprendizagem, com muita música e um saboroso café da manhã. Os alunos foram chegando e se dirigindo para o auditório, onde às 8h deu início à aula inaugural com a fala do diretor geral do Colégio, Reverendo Celso Dourado sobre o tema: “Eu, você e o mundo, preservando o que é nosso”.

Ao encerrar sua fala, o diretor abriu espaço para quem quisesse fazer perguntas ou contribuir com alguma consideração. Os estudantes tiveram uma participação ativa durante o momento das perguntas, principalmente os estudantes das turmas do ensino médio. Os alunos da turma da 5ª série da turma “B” não fizeram perguntas e ao terminar se dirigiram para a sala do lanche com os demais colegas.

O restante do período foi marcado pelas apresentações dos professores em suas respectivas salas e horários até o final da manhã, quando foi encerrado o turno matutino do primeiro dia de aula do ano de letivo de 2007.

Foram utilizadas distintas estratégias metodológicas de ensino durante os encontros pedagógicos na primeira unidade de ensino, só para exemplificar: aulas expositivas e ilustrativas de ginástica com uso de aparelhos; circuitos recreativos;

múltiplas atividades que exigiram solução de problemas; oficinas ou circuitos de exercícios ginásticos; pesquisa por parte dos sujeitos da aprendizagem sobre o conhecimento da ginástica, inclusive com os seus familiares, vizinhos e amigos e trabalho interdisciplinar com o componente curricular História.

2ª aula – 01.03.2007

Tema: Considerações gerais sobre o Componente Curricular Educação Física e comunicado sobre a pesquisa.

A primeira aula de Educação Física para a turma da 5ª. Série “B” aconteceu o dia 01 de março. As aulas do componente curricular Educação Física para a turma investigada, aconteceram nos dias de 3ª e 5ª feiras, das 7h às 7h50min. A professora e os sujeitos da aprendizagem se encontraram na sala de aula da turma, fato que causou estranheza para a turma, pois tradicionalmente as aulas de Educação Física aconteciam sempre no ginásio de esportes ou na sala de ginástica.

Neste primeiro encontro com a turma a Profa. Tânia Saldanha fez a sua apresentação ao mesmo tempo em que entregou para a turma o seu planejamento de ensino e o cronograma das aulas. A turma estava inquieta, muitos ainda estavam chegando e mesmo antes de concluir a apresentação, três interlocutores perguntaram:

Interlocutor “A”: [...] *professora todas as aulas serão aqui na sala? [...]*

A professora respondeu que não. As aulas serão aqui na sala, na quadra, na sala de informática, no auditório, na piscina e ainda em outros lugares a ser combinado.

Interlocutor “M” [...] *e natação vai ter? Quero tomar banho de piscina [...]*.

A professora respondeu que sim, mas apenas na quarta unidade de ensino.

Interlocutor “T” [...] *o que nós vamos fazer em nossas aulas? Futebol? Basquetebol? [...]*

A professora respondeu que sim, mas o Basquetebol só veria na segunda unidade de ensino.

Logo após a apresentação inicial e respostas aos questionamentos, a professora propôs ao grupo, a organização da sala em um círculo e apresentou algumas normas de conduta e comportamento, tais como: comunicar a professora, sempre que, por qualquer motivo, precisar sair da aula; Escutar e respeitar o momento em que o colega fala;

Todos têm o direito de falar, devendo sempre sinalizar para a professora; dentre outros acordos.

Em seguida, fez a chamada para que pudesse conhecer os nomes dos sujeitos da aprendizagem, fez uma leitura em voz alta do programa do Componente Curricular a ser trabalhado com eles durante o ano letivo, falou da pesquisa que iríamos realizar com a turma durante todo o ano de 2007 e me apresentou a turma, explicando que eu estaria presente realizando uma observação em todas as aulas neste ano letivo.

Como eu já tinha ministrado aulas nesta turma em anos anteriores a maioria dos sujeitos da aprendizagem eu já conhecia e logo ficamos próximos.

Após o informe sobre a pesquisa, o interlocutor “D” indagou: *“professora, para que esta pesquisa?”*

A professora explicou sobre os níveis de formação escolar. Explicamos que eles estavam na 5ª. Série do Ensino Fundamental e que ao chegar à 8ª. Séries concluiriam o 2º ciclo de escolaridade. Em seguida vem o Ensino Médio. Logo após a esta etapa estão os cursos de graduação na Universidade, que denominamos de Ensino Superior. Em seguida vem a Especialização, o Mestrado e o Doutorado.

Em seguida passou a palavra para que eu pudesse explicar melhor. Iniciamos explicando que para a conclusão do Doutorado era preciso realizar um estudo sobre um determinado tema, para, em seguida, ser construído um trabalho escrito sobre todas as observações obtidas durante este estudo e a pesquisa era exatamente o que iríamos realizar com a turma neste ano letivo.

Após estes esclarecimentos, devolvi a palavra para a professora que deu seguimento, realizando uma avaliação diagnóstica para saber qual o nível de conhecimento que a turma tinha sobre a Ginástica. Nesta avaliação, perguntou: O que vocês entendem ou sabem por Ginástica? Ou simplesmente o que é Ginástica? As respostas foram as mais variadas possíveis, a seguir apresentamos algumas das respostas:

Interlocutor “B” [...] *Ginástica é a mesma coisa que exercício [...]*

Interlocutor “A” [...] *Ginástica é correr, pular, agachar e usar objetos com peso para ficar forte [...]*

Interlocutor “C” [...] *Ginástica é fazer exercício para crescer e ficar forte [...]*

A interlocutora “I” perguntou: [...] *Esporte também é Ginástica?*

Com as respostas de alguns interlocutores, a professora programou uma pesquisa sobre o que vinha ser Ginástica, solicitou aos sujeitos que pesquisassem o conceito de Ginástica para trazer por escrito na próxima aula.

Ao finalizar a tarefa para casa, combinou que a aula seguinte seria no Ginásio de esportes, informação que desencadeou gritos de euforia de boa parte da turma.

3ª aula – 06.03.2007

Tema: Estudo da Ginástica /Prática da Ginástica.

Nesta aula, a professora aguardou os sujeitos da aprendizagem no ginásio de esportes, eles chegaram com um pequeno atraso, declararam que estavam concluindo uma tarefa na sala de aula com outro professor.

Ao chegarem à quadra sentaram no centro da quadra para o início da aula e muitos justificavam o atraso, por conta da professora de português que exigiu a conclusão da tarefa em sala de aula.

A professora iniciou solicitando a tarefa da aula anterior sobre os conceitos de Ginástica. Solicitou que fizessem a leitura do que foi encontrado, todos queriam falar ao mesmo tempo, precisando da intervenção da professora para que pudessem falar um de cada vez. A maioria dos sujeitos apresentou o que foi solicitado, alguns se esqueceram de trazer e outros não trouxeram nada.

Após a leitura de alguns conceitos para ginástica, iniciou um segundo momento da aula: a turma foi dividida em grupos de cinco a seis sujeitos onde foi solicitado que cada grupo apresentasse o que sabiam fazer sobre a ginástica, utilizando o tempo de dez minutos.

A interlocutora “I” alegou: *“dez minutos é muito pouco tempo, minha mãe faz ginástica na academia e demora mais de uma hora.”*

A professora esclareceu que ali não era uma aula de ginástica de academia, eles deveriam apenas demonstrar quais exercícios sabiam realizar.

A interlocutora “M” questionou: *“qual a diferença entre esta ginástica e a ginástica da academia?”*

A professora explicou que os exercícios até podiam ser os mesmos, mas os objetivos eram diferentes. Sem que concluísse a explicação, a interlocutora retrucou: *Como que os objetivos são diferentes? A ginástica não é para emagrecer?* Imediatamente a professora afirmou que ginástica serve também para emagrecer, porém existem outros benefícios além do emagrecimento, como: melhora a circulação sanguínea, melhora o ritmo do coração, a respiração, o fortalecimento dos músculos e tudo isto junto melhora o bem estar das pessoas.

Após estes diálogos de aprendizagem, a professora solicitou que as equipes formadas conversassem sobre o tema ginástica e elaborasse uma série, baseado nas experiências de cada sujeito do grupo. Após determinado tempo, solicitou aos grupos que apresentasse a série de exercícios que havia sido produzido pelo grupo.

Cada grupo apresentou uma série de exercícios sob a liderança de um dos componentes do grupo como se fosse um monitor. A experiência foi interessante, muitos exercícios foram repetidos mais todos se envolveram na atividade.

Os grupos apresentaram exercícios de braços, pernas e tronco contando de um a dez a quantidade de exercícios demonstrados. Alguns grupos demonstraram ainda exercícios abdominais, de flexões de braços e polichinelos. Apenas um grupo demonstrou exercícios de alongamento no final da sua série.

No terceiro momento da aula a professora colocou a turma em círculo e apresentou uma série de exercícios ordenados em sequência, explicando a função de cada movimento e seus respectivos benefícios.

Muitos dos sujeitos da aprendizagem não se interessaram em participar deste momento da aula, percebemos que uma parte da turma estava desatenta para com as atividades propostas, sendo preciso à intervenção da professora questionando a turma: *Vamos todos participar, tem gente que não está acompanhando a aula, o que está acontecendo?* O interlocutor “C” disse: *“Não gosto de fazer ginástica, acho chato ficar repetindo exercício”*.

Depois de alguns diálogos, a aula foi finalizada com uma série de exercícios calmantes e de alongamento. Sentaram-se todos em círculo no centro da quadra e a professora esclareceu algumas questões sobre a importância da ginástica para as nossas vidas.

4ª aula – 08.03.2007

Esta aula não aconteceu, pois foi realizada a primeira reunião de pais e mestres, acompanhamos a professora que se dirigiu para o auditório onde aconteceu a reunião.

Marcada inicialmente para 7h30min, só iniciou às 7h55min por causa do atraso de alguns pais. Na pauta desta reunião estava entre outras coisas a apresentação dos professores e a apresentação da nossa pesquisa para que a família tomasse conhecimento da nossa experiência investigativa.

A coordenadora pedagógica iniciou a reunião dando as boas vindas às famílias, foi realizada uma oração e, em seguida, iniciamos a apresentação dos professores. Cada professor levantou-se e se apresentou individualmente. A nossa apresentação ficou para o final de forma intencional, uma vez que apresentaríamos a pesquisa para as famílias presentes.

A Direção nos passou a palavra para que fizéssemos a apresentação do nosso projeto de pesquisa. Utilizamos uma projeção em Datashow onde explicamos detalhadamente todo o processo investigativo: a Universidade, a finalidade, os objetivos, o objeto de estudo, a metodologia adotada até a conclusão da pesquisa.

Logo após as primeiras falas da reunião, ocorreu a participação da professora Tânia Saldanha que se apresentou e informou às famílias as proposições previstas em seu planejamento para com a turma, tais como: tarefas para casa, pesquisa com os familiares sobre um determinado tema, confecção de maquetes, apresentação de trabalhos na feira de ciências entre outras possibilidades, solicitando o apoio dos pais nestas atividades quando programadas.

Em seguida, foi disponibilizado o espaço para perguntas e questionamentos. Apenas uma mãe da interlocutora “I” se apresentou e fez a seguinte comunicação: *Minha filha tem asma e quando ela estiver em crise não poderá participar das aulas de Educação Física, como devo proceder?*

A professora respondeu a mãe que nos casos de crise aguda ela deveria procurar um médico e que posteriormente apresentasse o Atestado Médico à coordenação pedagógica para as justificativas das faltas.

Após os devidos esclarecimentos, foi encerrada a reunião de pais e mestre.

5ª e 6ª aulas – 13 e 15. 03.2007

Tema: Atividade Física e Exercício Físico

Estas aulas foram destinadas à exploração do saber Exercício Físico e Atividade Física e suas relações com o cotidiano das pessoas.

A professora iniciou aula solicitando o conceito do que é exercício físico e o que é atividade física.

Muitas foram as tentativas de responder aos questionamentos solicitados na tarefa, porém nenhuma das respostas apresentadas foi convincente para as questões propostas. Foi preciso a intervenção da professora para que a construção dos conceitos e suas respectivas diferenças chegassem às respostas desejadas.

Depois de muitos diálogos de aprendizagem, a turma em conjunto com a professora chegou à conclusão de que atividade física é toda atividade corporal exercida pelo ser humano que resulte em algum gasto energético acima dos níveis de repouso durante a sua vida, tais como: varrer uma casa, escovar os dentes, subir uma escada etc... e exercício físico é toda atividade corporal planejada, programada e exercida pelo ser humano de forma orientada e com objetivos de manutenção e ou melhoria da aptidão física, tais como: ginástica, esportes, corridas etc...

A aula foi finalizada sendo solicitada uma pesquisa para esclarecer o que significava cada um dos saberes apresentado e sua relação com o emagrecimento de pessoas com sobre peso.

As aulas sete e oito não aconteceram, pois o Colégio suspendeu as aulas pelo motivo de uma paralização da policia militar na cidade do Salvador.

7ª. e 8ª. aulas – 20 e 22/03

Estas aulas não aconteceram pelo fato da turma ter feito uma visitação ao recôncavo baiano em um projeto do Departamento de História.

9ª aula – 27.03.2007

Tema: A ginástica e seus ritmos.

Esta aula foi realizada na sala de ginástica que é dotada de espelhos, barras e aparelho de som. Foi convidado um acadêmico da Escola de Educação Física da

Universidade Católica do Salvador para ministrar uma aula de ginástica utilizando os diversos ritmos.

A atividade da aula não era dança e sim ginástica, mesmo assim alguns sujeitos ficaram de fora só observando. Foi muito divertida e contou com participação maciça das meninas, enquanto alguns meninos se recusaram a participar alegando que não sabiam dançar.

O interlocutor "M" afirmou: *Eu não sei dançar e não vou pagar mico⁵⁷ na frente dos meus colegas, vou ficar apenas olhando.*

Observamos que o grupo que ficou de fora sentado e assistindo a aula fazia muitas críticas e insinuações sobre colegas do sexo masculino que participavam da aula, inclusive destacou:

Interlocutor "W" afirmou: *[...] dança não é coisa para homem e sim para mulherzinha [...].*

Esclarecemos que aquela A atividade não era dança e sim ginástica, mesmo assim alguns ficaram de fora só observando.

O acadêmico apresentou a aula de ginástica utilizando músicas com ritmos variados passando por ritmos mais lentos para alongamento e relaxamento; ritmos mais intensos nas horas das corridas e saltos; ritmos mais cadenciados durante a execução dos exercícios localizados; utilizou ainda diversos jogos e brincadeiras com a participação de duplas e trios. A aula foi finalizada com exercícios calmantes ao som de uma música com sons da floresta, pássaros, cachoeira, ventos e chuvas.

Após o relaxamento a turma formou um círculo no centro da sala para uma avaliação. Neste momento, os sujeitos que não participaram diretamente da atividade proposta foram incluídos também.

Ao ser perguntado se gostaram da aula, a turma que participou foi unânime em afirmar que sim. Para os que não participaram, foi perguntado qual o motivo para que eles não tivessem participado da aula e eles responderam:

Interlocutor "W": *Não gosto de fazer ginástica.*

⁵⁷ A expressão pagar mico na cultura baiana, significa fazer alguma coisa publicamente e se sentir envergonhado diante dos outros que assiste.

Interlocutor “P”: *Eu gosto de jogar bola, ginástica é muito chato, ficamos repetindo exercícios e no dia seguinte estamos cansados, cheio de dor.*

A interlocutora “I” que participou da aula, discordou afirmando:

Gostei muito da aula, gostaria que tivesse outras vezes este tipo de aula. A gente até pode fazer um grupo para ensaiar e apresentar no dia da Feira de Ciências.

Após esta atividade, a professora deu início a preparação para o Seminário sobre a Ginástica destinou quatro aulas para a sua elaboração, os sujeitos da aprendizagem fizeram cartazes incluindo fotos e explicações sobre as diferentes formas da prática da ginástica, trouxeram pequenos vídeos captados na internet, montaram um folder e um cartaz com a programação do seminário.

Após estas falas, a professora agradeceu ao acadêmico e encerrou a aula.

10ª e 11ª aula - 29.03 e 03.04/2007

Respectivamente não aconteceram em virtude de uma greve de ônibus na cidade de Salvador que durou seis dias e por este motivo, as aulas foram suspensas.

12ª aula – 05.04.2007

Neste dia, foi realizada a missa de celebração da páscoa, a turma se dirigiu para a capela do Colégio, onde o Departamento de Educação Religiosa preparou um culto ecumênico, com a participação de todos os estudantes do Colégio, sob a direção do Reverendo Áureo Bispo dos Santos, Diretor geral do colégio.

13ª e 14ª aulas– 10 e 12.04.2007

Tema: Organização e preparação para o Seminário de Ginástica

As 13ª e 14ª aulas previstas para os dias 10 e 12 de abril foram destinadas a organização do Seminário de Ginástica.

Durante o início da preparação do seminário, a turma foi dividida em equipes para melhor distribuição das tarefas. Por sugestão de alguns sujeitos da aprendizagem, as equipes deveriam ser nominadas e diversos nomes surgiram para as equipes. A Profa. Tânia Saldanha sugeriu que as equipes recebessem nomes dos métodos de ginástica o que foi acatado pela maioria.

Foram constituídas quatro equipes, cada qual com uma atribuição e assim foram denominadas: Equipe 01 – **Calistenia** - responsável pela construção dos cartazes;

Equipe 02 – **Francês** - responsável pela divulgação do Seminário; Equipe 03 – **Sueco** - responsável pela organização e ornamentação do auditório Backer; Equipe quatro – **Natural Austríaco** - responsável pela condução dos trabalhos no dia do Seminário, inclusive o cerimonial do evento.

Durante a preparação do Seminário de Ginástica, os sujeitos da aprendizagem produziram nas aulas de Artes cartazes em cartolina e em computador (em anexo) com fotos e imagens para divulgação alusivas ao evento, escolheram o tema: “*A Ginástica e seus benefícios para a saúde humana*”, além da construção de panfletos para divulgação.

Ficou definida ainda a data do dia dezessete de abril para a realização do seminário e que seria convidado um professor de Educação Física para proferir uma palestra sobre o tema da Ginástica.

Na semana que antecedeu o seminário de ginástica, houve muita divulgação por parte dos sujeitos da aprendizagem. Divulgaram nos intervalos das aulas, nas cantinas e áreas livres do colégio através da distribuição de folders, e exposição de cartazes impressos e confeccionados com cartolinas nas aulas de artes.

Para a realização do Seminário ficou combinado com a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental que esta manhã seria toda destinada ao Seminário de Ginástica e que os outros professores que tinham aulas neste dia deveriam prestigiar o evento, assim como em outras atividades desta natureza com outros componentes curriculares. Infelizmente os outros professores não prestigiaram o evento, alegando que aproveitaria este tempo para corrigir suas provas.

15ª aula – 16.04.2007

Tema: Apresentação do Seminário: A importância da Ginástica na vida dos seres humanos.

Chegado o dia 17 de abril, dia do Seminário, toda a turma se dirigiu para o auditório Backer. Às 8h24min foi dado início aos trabalhos. Houve um pequeno atraso pelo fato do funcionário do som não ter chegado ao horário pré-determinado. Já no auditório, a equipe responsável pela condução dos trabalhos assumiu o microfone e deu início ao seminário, convocando o coordenador do departamento de Educação Física, a coordenadora pedagógica eu e a professora Tânia Saldanha para compor a mesa.

Após a composição da mesa, a professora deu início dando boas vindas a todos os presentes e em seguida convidou o Professor Dílson Novaes para a realização da sua palestra que foi ouvida por todos e em seguida foi aberta para as perguntas dos presentes.

Após a sessão de perguntas e respostas que não foram muitas, apenas dois estudantes fizeram perguntas, os demais não se pronunciaram, foram dados 30 minutos para o lanche que aconteceu ao lado do auditório em uma sala de aula.

Após o lanche, iniciamos a visita aos cartazes elaborados pelas equipes em aulas anteriores na entrada do auditório, lá chegando os sujeitos responsáveis pelos trabalhos apresentavam a sua produção para o visitante. Após as apresentações foi encerrado o Seminário pela professora parabenizando a todos os sujeitos da aprendizagem que participaram do evento, inclusive em sua organização.

Muitas das experiências trazidas para os encontros pedagógicos foram trazidas pelos sujeitos em respostas às questões feitas nas tarefas para casa solicitadas na aula anterior, seja nas pesquisas realizadas, seja nas consultas aos familiares ou ainda em pesquisas a outros Professores em Academias de ginástica do bairro em que residiam.

As tarefas para casa se constituíram em importantes experiências de aprendizagem, uma vez que, havia por parte dos sujeitos uma motivação especial para o cumprimento das tarefas, em muitas ocasiões, os sujeitos demonstravam tamanho interesse em apresentar as experiências colhidas em suas pesquisas, fato que o sujeito “I” ao apresentar sua tarefa para os demais colegas afirmou: *“quando eu crescer, quero ser Professor de Ginástica.”*

Com o encerramento do seminário, encerramos também as atividades da primeira unidade.

5.4. II UNIDADE (17/04 a 10/06)

1ª aula – 19.04.2007

Tema – O esporte Basquetebol

A professora iniciou a aula apresentando a proposta de trabalho para a 2ª unidade, logo após, realizou uma sondagem perguntando: Para vocês, o que é esporte?

Muitas foram as respostas, entre elas, destacamos três diferentes respostas que se completavam na direção do conceito solicitado:

Interlocutor “C”: [...] *Esporte é um jogo de competição entre duas equipes e que no final uma ganha e a outra perde [...].*

Interlocutor “E”: [...] *Esporte são os jogos das Olimpíadas, da Copa do Mundo de Futebol, que passa na televisão [...].*

Interlocutor “A” “A”: [...] *Esporte são as competições de Futebol, Voleibol, Natação, Tênis, automobilismo que agente assiste na televisão e nos estádios e no final sempre tem um vencedor [...].*

Em seguida, a professora apresentou o conceito de Basquetebol como: esporte coletivo terrestre, jogado por duas equipes de cinco jogadores cada, em uma quadra retangular que mede 28m x 15m cujo objetivo do jogo é colocar a bola o maior número vezes possível dentro de um aro colocado nas extremidades da quadra na equipe adversária tentando impedir que o mesmo aconteça com a sua equipe.

A esta altura da aula, os sujeitos já se mostravam inquietos demonstrando claramente que queriam pegar na bola e jogar na cesta.

Foi aí que a professora propôs então, uma atividade livre utilizando as bolas de basquetebol. Todos os alunos deveriam manipular / experimentar o uso da bola das mais variadas formas possíveis, podendo inclusive arremessar a cesta, atitude realizada pela maioria absoluta da turma. Após mais ou menos 15 minutos de atividades livres, reuniu a turma, solicitou uma pesquisa sobre a história do basquetebol, para ser entregue na próxima aula e encerrou a aula.

2ª aula – 24.04.2007

Tema: A história do Basquetebol.

A aula foi realizada na sala de informática que, além de computadores, tinha ainda um quadro branco e um projetor para slides e filmes.

A professora solicitou a pesquisa sobre a história do basquetebol formulada na aula passada, percebemos que muitos sujeitos não realizaram. Aqueles que realizaram, fizeram uma leitura em voz alta. Cada um lia um parágrafo, que era comentado pela professora, a partir das informações contidas no texto lido pelos sujeitos. Todos eram estimulados a ler, pois como buscaram fontes diferentes, as ideias se complementavam.

À medida que a leitura do texto pesquisado ia sendo concluída, a professora contribuía com as interlocuções realizadas pelo coletivo, destas interlocuções, selecionamos duas, a saber:

Interlocutor "T": *Na minha pesquisa diz que a primeira cesta/aro era um cesto de pêssego, eu não entendi?*

A professora respondeu: *O professor Naismith que criou o Basquetebol morava em uma casa que tinha um grande quintal, neste quintal havia um pé de pêssego. Um dia ele colhendo as frutas no pé, arremessou um pêssego em direção ao cesto, foi quando ele teve a ideia de fazer um jogo que os jogadores pudessem arremessar uma bola dentro de uma cesta. Com a evolução do jogo, o cesto de pêssego foi retirado e colocado um aro de ferro como nos dias de hoje.*

Interlocutor "W": *E no Brasil quando chegou o Basquetebol?*

A professora respondeu: *o Basquetebol chegou ao Brasil pelas mãos de Augusto Shaw, um cidadão norte americano, que introduziu o esporte na Associação Atlética Mackenzie de São Paulo, no ano de 1896.*

Após a conclusão da leitura, a turma foi orientada a produzir uma redação incluindo os principais elementos da história do Basquetebol e o seu conceito, para ser entregue no final da aula. Em função do número de computadores disponíveis na sala, esta atividade foi realizada em duplas.

Ao final da aula, eles fizeram a impressão dos textos produzidos e entregaram para a professora, que avisou sobre a aula seguinte seria no ginásio de esportes para o início da prática do drible no jogo Basquetebol.

3ª aula - 26.04.2007

Tema: Estudo do drible no jogo de Basquetebol.

A aula teve início com a pergunta: o que é drible no Basquetebol? Dentre as respostas dadas, selecionamos apenas três respostas:

Interlocutor "H": *Driblar é passar pelo adversário para fazer a Cesta;*

Interlocutor "M": *Drible é quando um jogador engana o adversário para fazer uma jogada.*

Interlocutor “E”: *Drible é quando o jogador bate a bola para se deslocar na quadra.*

A partir destas intervenções, foi esclarecido pela professora que o drible no Basquetebol não era igual ao drible do Futebol como afirmaram os dois primeiros interlocutores, o drible no Basquetebol se assemelhava ao drible no Handebol, apenas a bola que era diferente, portanto, driblar significa quicar a bola ininterruptamente de encontro ao solo o jogador parado ou em movimento.

Em seguida a professora propôs uma atividade de drible por toda a quadra. Ao longo da atividade, a professora entrevistou algumas vezes orientando algumas ações tais como: driblar em basquetebol significa quicar a bola (bater a bola de encontro ao solo); não se pode driblar (bater a bola com as duas mãos simultaneamente), deve-se alternar o drible: ora com a mão direita ora com a mão esquerda; não se pode interromper o drible e tornar a driblar imediatamente, de acordo com a regra, esta infração denomina-se dois dribles e o resultado desta ação é a perda da posse de bola para equipe adversária na lateral da quadra.

Após esta primeira etapa de diálogo sobre o conceito do drible, a professora solicitou que cada um pegasse uma bola e experimentasse driblar em qualquer direção, utilizando sempre uma das mãos, alternado o uso das mãos a cada instante.

Em seguida, foi solicitado ao grupo que driblasse em direção ao outro lado da quadra na ida com a mão direita e na volta com a mão esquerda. Esta atividade foi mantida por todo restante da aula, quando a professora entrevistava a cada retorno da turma ao local de origem. As intervenções chamavam a atenção sobre: não olhar para a bola enquanto estivessem driblando; driblar com a mão direita e depois com a mão esquerda; trocar de direção durante o drible.

Foi apresentado em seguida um jogo pré-desportivo aplicado ao drible que consistia em uma picula (pega pega) onde todos, cada um com uma bola, deveriam se deslocar na quadra utilizando o drible. Limitou-se a meia quadra como espaço de realização do jogo, enquanto o pegador também estaria com a bola driblando. Cada vez que o pegador tocasse em um perseguido, este se tornaria o pegador e assim sucessivamente.

Foi solicitado ao grupo que apresentassem uma variação deste jogo. O interlocutor “A” sugeriu: *Quando a professora falar a palavra “direita” todos os*

jogadores só podem driblar com a mão direita, quando falar a palavra “esquerda” todos os jogadores inclusive o pegador deverá driblar com a mão esquerda.

Foi sugerida ainda outra variação, o interlocutor “D” sugeriu: *Cada um escolhe um colega para formar uma dupla, depois as duplas irão se enfrentar. Um tentará roubar a bola do colega enquanto o colega tenta fazer o mesmo sem deixar que a sua bola seja roubada.*

A aula foi concluída com a turma em círculo no centro da quadra para uma avaliação. Foi perguntado ao grupo o que acharam da aula e alguns interlocutores responderam:

Interlocutor “A”: *[...] gostei da aula, mais faltou o arremesso a cesta [...].*

Interlocutor “D”: *[...] ninguém conseguiu roubar a minha bola e eu roubei três vezes [...].*

A expressão “roubei a bola” quer dizer, tomei a bola do outro colega.

Interlocutor “H”: *[...] é muito difícil jogar basquete, prefiro futsal [...].*

A aula foi finalizada com a informação da professora que não haveria a aula seguinte porque era um feriado e que a próxima aula seria no dia 03.05 com o mesmo tema: Drible no jogo basquetebol.

4ª aula – 01.05. 2007

Não houve, pois foi feriado internacional primeiro de maio, dia do trabalho.

5ª aula - 03.05.2007

Tema: Estudo do drible no jogo de basquetebol.

A aula teve início com a arrumação de diversos cones de plástico em todo o espaço da quadra de forma intercalada. Em seguida foi solicitado aos sujeitos da aprendizagem que experimentassem o uso do drible caminhando por entre os cones sem tocá-los e que a cada cone ultrapassado fosse feito a troca de mãos no uso do drible.

Observamos que muitos dos sujeitos tinham dificuldades em trocar de mãos ao passar pelo cone e preferiam o uso da mão de acordo com a sua lateralidade e quando solicitado trocar de mãos, apresentavam dificuldades nesta realização.

Em seguida foi sugerido outro exercício de drible. A quadra foi dividida em duas partes, colocado quatro cones distribuídos ao longo do lado direito da quadra com

espaços de aproximadamente 6m um do outro e quatro cones distribuídos ao longo do lado esquerdo da quadra com espaços de aproximadamente 6m um do outro.

A turma foi dividida em duplas, sendo que um dos sujeitos ficaria do lado direito de posse de uma bola de basquetebol e o outro ficaria do lado esquerdo da quadra. Iniciamos o exercício do drible onde os sujeitos que estavam do lado direito driblavam com a mão esquerda em direção ao cone e ao chegar a frente ao cone, realizariam uma reversão com troca de direção e conseqüentemente a troca das mãos e assim sucessivamente até o final, passando, portanto, pelos quatro cones de um lado da quadra. A mesma ação acontecia do outro lado, portanto do lado esquerdo da quadra onde estava o outro colega da dupla, sendo que este sujeito iniciava o exercício com a mão esquerda.

Durante a realização do exercício, foram necessárias diversas intervenções por parte da professora: Olhar para frente e não para a bola; ao chegar perto do cone, parar, realizar uma reversão girando o corpo para traz da mão que estava driblando para em seguida trocar de mão e de direção até o próximo cone; ao final da quadra passa a bola para o colega da dupla que deveria reiniciar o exercício.

Nesta aula tivemos uma visita inesperada de um ex-aluno do Colégio 2 de Julho que havia participado da equipe de Basquetebol do Colégio que foi campeã dos Jogos das Escolas Particulares /JOCOPAR do ano de 1999, a professora aproveitou a sua presença no ginásio para apresentá-lo a turma. Todos se sentaram na arquibancada do ginásio para ouvir sobre a sua experiência no Basquetebol.

Foi uma presença inesperada, não programada e extremamente enriquecedora. O bate papo com a turma foi bastante proveitoso, durou aproximadamente dez minutos. Ele falou da importância do basquetebol em sua vida, o quanto ajudou a ser uma pessoa disciplinada, inclusive, declarou que mesmo depois que saiu do colégio, continuou jogando com os amigos no clube como uma alternativa de divertimento, além da excelente atividade física aeróbica benéfica a sua saúde.

Após a saída do ex-aluno, a aula continuou e a professora solicitou à turma que criasse uma nova alternativa de praticar o drible.

[...] O interlocutor “H” sugeriu: *driblar entre os cones até o final da quadra por um lado e retornar pelo outro lado [...]*.

A professora acrescentou: *Na ida vai driblando com a mão direita e na volta troca de mão.*

Após a realização deste exercício sugerido por um interlocutor, outro colega sugeriu: [...] *professora: vamos fazer uma competição. Duas filas, uma de um lado e a outra do outro. Ao sinal da professora agente começa o drible correndo e passando entre os cones até chegar ao final da quadra, a fila que chegar primeiro, ganha a competição [...].*

A professora acatou a proposição e realizou por três vezes consecutivas a proposta, a cada conclusão, a professora apresentava algumas considerações: após a saída do primeiro, o segundo só poderá sair quando o primeiro chegar e se posicionar atrás de sua fila.

Esta consideração se deu a partir da observação durante a primeira execução do jogo, nas saídas, mesmo antes do outro colega chegar já saía o próximo gerando certa confusão.

A cada repetição da atividade, percebemos melhora na organização do grupo, ficando evidente que o diálogo entre a professora e a turma contribuía para o alcance dos objetivos propostos.

A aula foi encerrada com uma atividade livre, onde a maioria dos sujeitos optou em arremessar a bola na cesta, mesmo não sendo este o conteúdo tratado na aula.

6ª aula – 08.05.2007

Tema: Estudo dos passes no jogo de Basquetebol – Passe a altura do peito e cabeça, quicado e altura do ombro.

A aula aconteceu no ginásio de esportes, a turma se reuniu em círculo e foi apresentado o tema da aula. Foi sugerido que cada dois sujeitos pegasse uma bola de basquetebol e experimentasse passar a bola com as duas mãos um para o outro em diferentes distâncias e locais da quadra de forma livre, com o uso das mãos de qualquer forma.

Observamos que muitos dos sujeitos da aprendizagem apresentavam dificuldades em passar a bola para o colega e, em muitos casos, demonstravam receio de pegar a bola com medo de se machucar, principalmente algumas meninas.

Após esta etapa, em duplas, desta vez sentados, um colega de frente para o outro, foi sugerido a troca de passes utilizando a bola à altura do peito e depois de um tempo com as duas mãos acima da cabeça.

Durante esta atividade o interlocutor "C" indagou: *Quando a gente está jogando a gente senta para dar o passe para o colega?*

A professora respondeu ao interlocutor: *Não. Durante o jogo estamos todos de pé andando ou correndo.*

Continuou o interlocutor "C": *E porque a gente está sentado passando a bola para o colega?*

A professora respondeu: estamos aprendendo a passar a bola para o colega, iniciamos sentado porque é mais fácil e mais próximo, em seguida vamos levantar e efetuarmos os passes em deslocamento.

Após esta interlocução, a turma se levantou, evoluindo para a posição de pé, onde foi repetida a atividade. Desta vez em pé e em deslocamento utilizando o drible e, em seguida, o passe. As duplas foram separadas, um colega para cada lado da quadra, iniciou-se o exercício com o drible, onde quem estava com a posse de bola driblava em direção ao colega do outro lado da quadra e ao se aproximar do colega, pára e passa a bola a altura do peito, alternando com o passe a altura da cabeça e assim sucessivamente.

A esta altura da aprendizagem, observamos que a professora utilizou um conhecimento vivenciado anteriormente, o drible, que em conjunto com o passe a altura do peito e a altura da cabeça experimentado nesta aula, ia se configurando na prática do jogo de basquetebol. Esta combinação de conhecimentos nos permitiu identificar uma evolução individual do processo ensino aprendizagem de cada sujeito, bem como as deficiências e particularidades na execução de cada fundamento do jogo.

A professora insistia em solicitar que a turma sugerisse como poderia realizar outro exercício ou jogo que pudessem ser incluídos os passes a altura do peito e cabeça.

A etapa seguinte da aula foi marcada pela sugestão do interlocutor "H".

A turma foi dividida em grupos de três sujeitos e uma bola. Das trincas, dois colegas deveriam trocar passes entre si enquanto o terceiro deveria tentar interceptar o passe entre os colegas. Para fugir os colegas que estivessem com a posse de bola

poderiam driblar para se deslocar no espaço e dificultar a ação do colega interceptador. Enquanto passavam a bola entre si, os passadores contavam em voz alta cada passe alcançado com êxito, até o que o colega conseguisse interceptar o passe.

Na etapa seguinte, foi proposto o aumento do número de colegas nos grupos de três para seis, onde quatro trocavam os passes e dois tentavam a interceptação. Neste instante da aula, foi questionado pelo interlocutor “C”: *Quando a bola fosse interceptada, quais seriam os dois que iriam trocar de posições?*

A resposta veio com outra pergunta: *Quem vocês acham que deve ser?*

O interlocutor “A” sugeriu: [...] *Quem tentou o passe e o colega que deveria receber a bola passavam a serem os interceptadores [...].*

A aula estava muito interessante, quando teve que ser encerrada, pois, já havia passado 5 minutos do horário previsto.

7ª aula – 15.05.2007

Tema: Estudo dos arremessos no jogo de Basquetebol – arremesso tipo parado

Esta aula não aconteceu em virtude de uma paralisação dos professores em protesto à proposta de aumento do sindicato patronal.

8ª aula - 17.05.2007

Tema: Estudo dos arremessos no jogo de Basquetebol – arremesso tipo parado, bandeja e jump.

A aula teve início com a proposta da professora para que os sujeitos da aprendizagem arremessassem as bolas de basquetebol nos aros da forma que eles sabiam arremessar. Muitos apresentaram suas alternativas convertendo os arremessos, outros não conseguiam converter e outros ainda nem conseguiam que a bola tocasse no aro ou tabela.

Em seguida a turma foi dividida em três grupos distintos: o primeiro grupo era composto daqueles que haviam conseguido converter alguns arremessos durante a primeira etapa da aula; o segundo, era composto daqueles que não converteram os seus arremessos mais a bola tocou no aro e ou tabela; o terceiro, aqueles outros que a bola não conseguiu chegar nem no aro e nem na tabela.

Para cada grupo a professora utilizou um diálogo diferente.

Para o grupo 01 – foi sugerido o arremesso parado próximo do aro/tabela, onde eles deveriam segurar a bola com as duas mãos, uma mão por baixo e a outra ao lado, realizar simultaneamente um semi flexão das pernas, seguindo de uma extensão das pernas e do braço que apoia a bola por baixo até a posição mais alta, realizando uma flexão do punho soltando a bola em direção à cesta.

Grupo 02 – foi sugerida a mesma situação anterior apenas com o apoio de uma cadeira de braço, sendo que a bola seria apoiada no braço da cadeira, segurar a bola com as duas mãos, uma mão por cima da bola e a outra ao lado, trazer a bola para cima dos ombros, realizar simultaneamente um semi flexão das pernas, seguindo de uma extensão das pernas e do braço que apoia a bola por baixo até a posição mais alta, realizando uma flexão do punho soltando a bola em direção à cesta.

Grupo 03 – foi sugerida a divisão da turma em duplas, um colega de frente para o outro, executar o arremesso para o colega observando o seguinte desenvolvimento: em pé, defrente do colega a uma distância aproximada de três metros do colega; para os destros de mão, colocar o pé direito levemente a frente do outro com as pernas ligeiramente afastadas; segurara a bola apoiando a mão direita por baixo enquanto a mão esquerda segura ao lado e acima; executar ao arremesso para o colega, como se este fosse o aro, realizando uma semi flexão das pernas e em seguida uma extensão de pernas e braços, finalizando o movimento com uma flexão do punho, soltando a bola em direção ao colega. Depois de aproximadamente vinte minutos nestas atividades, alternamos os grupos até que todos os sujeitos tivessem passados pelas três experiências do arremesso.

A atividade foi interrompida logo após o rodízio dos grupos e solicitado que a turma sugerisse uma atividade para trabalhar o arremesso do tipo parado.

O interlocutor “I” sugeriu: *Cada colega teria direito de arremessar 10 bolas na cesta perto do aro/tabela e cada um iria contar quantos arremessos foram convertidos, para no final dos arremessos ver quem conseguiu acertar mais a bola na cesta.*

Para que a atividade fosse executada de forma igualitária para todos, foi demarcada com um risco de giz branco no chão da quadra a distância de dentro da área restritiva (garrafão) para todos os arremessadores.

Ao final desta atividade foi realizando uma avaliação com a turma. A professora perguntou quem havia conseguido acertar pelo menos uma cesta durante a sua contagem de arremessos.

Apenas 03 sujeitos da aprendizagem declararam não ter conseguido acertar nenhuma bola na cesta, em seguida a aula foi encerrada.

9ª aula – 22.05.2007

Tema: Estudo do sistema defensivo no jogo de Basquetebol – defesa individual.

A aula teve início com o esclarecimento da professora sobre a diferença entre defesa individual também conhecida como homem a homem, isto é: cada jogador marca um adversário e defesa por zona, onde cada defensor marca uma zona da sua defesa. Foi explicada ainda a existência de outros tipos de defesa como a defesa mista, combinação dos dois tipos de defesa Individual e por zona.

Em seguida, foi apresentada a posição básica de marcação: o jogador que marca nunca deve cruzar as pernas durante a sua ação defensiva; as pernas deverão estar afastadas e paralelas, joelho semi flexionados, braços abertos ao lado do corpo, olhando sempre a cintura do jogador adversário.

Foi sugerida uma brincadeira muito conhecida da turma, já utilizada em outras aulas sobre drible. Dividimos a turma em duplas, uma colega com bola e o outro sem a bola, quem está com a bola deverá driblar em direção à cesta para efetuar um arremesso, enquanto o outro colega sem bola deverá se posicionar na posição básica de marcação (descrita no início da aula) tentando impedir que o colega conclua o arremesso.

Após esta experiência, as ações foram invertidas. Quem driblava em direção a cesta passava a marcar, enquanto o marcador passa a ser o driblador em direção à cesta. A atividade foi repetida por alguns minutos. Em seguida foi solicitada outra atividade que envolvesse a defesa individual. O interlocutor “M” sugeriu: *Um jogo de basquetebol, cinco contra cinco só podendo marcar individual. Antes de iniciar o jogo já deverá ser definido quem marcar quem.*

Como foi sugerido pelo interlocutor "M", ao iniciarmos, identificamos um problema: apenas 10 sujeitos da aprendizagem participaram desta atividade, enquanto os demais ficaram assistindo. Então a professora questionou: *E os demais colegas o que*

irão fazer durante o jogo? O interlocutor “A” sugeriu: *Cada partida dura cinco minutos, ao terminar o tempo sai às duas equipes e entram mais duas até terminar a aula.* E assim fizeram até o final da aula.

Finalizando a aula, a turma se reuniu para uma avaliação na sala de vídeo. A professora utilizou um vídeo de um jogo de basquetebol onde as equipes jogavam marcando individual e por zona respectivamente, a turma assistiu durante 9 minutos, em seguida a professora perguntou: *qual a equipe que se utilizava da defesa individual e qual marcava por zona.*

A maioria dos sujeitos acertaram as respostas, apenas 05 sujeitos se confundiram em suas respostas. Após estes diálogos a aula foi encerrada.

10ª aula 24.05.2007

Tema: Noções de regras do jogo Basquetebol.

A professora convidou um árbitro da Federação Baiana de Basquetebol para proferir uma palestra sobre as principais regras do jogo.

O árbitro apresentou as principais e mais importantes regras do jogo em uma projeção de data show. Em seguida, passou pequenos trechos de jogos oficiais de basquetebol onde ocorriam as transgressões às principais regras do jogo. A cada jogada e transgressão o vídeo era interrompido e ele apresentava um slide com as prováveis respostas certas e em seguida perguntava: *se você fosse o árbitro o que marcaria neste lance?*

A aula aconteceu com um clima de muita motivação onde houve uma participação acima da média por parte dos sujeitos da aprendizagem. Muitos foram os diálogos entre o árbitro, a professora e a turma neste ambiente de aprendizagem.

Após esta etapa o árbitro finalizou sua apresentação e a professora encerrou a aula.

11ª aula 29.05.2007

Tema: Jogo de Basquetebol.

Nesta aula, a professora solicitou ao professor do horário seguinte que cedesse a sua aula, a fim de que fosse possível a realização de uma pequena competição de Basquetebol com a turma.

A aula teve início com a divisão da turma em equipes de oito jogadores cada. Em seguida, foi constituído um coletivo de cinco pessoas incluindo a professora para compor a equipe organizadora dos jogos. Foi realizado o sorteio para saber quem jogaria inicialmente além alguns acordos, tais como:

- Todos os jogadores deveriam jogar em todas as partidas pelo menos 3 minutos cada;
- Cada partida teria a duração de 10 minutos;
- Todas as equipes deveriam jogar entre si;
- Os nomes das equipes deveriam ser escolhidos pelos seus componentes.

As equipes escolheram os nomes dos times da NBA (liga profissional americana). Foi utilizado o quadro branco para listar os nomes das equipes e jogadores, inclusive a tabela dos jogos.

O torneio teve início com a primeira partida que transcorreu normalmente sem nenhum fato grave a ser sinalado. Muitos jogos terminaram empatados, o que, segundo a regra do jogo, não pode acontecer. Foi discutido com a turma e decidido então pela cobrança de lances livres alternados até que se chegasse a um ganhador.

Observamos uma participação muito intensa da turma, além do fato de que os jogadores colaboraram muito com os árbitros, papel desenvolvido pela professora e um outro professor do colégio. Em muitos momentos duvidosos sobre a posição da bola próximo de alguma linha limítrofe da quadra ou sobre a sua posse de quem era a bola? Os árbitros perguntavam para os jogadores envolvidos no lance de quem era a posse de bola: um dos jogadores envolvidos no lance que decidia sobre a posse de bola, não havendo conflitos de decisão.

Após a realização de todos os jogos, a professora reuniu a turma no centro da quadra e conversou sobre os jogos e seus desdobramentos. Neste instante, houve intensos diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos.

A aula foi encerrada com a proposição da professora para construção das maquetes de uma quadra de basquetebol e, para isso, dividiu a turma em equipe para que fossem providenciados os materiais necessários como: isopor, cola, papelão de caixa de sapato, caneta hidrocor, compasso, régua, palitos de dente, arame entre outros.

Foi solicitada ainda uma pesquisa, na internet, sobre as dimensões de uma quadra de basquetebol, suas linhas demarcatórias, aros e cestas.

12ª aula 31.05.2007

TEMA: Noções da regra do Basquetebol

Esta aula aconteceu na sala de ginástica, a turma foi dividida em equipes, cada uma com sete sujeitos da aprendizagem, cada grupo escolheu um lugar para se sentar no próprio chão da sala em seguida foi verificado o material trazido pela turma solicitado na aula anterior.

A professora projetou numa tela a imagem de uma quadra de basquetebol e suas respectivas linhas e medidas demarcatórias para auxiliar a construção da maquete.

Todas as equipes trouxeram a pesquisa solicitada e ao compararem a sua pesquisa com a imagem colocada na tela como referência, alguns interlocutores identificaram divergências nas informações.

O interlocutor “C” exclamou: *Professora, a minha pesquisa está diferente desta quadra que a senhora trouxe, qual a que está certa?*

Ao comparar a pesquisa feita pelo sujeito, percebeu que o material trazido por ele continha um dos tamanhos da quadra oficial, aproveitou para esclarecer para a turma que a quadra de basquetebol pode ter três tamanhos diferentes, todos são oficiais, porém um deles é o mais utilizado em competições oficiais. Esclareceu ainda os tamanhos da quadra e suas variações, pois a quadra pode ter: 28m x 15m tamanho padrão, podendo variar em 2m para mais ou para menos no comprimento e 1m para mais ou para menos na largura.

Esclarecida a dúvida, teve início a construção da maquete. Primeiro foi sugerida a divisão da folha de isopor em duas partes, uma para ser desenhada a quadra, tabelas, aros e cestas e a outra parte para ser colocada às informações sobre a história do Basquetebol.

Posteriormente, iniciaram o desenho das quatro linhas limítrofes, duas linhas laterais e duas linhas finais, assim construíram o retângulo principal, para em seguida traçar as demais linhas demarcatórias da quadra. Linha e o círculo central, linhas demarcatórias das áreas restritivas também conhecidas como garrafão incluindo o círculo.

Não foi possível concluir toda a confecção da maquete em apenas uma aula. Fizeram apenas o desenho das linhas demarcatórias, deixando para terminar o que faltava, tabelas e aros, na próxima aula. A professora solicitou que as equipes fizessem um resumo da história do Basquetebol, incluindo a parte que diz respeito ao Brasil e suas participações em Olimpíadas, Pan-americanas e Mundiais.

O interlocutor “I” sugeriu: *Vamos fazer um cartaz separado sobre a história do basquetebol, pois o espaço do isopor vai ficar pequeno para colocar a história e mais as fotos.*

A partir desta intervenção do interlocutor “I”, ficou combinado que deveria ser feito um cartaz contendo as informações sobre a história do Basquetebol, incluindo fotos das equipes campeã do mundo e Pan Americano e o isopor seria apenas para a confecção da maquete.

A aula foi encerrada, deixando todo o material na sala para continuidade no próximo encontro.

13ª aula 07.06.2007

Não aconteceu devido ao feriado de Corpus Christi.

14ª aula 12.06.2007

Tema: Conhecimento das dimensões da quadra de basquetebol

Esta aula, como combinado no encontro anti penúltimo, foi dado continuidade ao trabalho de construção da maquete.

A professora solicitou os textos pesquisados sobre a história e as fotos das equipes brasileiras campeãs do mundo e pan-americana, todas as equipes trouxeram os textos e apenas duas equipes conseguiram as fotos na internet.

A professora conseguiu algumas fotos em revistas especializadas, tirou cópias coloridas e doou para as equipes que não havia conseguido.

Cada equipe foi dividida em dois grupos, um grupo iria cuidar de terminar o que faltava da quadra na maquete, a construção da tabela, suportes, aros e cestas e o outro grupo tratou de confeccionar o cartaz com as informações sobre a história do basquetebol. Era preciso terminar todo o trabalho naquela aula, pois não havia tempo para mais uma aula com este trabalho.

Mesmo com a intenção de terminar tudo nesta aula, chegou-se ao final sem a conclusão dos trabalhos. A professora então sugeriu, que eles deveriam se encontrar fora do horário da aula para concluir os trabalhos, ate porque o prazo da avaliação da segunda unidade se aproximava e eles deveriam expor e apresentar as maquetes e cartazes aos visitantes da exposição no nosso próximo encontro.

Alguns trabalhos foram concluídos, enquanto outros faltavam detalhes, ficando os componentes destes de se reunirem para a conclusão posterior.

15ª aula 12.06.2007

Tema: Apresentação das Maquetes: Regras do Basquetebol

Neste encontro, ocorreu a exposição dos trabalhos.

Com ajuda de dois funcionários a professora e a turma levaram todos os trabalhos que se encontravam na sala de ginástica para o pátio coberto da Educação Infantil para que a exposição fosse organizada.

Antes do intervalo, a turma se reuniu para a organização e montagem da exposição das maquetes e dos cartazes sobre a história do Basquetebol. Cada equipe se posicionou diante do trabalho desenvolvido para aguardar os visitantes da mostra chegar que seriam os colegas de outras turmas e séries, funcionários, professores e pais. Foi muito grande a frequência dos visitantes.

Durante a exposição, os visitantes se aproximavam das mesas enquanto os sujeitos explicavam o que tinham produzido. Observamos que muitos dos expositores estudaram e fizeram boas apresentações, explicando detalhadamente as informações ali contidas. As visitas foram encerradas, ao final da manhã.

16ª aula - 14.06.2007

Tema: Jogo

Nesta aula foi desenvolvida uma atividade lúdica, com jogos livres, incluindo, atividades com bola, corda, arcos bastões.

No dia 13 de junho foi realizada a festa alusiva ao S. João, festa muito comum nos calendários escolares brasileiros, principalmente na região nordeste do Brasil com comidas e danças típicas da região. Em seguida, entramos no recesso junino que durou de 13 de junho a 02 de julho.

Final da 2ª. Unidade – 16 aulas.

Recesso junino – 15/06 à 02/07.

5.5. III UNIDADE

De 3 de Julho a 1 de Outubro de 2007.

1ª aula – 05.07.2007

Tema: O Esporte Handebol

Esta aula aconteceu na sala de vídeo. Foram programados dois momentos para a realização da aula: Primeiro, a discussão do conceito do Handebol; Segundo, a apresentação do vídeo do jogo de handebol na etapa final masculina dos Jogos olímpicos de Atenas em 2004 entre as equipes de Croácia x Alemanha.

A aula teve início com os diálogos sobre o conceito do esporte Handebol. A professora iniciou perguntando como eles definiam o Handebol? Muitas foram as respostas, entre elas destacamos duas diferentes respostas que se completavam na direção do conceito solicitado:

Resposta 01 – Interlocutor “C” - [...] *Handebol é uma espécie de Futebol jogado com as mãos [...]*

Resposta 02 – Interlocutor “E” – [...] *Handebol é um esporte jogado na quadra, onde se faz gol de mão [...]*

A partir destas respostas, a professora apresentou alguns questionamentos e, ao final, concluiu com o seguinte conceito: Handebol é um desporto coletivo terrestre, jogado em uma quadra retangular que mede 40m x 20m que contém duas traves em lados opostos, onde jogam duas equipes cada uma com sete jogadores, sendo um goleiro e seis jogadores de linha, cujo objetivo do jogo é marcar gols através de arremessos com as mãos na equipe adversária e tentar impedir que o mesmo aconteça com a sua equipe.

Durante o tempo em que se assistia ao jogo os sujeitos da aprendizagem revelavam a ansiedade, demonstravam interesse de ir para quadra jogar, além de conversas entre os sujeitos da aprendizagem, tais como:

Interlocutor “M”: [...] *este jogador n° nove joga pra caramba [...]*.

Esta expressão: “joga para caramba” significa em bom “Baianês”: joga muito, sabe jogar muito bem.

Durante a exibição do filme, algumas situações eram explicadas como exemplo, a marcação do árbitro, a professora explicava qual a infração cometida e o resultado atribuído pelo árbitro para dar seguimento ao jogo.

Ao finalizar a exposição do filme foi solicitado aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre a história do Handebol e trouxessem na aula seguinte. Não houve tempo para a realização de atividade prática na quadra.

2ª aula – 10.07.2007

Tema: A história do Handebol

Esta aula ocorreu no ginásio de esportes, com todos sentados na arquibancada, a professora solicitou a pesquisa sobre a história do Handebol, muitos alunos trouxeram e, para complementar as informações trazidas por eles, foi apresentado texto que continha as principais informações sobre a história do Handebol.

A professora utilizou o quadro branco e o piloto para escrever as seguintes perguntas: 1. Onde surgiu o Handebol? 2. Quem criou o Handebol? 3. Quando surgiu o Handebol?

Foi solicitado aos sujeitos da aprendizagem que lessem as suas pesquisas e identificassem as respostas às perguntas contidas no quadro branco. Em seguida, alguns sujeitos se levantaram e se dirigiram ao quadro para escrever as respostas.

- 1) Onde surgiu o Handebol? Interlocutor “M”: *O Handebol surgiu na Alemanha*
- 2) Quem criou o Handebol? Interlocutor “T”: *O Handebol foi criado pelo alemão Karl Schelenz*
- 3) Quando surgiu o Handebol? Interlocutor “C”: *no ano de 1919*

Logo após a apresentação da pesquisa e discussão em torno dela, a turma foi para a quadra onde teve início uma prática de atividades lúdicas referentes ao Handebol. Percebemos, nesta oportunidade, que algumas das meninas da turma declararam que não gostariam de fazer a aula, pois tinham medo de tomar uma bolada durante os arremessos.

Em seguida, foi proposta uma atividade onde foram utilizadas as bolas de Handebol, todos os sujeitos deveriam manipular/experimentar o uso da bola das mais variadas formas possíveis, inclusive arremessando em direção ao gol.

As experiências vivenciadas nesta atividade demonstraram que a maioria dos sujeitos tinham dificuldades em manipular as bolas de handebol, sobretudo pelo tamanho das bolas, mesmo sendo utilizadas as bolas femininas que são de menor tamanho. Ficou clara com esta atividade que os sujeitos não conseguiam segurar a bola com uma das mãos para realizar o arremesso em direção ao gol.

Em seguida, foi proposta uma atividade lúdica de arremesso, onde todos deveriam pegar uma bola e arremessá-la em direção ao gol sem goleiros, buscando acertar o centro de um arco colocado na parte central da trave de gol amarrada por uma corda.

Observamos a falta de interesse da maioria dos sujeitos em participar da atividade proposta.

A professora dialogou com as meninas que não queriam jogar, pois tinham medo da bola e explicou que com o devido cuidado não iriam se machucar. Elas precisavam participar com atenção que não se machucariam. Sugeri um lado da quadra para que estas meninas tentassem o arremesso, enquanto o outro lado ficou para o restante da turma. Percebemos que algumas tentaram enquanto outras duas não se convenceram e não participaram da aula.

Ao finalizar a aula, a turma foi dispensada e a professora convidou as duas meninas para uma conversa, onde expôs a necessidade delas participarem da aula, pois o handebol era uma modalidade como outra qualquer. Uma das interlocutoras declarou:

Interlocutora “R”: *Professora, tenho medo da bola de handebol porque já tomei uma bolada no rosto no ano passado numa aula de handebol.*

A professora respondeu que acidentes acontecem e que precisávamos de mais atenção nas aulas para evitar os problemas. Explicou ainda que na vida da gente fora da escola também podíamos nos acidentarmos e que tínhamos que enfrentar as dificuldades.

Combinou-se por fim, que na aula seguinte elas iriam participar das aulas.

3ª aula – 12.07.2007

Tema: Avaliação diagnóstica.

Esta aula que aconteceria no dia 12 de julho não aconteceu, pois logo no início da aula a professora foi informada pelo funcionário do Colégio que a Direção solicitou a presença de todas as turmas e professores no auditório para uma comunicação. Por este motivo esta aula não aconteceu, a turma se dirigiu para o auditório para ouvir o comunicado da Direção, de e lá só saiu depois do intervalo.

4ª aula – 17.07.2007

Tema: Drible no jogo de Handebol

A aula teve início com a explicação da professora sobre o que era drible no handebol e que se assemelhava ao drible no basquetebol, apenas a bola que era diferente, portanto, driblar significar, quicar a bola ininterruptamente de encontro ao solo.

Disponibilizou diversos tipos de bolas de borracha inclusive de handebol e basquetebol, foi solicitado que cada sujeito da aprendizagem pegasse uma bola a sua escolha e driblassem em qualquer direção da quadra.

Durante a aula de drible foram realizadas algumas intervenções, sugerindo o drible em velocidades diferentes: mais rápido e mais devagar; com a bola a altura da cintura e a bola mais baixa a altura do joelho; driblar em zig zag por entre os cones; driblar com um marcador tentando interceptar a bola;

Em seguida, a professora apresentou um jogo pré-desportivo aplicado ao drible que consistia em um jogo de pega pega onde todos deveriam se deslocar na quadra utilizando o drible. Limitou-se parte da quadra como espaço de realização do jogo, foi escolhido um pegador que deveria ser o pegador que deveria está com a bola driblando. Os demais sujeitos da aprendizagem deveriam também está com uma bola driblando. Cada vez que o pegador pegasse um perseguido, este se tornaria o pegador e assim sucessivamente.

Em seguida a professora solicitou ao grupo que apresentassem uma mudança deste jogo. O interlocutor “A” sugeriu:

Quando o professor falar a palavra “direita” todos os jogadores só podem driblar com a mão direita. Em seguida a palavra “esquerda” e todos os jogadores inclusive o pegador deverá driblar com a mão esquerda.

Observamos que o interlocutor “A” havia sugerido a mesma mudança quando foi ministrada a aula de basquetebol na segunda unidade.

Foi solicitada outra variação. O interlocutor “M” sugeriu:

Dois a dois em lados opostos da quadra. Um irá driblar até o outro lado da quadra e entregar a bola ao colega correspondente.

A aula foi finalizada com a turma em círculo no centro da quadra para uma avaliação. A professora perguntou ao grupo: o que acharam da aula? Os interlocutores responderam:

Interlocutor “D” - [...] *faltou arremessar no gol* [...]

Interlocutor “I” - [...] *Gostaria de jogar uma partida de handebol* [...].

Interlocutor “H” - [...] *é bom jogar handebol, mais prefiro Basquetebol* [...].

Em seguida foi solicitado que eles pesquisassem na internet sobre exercícios de drible no handebol e trouxessem para a próxima aula.

5ª aula – 15 e 24.2007

Tema: Estudo dos passes no jogo Handebol – ombro ou clássico

A aula aconteceu no ginásio de esportes. Foi realizada uma aula prática utilizando as bolas de Handebol. Os sujeitos deveriam passar a bola com uma das mãos uns para os outros em diferentes distancias e locais da quadra de forma livre. Logo em seguida, a turma foi dividida em duplas, um colega defrente do outro em lados opostos da quadra quando foi sugerida a troca de passes utilizando a bola à altura da cabeça, formando com o antebraço um ângulo reto.

Após alguns minutos de execução do passe, utilizou-se um conhecimento vivenciado anteriormente, o drible, em conjunto com um novo, o passe de ombro ou clássico. Esta combinação de conhecimentos nos permitiu identificar uma evolução individual do processo ensino aprendizagem de cada sujeito, bem como as deficiências e particularidades na execução de cada passe.

Foram solicitadas sugestões para realização de exercício ou jogo onde fosse incluído o passe.

Dentre as sugestões, a turma decidiu por colocar em prática, a experiência trazida pelo interlocutor "I": *A turma foi dividida em grupos de três sujeitos e uma bola.*

Dos trios, dois colegas deveriam trocar passes entre si enquanto o terceiro deveria tentar interceptar o passe entre os colegas. Para fugir os colegas que estivessem com a posse de bola poderiam driblar para se deslocar no espaço e dificultar a ação do colega interceptador. Enquanto passavam a bola entre si, os passadores contavam em voz alta cada passe alcançado com êxito, até que o colega conseguisse interceptar o passe.

Na etapa seguinte, foi ampliado o número de integrantes de cada grupo. O que antes era formado por três passou para seis, onde quatro trocavam os passes e dois tentavam a interceptação.

Neste instante da aula, foi questionado pelo interlocutor “C”: *Quando a bola fosse interceptada, quais seriam os dois que iriam trocar de posições. Questionamos: Quem vocês acham que deve ser? E o interlocutor “A” deu a seguinte sugestão: [...] Quem tentou o passe e o colega que deveria receber a bola passavam a serem os interceptadores [...].*

Observamos mais uma vez que as sugestões dos sujeitos foram repetidas durante as aulas de Basquetebol na segunda unidade.

Após algumas variações desta atividade, podemos observar que durante o processo de avaliação, parte significativa da turma demonstrou a execução do passe, precisando em alguns casos de algumas intervenções para a melhora de sua execução.

Finalizou-se a aula, realizando um grande jogo de handebol.

6ª aula -26.07.2007

Tema: Estudo dos arremessos.

A aula foi iniciada com realização do arremesso em suspensão, a turma deveria arremessar livremente a bola em direção ao gol sem goleiro. Logo o interlocutor “M” disse: [...] “Professora: Arremessar no gol sem goleiro é ruim. Bom é arremessar com um goleiro para ver quem consegue fazer o gol” [...].

A professora então retornou com um exercício de aulas anteriores, sugerindo, inicialmente, colocar um arco amarrado por uma corda no centro da trave para que o arremesso fosse feito em direção ao arco em uma tentativa de acertar o centro do arco, nesta oportunidade, observamos que a maioria absoluta da turma não apresentava acertos no alvo determinado. Passados 10 minutos do início da aula, após inúmeras

tentativas de arremesso ao gol, foi sugerido pela professora outra alternativa para esta atividade: colocaram-se antes da linha dos seis metros (área de gol) três arcos seguidos. Organizou-se uma coluna onde o primeiro sujeito caminha em direção aos arcos com a bola na mão direita, pisa dentro do primeiro arco com a perna esquerda, dar o próximo passo com a perna direita, em seguida pisa dentro do último arco com a perna esquerda, salta e arremessa a bola em direção ao arco amarrado na trave soltando a bola antes de pisar de volta no solo.

Após muitas repetições deste exercício de arremesso, foram retirados os arcos do chão e solicitado que os sujeitos realizassem o arremesse em direção ao arco amarrado na trave, desta vez sem a referência dos arcos no solo. Observamos uma evolução na aprendizagem, mesmo assim, ainda restaram alguns sujeitos que não coordenavam as passadas, o salto e o arremesso em direção ao arco amarrado na trave.

A professora utilizou outro exercício, desta vez com três cordas pequenas estiradas à frente as traves, antes da área de gol com espaços de 80 cm aproximadamente uma da outra. Foi organizada uma coluna em frente à trave, onde o primeiro sujeito caminha em direção às cordas com a bola na mão direita, pisa dentro do primeiro espaço entre as cordas com a perna esquerda, dar o próximo passo com a perna direita, em seguida pisa dentro do último espaço com a perna esquerda, salta e arremessa a bola em direção ao arco amarrado na trave soltando a bola antes de pisar de volta no solo.

Observamos nesta oportunidade que toda a turma conseguia realizar o arremesso em direção ao arco amarrado, embora nem todos acertassem dentro do arco. Houve também uma evolução durante o processo de aprendizagem. Retiramos as cordas do chão e desta vez colocamos um sujeito da aprendizagem no gol em substituição ao arco amarrado na trave. Logo o interlocutor “M” afirmou: [...] “Agora melhorou, vou fazer gol neste goleiro”. [...]

Foram sugeridas, então, três possibilidades de arremesso: primeiro, o arremesso pelo centro da área de gol; segundo, arremesso pelo lado direito da área de gol; terceiro, arremesso pelo lado esquerdo da área de gol. Cada arremesso feito, os sujeitos iam trocando de posições, até que todos tivessem passado pelas três posições.

Percebemos uma grande motivação da turma quando da realização desta atividade, pois a cada gol feito era trocado o goleiro pelo arremessador que fez o gol. Esta atitude apresentou uma grande motivação para a aula.

A aula foi finalizada com um jogo de arremessos. A turma foi dividida em duas, cada grupo de um lado da quadra em coluna de frente para o gol com um goleiro. Ao iniciarmos o jogo cada sujeito realizou um arremesso ao gol e em seguida ia para o final da coluna. A equipe que primeiro concluiu dez gols ganhava o jogo.

O jogo foi repetido por três vezes, pois a motivação da turma estava muito elevada. Ao terminar o jogo, a professora reuniu a turma no centro da quadra para finalizar a aula.

7ª. aula – 28/07.2007

Tema: Sistema defensivo no jogo de handebol – 6 x 0.

A aula teve início com o estudo do sistema de defesa 6 x 0. Foi explicado para a turma o que o era sistema defensivo 6 x 0 consistia em uma defesa por zona, onde os seis jogadores de linha marcavam a frente do gol um ao lado do outro com os braços abertos e para cima, tentando impedir o arremesso da equipe adversária. Esta ação defensiva se caracteriza pela coordenação das ações de cada jogador, indicado para a fase de iniciação ao handebol onde cada defensor é responsável por uma zona de defesa.

Em seguida, a professora apresentou uma atividade de ataque e defesa, onde uma equipe atuava como se fosse os defensores se posicionando na defesa 6 x 0 protegendo o seu gol enquanto a outra equipe se posicionava de frente para o gol tentando realizar o arremesso ao gol.

A atividade teve início com a posse de bola da equipe de ataque que deveria trocar passes intentando o arremesso ao gol, enquanto a equipe de defesa deveria defender o seu gol utilizando o sistema de defesa 6 x 0. A cada gol da equipe de ataque o jogo era reiniciado.

O interlocutor “T” sugeriu: *Professora! Cada vez que a equipe que ataca fizer um arremesso e não for gol, trocamos de lugar. Eles vêm defender e nós vamos atacar*

A professora consultou a turma sobre a proposta do colega e todos concordaram. Depois de algumas repetições deste exercício de defesa o interlocutor “M” sugeriu:

Cada vez que a equipe que ataca faz um gol marca um ponto e cada vez que a defesa impedir um gol a defesa marca um ponto.

Nesta oportunidade o interlocutor “C” sugeriu: *Cada equipe faz dez ataques e defendem dez vezes, no final veremos quem fez mais gol e quem defendeu mais.*

A professora consultou a turma sobre as propostas apresentadas:

O interlocutor “D” sugeriu ainda: *vamos então fazer um jogo normal em toda a quadra que é melhor.*

A professora entrevistou sugerindo manter a proposta do interlocutor “C” e em seguida após os dez ataques e defesa faríamos o jogo em toda a extensão da quadra com um tempo determinado.

Mais uma vez a turma foi consultada e acabou por concordar com a proposta da professora.

Durante a execução dos dez ataques e defesa surgiu uma questão levantada pelo interlocutor “M” que estava na equipe do ataque: *Se goleiro defender não foi a defesa que impediu o arremesso e sim o goleiro que impediu o gol, logo a defesa não deveria ser pontuada.*

O interlocutor “C” replicou: *Mas o goleiro faz parte da defesa, por isso se a bola for defendida pelo goleiro deve sim pontuar em favor da nossa equipe.*

Depois deste intenso diálogo, concluiu-se que o interlocutor “C” tinha razão, afinal o goleiro também é defensor quando sua equipe não está com a posse de bola.

E assim foi dado prosseguimento a aula, após os dez ataques e defesa foram modificadas as atividades para a realização do jogo de handebol em toda a dimensão da quadra. Foram determinados dez minutos para o jogo, pois não daria tempo realizar um jogo mais longo, pois a aula já estava chegando ao final.

Ao finalizar a aula, solicitamos uma pesquisa sobre as principais regras do jogo de handebol para a aula seguinte.

8ª aula – 31.07.2007

Tema: Estudo das regras no jogo de Handebol

Para esta aula, foi convidado um colega especialista e árbitro em handebol para proferir uma palestra sobre os principais conhecimentos da regra do jogo. Iniciou-se a

aula na sala de vídeo com a apresentação do professor convidado a turma. Em seguida, o professor falou aproximadamente durante vinte minutos sobre o jogo de handebol: o tamanho da quadra; como se inicia um jogo de handebol; quantos jogadores compõe uma equipe de handebol.

Após esta breve exposição o professor apresentou um vídeo didático sobre um jogo de handebol. O vídeo apresentou lances de um jogo e as principais violações da regra de jogo. A cada violação visualizada no vídeo o professor parava o filme para explicar a cena vista, inclusive interpretar a violação e sua respectiva punição de acordo com a regra do jogo.

Notamos certa inquietude da turma, inclusive pouca participação nas perguntas e discussões sobre o tema.

O interlocutor “I” sugeriu: *[...] vamos para a quadra jogar handebol e lá tiramos as dúvidas sobre as regras do jogo. [...]*

Foi proposto pela professora que a próxima aula seria na quadra para um jogo de handebol.

A aula foi finalizada agradecendo a presença do professor convidado e, em seguida, a professora solicitou aos sujeitos da aprendizagem que as dúvidas sobre as regras que eles ainda tivessem fossem trazidas na aula seguinte.

9ª aula – 02.08.2007

Tema: Estudo das regras no jogo de Handebol

Como combinado, a aula aconteceu no ginásio de esportes. A turma foi dividida em quatro equipes e cada uma recebeu coletes com cores distintas. Ocorreram dois jogos de handebol de 20 minutos cada, dividido em dois tempos de 10 minutos com intervalo de 03 minutos para o descanso.

Durante a realização do primeiro jogo, as duas equipes que não estavam jogando ficaram sentadas na arquibancada em companhia da professora que ia esclarecendo as dúvidas toda vez que o árbitro apitava alguma infração da regra do jogo. O árbitro em questão fui eu mesmo. Toda vez que apitava alguma infração, procurava esclarecer em voz alta o que tinha acontecido naquele lance do jogo e quais os desdobramentos advindos desta marcação.

Ao terminar o primeiro jogo, imediatamente iniciamos o segundo com as outras duas equipes que estavam na arquibancada com a professora. As equipes que acabaram de jogar se dirigiram para a arquibancada para assistir e acompanhar as explicações da professora sobre as regras do jogo.

A aula foi finalizada com todos os sujeitos da aprendizagem sentados no centro da quadra. Foi nesta hora, que o interlocutor “C” sugeriu:

Interlocutor “C”: [...] *Vamos fazer uma competição de handebol? [...]*

A professora devolveu a pergunta para a turma: *O que vocês acham da proposta do colega?*

Imediatamente alguns se pronunciaram: Interlocutor “D”: *Gostei da ideia;* Interlocutor “T”: *Vamos escolher as equipes.*

Neste instante, foi combinado que a turma organizaria com a professora a competição interna. A professora então perguntou: *As equipes serão as mesmas de hoje?*

Interlocutor “M” respondeu: *Sim. Pode ser estas mesmas equipes, já estão prontas* e o interlocutor “E” sugeriu: *vamos dividir equipes de meninos e meninas, assim os jogos poderão ser mais fortes.*

A professora questionou: *Se dividirmos as equipes não faremos um torneio, pois o número de alunos que temos só permite formar duas equipes de meninos e duas equipes de meninas.*

Ficou definido então que o torneio seria com as mesmas equipes da aula que se encerrava e que na próxima aula iniciariamos os jogos. Após estes diálogos, a aula foi finalizada.

As próximas cinco aulas foram destinadas ao torneio interno de handebol entre equipes formadas no interior da sala. Esta decisão coletiva de realização dos jogos internos de handebol interferiu diretamente no planejamento de ensino, uma vez que as aulas destinadas ao jogo de handebol foram transformadas em uma competição interna.

10^a aula – 17.08.2007

Tema: Preparação e organização do torneio de handebol.

A décima aula aconteceu no dia dezessete de agosto e foi destinada à organização da competição. Na sala de aula, foi redigido o regulamento dos jogos contendo as questões básicas da competição, tais como: Disciplina; arbitragem; duração das partidas; forma de competição; abertura dos jogos; premiação. Este regulamento consta em anexo a este trabalho investigativo.

A professora iniciou a aula explicando o que significa o regulamento dos jogos: é um documento escrito pela comissão organizadora dos jogos que regulamenta a competição, nele estão contidas as principais informações sobre os jogos, principalmente as questões de classificação, disciplina, tabela, ordem dos jogos etc...

Após esta explicação, com a utilização do quadro branco, deu-se início a elaboração do regulamento. Foi sugerido pela professora o título dos artigos e o seu conteúdo, assim procedeu a cada novo artigo e seus respectivos desdobramentos até ser finalizado a sua construção.

Após a finalização da construção do regulamento, depois de muitas intervenções, a professora levou a produção para a colega que ministrava aula de português na turma, para que fizesse a correção ortográfica da produção coletiva para que em seguida fosse impresso para distribuição.

Ficou combinado que a arbitragem dos jogos seria feita pela professora e mais outro colega do departamento de Educação Física, enquanto os mesários seriam os próprios sujeitos da aprendizagem que não estavam jogando naquele instante. A súmula do jogo foi adaptada para facilitar o preenchimento por parte dos colaboradores.

Após a correção da professora de português da turma, o regulamento foi impresso e distribuído para todos os participantes dos jogos internos de handebol além de colocar uma cópia no mural destinado a divulgação dos jogos.

O interlocutor “D” perguntou: *professor: esta faltando a divulgação dos jogos, vamos fazer uns cartazes para divulgar?*

A professora respondeu então: Bem lembrado. Vou falar com a professora de Artes para fazer os cartazes de divulgação.

Em seguida foi solicitada à professora de artes para que em sua aula ela construísse uma campanha de divulgação dos jogos internos.

Ficou combinado com a turma que após a construção dos cartazes na aula de Artes eles deveriam divulgar nos murais, durante os intervalos, na cantina por todo o Colégio.

Após todas estas intervenções, ficou combinado que a abertura dos jogos seria na próxima aula.

11ª aula – 09.08.2007

Tema: Abertura do torneio de handebol

A décima primeira aula foi destinada a abertura dos jogos internos. A turma chegou ao ginásio no horário da aula quando se deu o início da abertura dos Jogos internos de Handebol.

Observamos a presença nas arquibancadas dos alunos da Educação Infantil e 1ª à 4ª. série para assistirem a abertura dos jogos, além de alguns professores, coordenação pedagógica e Direção Geral.

A professora distribuiu os coletes para a identificação das equipes, na sala do Departamento de Educação Física, organizou as equipes em colunas de dois alunos, colocou uma música escolhida pelo grupo e em seguida realizou-se o desfile de abertura dos Jogos Internos com todos os participantes.

Após a realização do desfile das equipes foi realizada a leitura do regulamento por parte de um dos sujeitos da turma para dar conhecimento a todos os presentes sobre as decisões coletivas construídas nas aulas anteriores sobre a competição. Em seguida cantou-se o hino Nacional Brasileiro e em seguida ouviu-se a palavra do Diretor Geral do Colégio desejando bons jogos para todos os participantes.

Após o desfile de abertura, realizou-se o sorteio entre as quatro equipes e foi escolhido o primeiro jogo entre equipe as equipes: Vermelha x Amarela enquanto o segundo jogo foi entre as equipes: Verde x Branco.

Aconteceram os dois jogos previstos sob a observação e participação de uma plateia bastante animada. Chegou-se ao final da aula com a realização dos dois jogos e os seguintes resultados: Vermelha 05 x 03 Amarelo e Verde 02 x 04 Branco. Ficaram programados para a próxima aula outros dois jogos: Vermelho x Branco e Verde x Amarelo.

Ao acabar esta rodada de jogos, foram colocados os resultados dos jogos no mural para o conhecimento de todo o colégio.

12ª aula – 14.08.2007

Tema: Jogos de handebol

A décima segunda aula aconteceu com a realização da segunda rodada dos Jogos Internos de handebol entre as equipes: Vermelho x Branco e Verde x Amarelo.

Nesta rodada também tivemos a participação dos alunos da Educação infantil que compareceram ao ginásio de esportes trazidos pelas professoras das turmas para assistirem aos jogos. As crianças vieram com bandeiras de papel e fizeram muito barulho durante os jogos.

Durante o jogo em uma disputa de bola dois jogadores se bateram e caíram no chão, inclusive um deles necessitou sair do jogo para ir até a enfermaria para fazer um curativo. Com o outro jogador nada aconteceu de grave, ele se levantou e pediu para ir com a professora levar o seu colega na enfermaria.

A assistência foi dividida em duas partes na arquibancada para que um grupo fizesse à torcida de uma equipe e o outro grupo a torcida da outra equipe, o mesmo acontecendo durante a realização do segundo jogo.

Ao final do segundo jogo a aula foi encerrada com os seguintes resultados:

Vermelho 03 x 05 Branco e Verde 02 x 03 Amarelo.

13ª aula - 16.08.2007

Tema: Jogos de Handebol

Neste dia, determinado para os jogos: Vermelho x Verde e Branco x Amarelo, o encontro foi suspenso, devido à realização de conserto no telhado devido a problemas ocorridos na telha.

14ª aula - 21.08.2007

Tema: Jogos de Handebol

Nesta aula aconteceram os jogos: Vermelho x Verde e Branco x Amarelo que tiveram o tempo reduzido de 20 para 10 minutos por conta do atraso da turma para chegar ao ginásio de esportes. Houve uma avaliação anterior a aula o que ocasionou o atraso.

Depois do ajuste do horário, foi dado início ao primeiro jogo entre as equipes Vermelho 04 x Verde 03. Na equipe verde dois jogadores não puderam participar, pois estavam gripados e com um pouco de febre. O segundo jogo aconteceu entre as equipes: Branco 05 x Amarelo 04.

Os jogos aconteceram dentro da normalidade, sem maiores problemas. Ao acabar o segundo jogo, a turma foi reunida para diálogo com a professora sobre a atividade da aula seguinte: todos deverão elaborar uma pequena redação falando sobre os jogos internos de handebol: destacando os pontos positivos e negativos, para apresentar na próxima aula.

15ª aula - 23.08.2007

Tema: Avaliação do torneio de handebol

A décima quinta aula aconteceu no dia trinta de agosto, toda a turma se dirigiu para a sala de vídeo e lá teve início a leitura das redações. Muitos não trouxeram nada escrito e na hora de falar improvisaram. Destacamos aqui algumas interlocuções:

Interlocutor “I” [...] *Gostei muito dos jogos, principalmente porque nós mesmos é que escolhemos as equipes [...].*

Interlocutor “M” [...] *Foi muito bom os jogos porque jogamos muitas vezes com a torcida e com juiz [...].*

Interlocutor “E” [...] *Poderia ter sido melhor se fosse jogos dos meninos contra meninos e meninas contra meninas [...].*

Interlocutor “C” [...] *Os jogos foram muito bons. Gostei de tudo menos de ser goleiro, tomei muitas boladas [...].*

A professora perguntou a turma: O que mais vocês gostaram? O que menos gostaram?

Como respostas, tivemos:

O que mais gostaram: [...] *jogar com os colegas de turma um campeonato [...]; [...] as equipes foram escolhidas pela gente [...]; [...] na organização do regulamento pudemos dar as nossas ideias [...]; [...] a participação da torcida [...].*

O que eles não gostaram: [...] *o tempo de jogo que foi muito curto* [...]; [...] *Jogar meninos e meninas na mesma equipe* [...]; [...] *o tempo do torneio interno deveria ser durante toda a unidade* [...].

Ao finalizar a aula a professora encaminhou um documento impresso para a família, solicitando autorização para a saída das crianças do Colégio para assistir ao jogo de handebol entre os Colégios: 2 de Julho x Antonio Vieira ser realizado no ginásio de esportes do Colégio Antonio Vieira, no dia seis de setembro. Este documento deveria ser devolvido ao Colégio (na coordenação pedagógica) assinado pelo responsável até o dia do jogo.

16ª aula - 28.08.2007

Tema: Reunião de pais e Mestres

A décima sexta aula aconteceu no dia quatro de setembro e foi destinada a reunião de pais e mestres no auditório do Colégio com a participação dos pais, professores e corpo técnico administrativo do Colégio. Nesta oportunidade não pude estar presente na reunião.

17ª aula - 30.08.2007

Tema: Análise do Jogo de Handebol

Esta aula foi destinada para uma visita ao Colégio Antonio Vieira para assistir uma partida de handebol infanto juvenil masculino entre as equipes do Colégio 2 de julho x Colégio Antonio Vieira.

Logo que chegou ao Colégio no dia seis, a professora se dirigiu até a coordenação pedagógica para recolher as autorizações dos pais ou responsáveis. Identificou que apenas dezessete, portanto, menos da metade da turma havia trazido o documento assinado.

Imediatamente ainda no primeiro horário da manhã, a professora se dirigiu até a turma para saber se mais alguém tinha trazido a autorização para a saída do Colégio, verificou-se que mais nove autorizações estavam assinadas, restando apenas oito alunos que não haviam trazido a autorização.

A professora foi até a coordenação pedagógica para informar a situação e junto com a coordenadora combinou que uma funcionária da disciplina ficaria com aqueles

que não trouxeram as autorizações em uma sala de vídeo assistindo um filme até o retorno da turma.

O jogo estava marcado para as 10h no ginásio de esportes do Colégio Antonio Vieira, localizado na mesma rua a cinquenta metros de distância do Colégio 2 de Julho.

A professora organizou uma fila na porta do Colégio 2 de Julho e saíram andando às 09:30h em direção ao Colégio Antonio Vieira, atravessaram a rua com a ajuda do guarda de trânsito e logo chegaram a portaria do Colégio, identificaram-se e entraram em direção ao ginásio de esportes.

Ao chegar ao ginásio de esportes, onde as equipes já estavam no aquecimento dentro da quadra de jogo, sentaram-se na parte central da arquibancada e aguardaram o início da partida.

A professora aproveitou o tempo antes de iniciar à partida para esclarecer aspectos da regra no que diz respeito à arbitragem e seus assistentes de jogo. A presença de **dois árbitros** vestidos de preto responsáveis pela interpretação e punição das regaras durante o jogo; **o apontador** que escreve todo o ocorrido do jogo no documento oficial da partida denominada de súmula do jogo; **o cronometrista da partida** – responsável em cronometrar o tempo do jogo.

Logo após esta explicação, foi iniciada a partida em seu primeiro tempo de vinte e cinco minutos. O árbitro chamou ao centro da quadra o capitão de cada equipe para fazer a escolha da bola e da quadra. Mostrou uma moeda aos jogadores que escolheram cara ou coroa (os lados de uma moeda), jogou para cima e agarrou com uma mão e em seguida colocou a moeda em cima do dorso da outra mão. A face da moeda que aparecia para cima dava o direito de escolha da bola ou da quadra a equipe cujo capitão tivesse escolhido previamente.

Em seguida os árbitros convidaram os demais jogadores a se cumprimentarem e desejou a todos um bom jogo.

A professora solicitou a turma atenção para o jogo e se houvesse dúvidas durante a partida, deveria ser perguntado na hora em que ocorreu a situação. Durante toda a partida a professora comentou as ocorrências do jogo com a turma, buscando esclarecer as decisões dos árbitros e situações decorrentes do próprio jogo.

O jogo transcorreu dentro da normalidade de uma partida de handebol, não havendo nada de excepcional acontecido para serem registrado, além das faltas, advertências, arremessos, defesas, ataques, gol e movimentos próprios do jogo de handebol.

Durante a partida um jogador do Colégio Dois de Julho foi advertido pelo árbitro com cartão amarelo e em seguida o mesmo jogador foi punido com dois minutos fora da partida.

Nesta oportunidade, o interlocutor "I" perguntou: [...] *professora, por que o número cinco foi expulso da partida?* A professora respondeu: *Ele não foi expulso da partida, ficará apenas fora do jogo durante dois minutos e depois retornará ao jogo.*

Outro interlocutor perguntou: [...] *por que motivo ele está fora do jogo?* A professora esclareceu: *pelo fato dele ter disputado um lance de forma muito agressiva, podendo na opinião do árbitro ter machucado o colega da outra equipe.*

No segundo tempo do jogo, um jogador do Colégio dois de Julho foi empurrado na hora em que estava arremessando em direção ao gol, se desequilibrou e caiu, o árbitro imediatamente apitou falta contra a equipe do Colégio Antonio Vieira e indicou como penalidade a cobrança de sete metros (tiro livre direto).

A professora explicou para a turma que esta situação do jogo era equivalente ao pênalti no jogo de futebol, o jogador cobra o tiro livre em frente do goleiro a sete metros de distância do gol. O jogador do Colégio dois de Julho cobrou a penalidade e fez o gol.

Ao terminar o jogo o Colégio dois de julho perdeu a partida pelo placar de dezesseis a onze. O árbitro solicitou às equipes que fizessem o cumprimento entre os jogadores dando por encerrada a partida.

Após o jogo, a professora conversou com a turma e falou da construção da maquete, onde todos deveriam realizar uma pesquisa na internet sobre a quadra e suas dimensões além de comprar um isopor de 1m de comprimento por dez centímetros de espessura por equipe para na próxima aula dar início a construção da maquete da quadra de handebol.

Em seguida retornamos para o Colégio dois de julho.

18ª aula – 04.09.2007

Tema: Noções de regras do handebol

A décima oitava aula aconteceu no dia quatro de setembro onde teve início a construção da maquete da quadra de handebol na sala de artes.

Ao chegarmos à sala de artes, a professora selecionou o material que precisava utilizar: tesoura, cola, papel colorido, palito de churrasco, tinta guache, pinceis etc...

Dividiu quatro equipes com sete componentes cada, igual como fez com a maquete do basquetebol na segunda unidade. Utilizou um projetor (data show), onde projetou a imagem de uma quadra de handebol e suas respectivas linhas e medidas demarcatórias para auxiliar a construção da maquete.

Iniciou a construção da maquete. Primeiro dividiu a folha de isopor em duas partes, uma para ser desenhada a quadra, as traves e a outra parte ser colocada às informações sobre a história do handebol. Posteriormente, iniciou o desenho das quatro linhas limítrofes, duas linhas laterais e duas linhas finais, assim construímos o retângulo principal, para em seguida traçar as demais linhas demarcatórias da quadra.

Não foi possível concluir toda a confecção da maquete em apenas uma aula, conseguiram finalizar apenas o desenho das linhas demarcatórias, deixando para finalizar o que faltava na próxima aula. A professora solicitou que as equipes fizessem um resumo da história do handebol, incluindo a parte que diz respeito ao Brasil e suas participações em Olimpíadas, Pan-americanos e Mundiais.

O interlocutor “I” sugeriu: *Vamos fazer um cartaz a parte sobre a história do handebol, assim como fizemos na maquete do Basquetebol, pois o espaço do isopor vai ficar pequeno para colocar a história e mais as fotos.*

Foi solicitada a atenção de todos para a proposta do interlocutor “I”, combinou-se que deveria ser elaborado um cartaz contendo as informações sobre a história do handebol.

A aula foi encerrada e todo o material deixado na sala para continuidade no próximo encontro.

19ª aula - 06.09.2007

Tema: Regras do handebol: construção de uma maquete.

A décima nona aula aconteceu no dia seis de setembro, chegou-se à sala de artes e cada equipe retomou o seu trabalho.

Os sujeitos da aprendizagem trouxeram algumas fotos de revistas especializadas, tirou-se cópias coloridas e foi distribuído inclusive com as equipes que não havia conseguido. Nesta aula, o professor de handebol do Colégio teve uma participação ativa, auxiliou bastante o trabalho da turma, principalmente com seu acervo de fotos, de onde foi feita diversas fotocópias para os trabalhos.

A professora dividiu as equipes em dois grupos, um grupo iria cuidar de terminar o que faltava da quadra na maquete e o outro grupo tratou de confeccionar os cartazes com as informações sobre a história do handebol.

Mesmo com a intenção de terminar tudo nesta aula, chegou-se ao final sem conclusão dos trabalhos. Foi quando a professora sugeriu que eles deveriam se encontrar fora do horário da aula para concluir os trabalhos, até porque o prazo para esta atividade já estava se acabando.

Alguns trabalhos foram concluídos, enquanto outros faltavam detalhes, ficando os componentes das equipes de se reunirem para a conclusão posterior.

20ª aula - 11.09. 2007

Tema: Regras do handebol: construção de uma maquete.

A vigésima aula aconteceu no dia onze de setembro, utilizamos todo o tempo da aula para a realização de retoques restantes tanto das maquetes como dos cartazes até a finalização de todo o trabalho. Em seguida, realizou-se a preparação da exposição para a próxima aula.

21ª aula - 13.09.2007

Tema: As regras do Handebol: Apresentação dos trabalhos da maquete.

Nesta aula, a turma chegou mais cedo. Eu e a professora com ajuda dos próprios autores, levamos todos os trabalhos que se encontravam na sala de artes para o pátio coberto da Educação Infantil onde foi montada toda a exposição.

Os sujeitos da aprendizagem foram convocados, antes do intervalo para ajudarem na organização da exposição, foram disponibilizadas mesas e cadeiras, fitas adesivas. Naquele espaço foi organizada toda a exposição das maquetes e os cartazes sobre a história do handebol.

Ao acabar o intervalo, os sujeitos se dirigiram aos seus trabalhos e ficaram aguardando os visitantes da mostra chegar para as devidas apresentações.

Os visitantes da mostra eram outros colegas de outras turmas e series funcionários, professores e pais. A frequência dos visitantes foi maior por parte dos colegas, identificamos a participação de apenas cinco professores da turma, seis pais dos quais dois eram funcionários do Colégio e um grupo de aproximadamente cinquenta e nove estudantes do colégio.

Durante a exposição, os visitantes se aproximavam das mesas enquanto os sujeitos explicavam o que tinham produzido: a quadra de handebol, seu tamanho, linhas demarcatórias, traves além do conteúdo contido no cartaz sobre a história do handebol no Brasil e no mundo.

A exposição nesta oportunidade foi bastante superior à experiência da segunda unidade quando eles falaram sobre o basquetebol, os expositores estudaram um pouco mais e fizeram melhores apresentações, explicando detalhadamente as informações ali contidas.

Após o tempo da aula, as visitas à exposição foram encerradas e todo o material foram recolhidos e guardados no Departamento de Educação Física do Colégio.

22ª aula – 18.09.2007

Tema: Aula livre

A turma se dirigiu até o ginásio de esportes onde ocorreu uma aula livre. Foram disponibilizadas bolas de basquetebol e handebol, arcos e cordas para uma atividade lúdica de livre escolha dos sujeitos da aprendizagem.

Ao completar os cinquenta minutos da aula, a professora informou o conteúdo de ensino da quarta unidade: A Natação.

Ao ouvir a informação, houve uma manifestação de alegria muito grande da turma, muitos alegaram que já sabiam nadar enquanto outros afirmaram o seu medo em cair na piscina, uma vez que não sabiam nadar.

Foi esclarecido pela professora, que o objetivo da aula era aprender a nadar crawl, imediatamente o interlocutor “M” perguntou: *que é o crawl?*

A professora respondeu: Crawl é um estilo, uma técnica de natação muito utilizado em todo o mundo, é o primeiro estilo que aprendemos na natação ele é praticado desde o aparecimento da nossa civilização e é a forma mais rápida de deslocamento de uma pessoa dentro d’água.

Foi esclarecida ainda a necessidade do uso da sunga pelos meninos e maiô pelas meninas, touca para o cabelo e óculos próprios para natação. Todos deveriam ter este material para iniciarmos as aulas.

Solicitou-se uma pesquisa sobre a natação, mais precisamente sua história e o nado crawl para que na próxima aula fosse possível iniciar os estudos sobre a natação.

Ao encerrar a aula, duas meninas da turma me procuraram a professora para dizer que não queria fazer natação e a professora perguntou: por quê: elas responderam:

Interlocutora "A": *[...] tenho medo de piscina, uma vez quase morri na praia porque não sabia nadar [...].*

Interlocutora “D”: *[...] não gosto de piscina funda, tenho medo de me afogar.*

A professora procurou tranquilizá-las, sugerindo que elas precisavam experimentar, a piscina do Colégio que inclusive não é funda, nós temos as boias de segurança e eu estarei dentro da piscina com vocês.

Mesmo depois deste esclarecimento, elas insistiram: *[...] mesmo assim nós não queremos entrar na piscina [...].*

A professora disse está bom, vocês vem para aula e ficam assistindo, depois se mudarem de ideia entram na piscina.

Com a concordância das duas encerrou-se a aula.

As aulas dos dias 20, 25 de setembro foram destinadas ao processo de avaliação institucional da 3ª Unidade.

Final da terceira Unidade

5.6. IV UNIDADE

De 01 de Outubro a 22 de Novembro de 2007.

Tema Natação – Nado Crawl

Saberes: A história da Natação; As principais regras da natação; O estudo do nado crawl; Adaptação ao meio líquido e respiração; propulsão de pernas e propulsão de braços para o nado crawl; A natação como meio de contribuição para a qualidade de vida das pessoas.

Nesta unidade de ensino, aconteceu o JOCOPERATUS (Jogos Cooperativos do Colégio 2 de julho), totalmente organizado e estruturado pelos professores do Colégio com a participação efetiva dos alunos e o apoio irrestrito da direção geral e corpo técnico administrativo/ CTPA, além da participação direta da família em todo o processo de construção.

Originalmente, o Colégio já possuía em seu calendário a Olimpíada Interna Backer, que se constituía dos jogos internos a partir da sexta série até o terceiro ano colegial, nas diversas modalidades esportivas, Atletismo, Basquetebol, Handebol, Voleibol, Natação, Xadrez, Futebol de Mesa, Ginástica Olímpica e Ginástica Rítmica Desportiva.

A proposta da criação do JOCOPERATUS alusivo ao ideal dos jogos cooperativos e não jogos de competição simplesmente surgiu como estratégia de ensino para os sujeitos da aprendizagem da primeira à quinta série do ensino fundamental com características e finalidades diferentes dos da Olimpíada Backer já existente no Colégio. Após um ano de discussão com professores das mais diversas áreas como artes, música e religião foi aprovada a ideia dos Jogos Cooperativos Infantis.

Para a organização dos Jogos, foi necessária a participação de um coletivo de pessoas: professores, pais, alunos e funcionários, todos e cada um com a sua parcela de contribuição tiveram seus méritos na implantação e implementação dos jogos com data de início prevista para o dia dezoito de outubro de 2007, dia em que se comemora o aniversário do Colégio 2 de Julho.

1ª aula – 27.09.2007

Tema: Cultura da Paz

Este primeiro encontro não aconteceu, pois as aulas do Colégio foram suspensas para que os sujeitos da aprendizagem pudessem assistir a uma palestra no auditório.

2ª aula – 02.10.2007

Tema: A história e os estilos existentes na natação

A segunda aula prevista para o dia dois de outubro aconteceu na sala de aula. A professora preparou slides em Power Point para projeção em Datashow sobre a história da Natação e os estilos existentes.

Após a exposição da projeção, foi utilizado um texto ilustrativo sobre o assunto. Foi sugerida a realização da leitura silenciosa por parte dos sujeitos da aprendizagem e, em seguida, apresentado alguns questionamentos a cerca do tema, tais como: Como surgiu a natação?

Resposta do interlocutor “A”: *a natação surgiu no inicio do mundo, quando os homens nadavam nos rios e praias em busca de alimentos.*

Resposta do interlocutor ”C” *Os homens nadavam também para atravessar os rios.*

A professora perguntou em seguida: Para que serve a natação na vida das pessoas?

Resposta do interlocutor “I”: *Para participarmos de competições.*

Questionamos ainda: Além das competições, para que mais serve a natação?

Resposta do interlocutor “I”: *Para a gente nadar na praia e na piscina.*

Complementou o interlocutor “D”: *para a gente não morrer afogado quando estivermos na piscina do clube.*

A aula foi finalizada com a informação por parte da professora sobre o encontro seguinte que aconteceria na piscina. Todos precisavam levar roupa de banho: sunga para os meninos e maiô para as meninas, além de touca para o cabelo e óculos de natação.

3ª aula – 04.10.2007

Tema: Apresentação dos trabalhos realizados na 1ª e 2ª unidades : maquetes das quadras de Basquetebol e Handebol.

Esta aula prevista foi destinada para a FEIRA DE CIÊNCIAS que é um evento muito esperado por todos do Colégio, pois é o momento que os sujeitos da aprendizagem apresentam as suas experiências produzidas ao longo do ano letivo em dois dias de apresentações para colegas, família e convidados. O Colégio se transforma em uma intensa praça de experimentos, exposições, dramatizações, filmes, onde os sujeitos da aprendizagem são os protagonistas principais deste evento.

A turma da professora apresentou as maquetes das quadras de Basquetebol e Handebol construídas nas unidades I e II que estavam guardadas no Departamento de Educação Física. Foi destinada uma sala para a exposição dos trabalhos da turma que durante toda a manhã apresentaram aos visitantes as maquetes de forma detalhada, assim como já haviam feito nas unidades anteriores, desta vez para um público maior.

Nesta oportunidade, os sujeitos organizaram um pequeno jogo de perguntas para os visitantes. Estes escolhiam fichas coloridas com perguntas sobre o que acabavam de ouvir durante as apresentações. Se o visitante respondesse corretamente as perguntas, ganhavam bombons de presente. No final do segundo dia de exposição foi encerrada a feira e o Colégio retornou a rotina anterior.

4ª aula – 09.10.2007

Tema: Nado Crawl

A aula que teve como tema o nado crawl iniciou com o banho de chuveiro para que todos pudessem entrar na piscina. De toda a turma, cinco meninas e três meninos não trouxeram a roupa de banho, por este motivo assistiram à aula da arquibancada.

A aula teve início com a turma sentada na beira da piscina com os pés dentro d'água, a professora sugeriu a movimentação rápida dos pés dentro da água para provocar um contato direto com água e gradativamente acontecer uma adaptação ao meio líquido.

Em seguida, foi solicitado a entrada na água e o posicionamento da turma em duplas. Cada um deveria espalhar água com as mãos em direção ao colega para que houvesse uma maior adaptação de corpo inteiro com a água.

Após esta etapa de adaptação ao meio líquido, foi recomendada a realização da respiração invertida, isto é: dentro da água a respiração é inversa, inspiramos pela boca

e expiramos pelo nariz dentro da água. Foi sugerido que cada um realizasse a respiração na borda da piscina em duas etapas:

- 1) Inspirar o ar pela boca com a cabeça fora da água;
- 2) Mergulhar a cabeça dentro da água e soltar o ar pelo nariz provocando múltiplas bolhas de ar dentro da água;

Este exercício educativo foi repetido durante toda a aula incluindo a borda da piscina; caminhando em pé pela piscina na parte rasa onde eles poderiam baixar a cabeça e soltar o ar em baixo da água; em pé na piscina próximo a borda, inspirar pela boca e se projetar empurrando os pés na parede lateral da piscina em mergulho dentro da água soltando o ar pela boca.

Depois de muitas experiências de adaptação ao meio líquido e respiração, a professora sugeriu uma atividade livre de voleibol dentro da piscina.

5ª aula – 11.10.2007

Tema: Adaptação ao meio líquido.

A aula teve início com os exercícios de adaptação ao meio líquido e respiração. Em seguida foram sugeridos exercícios educativos para a propulsão de braços com auxílio da prancha.

Iniciou o exercício com toda a turma dentro da piscina encostado à lateral, foi sugerido que cada sujeito segurasse com ambos os braços estendido a frente a borda da piscina, para a realização de uma braçada de cada vez, sempre trocando as mãos ao completar uma braçada inteira.

Foi sugerido ainda que ao realizar o exercício educativo praticassem a respiração aprendida na aula anterior: inspira pela boca, mergulha a cabeça dentro da água e soltar o ar pela boca, simultaneamente realiza a braçada com uma das mãos segurando a borda da piscina.

Após esta etapa segurando na borda, iniciou-se no sentido lateral da piscina (lado mais raso) com o uso de uma prancha nas mãos e um pubol (material didático próprio da natação) entre as pernas para braçadas alternadas, cada braçada completa, trocar a mão que segura à prancha e realiza a braçada completa com o outro braço.

Em seguida, os sujeitos retiraram o pubol entre as pernas e realizaram a propulsão de braços em conjunto com a propulsão de pernas para o nado crawl. A cada chegada à borda do lado em que se encontrava, a professora sugeria uma pausa para descanso e diálogos de aprendizagem (correção de postura, braços, pernas e respiração).

A aula foi concluída com a realização de um jogo que consistia em atravessar a parte lateral da piscina: a turma foi dividida em grupos de quatro para a realização do revezamento, onde cada sujeito da aprendizagem nadava com auxílio da prancha o equivalente a distância lateral da piscina ida e volta, ao chegar do outro lado passava a prancha para o colega de equipe que deveria realizar o mesmo até que todos tenham desenvolvido a atividade.

Em seguida ao revezamento, foi proposto uma atividade livre para o encerramento da aula.

6ª aula – 16.10.2007

Tema: Propulsão de pernas e braços aplicada ao nado crawl.

A aula teve início com os exercícios educativos de braços e pernas da aula anterior, observamos uma grande evolução no processo de aprendizagem da turma. Muitos dos sujeitos da aprendizagem já realizavam a travessia lateral da piscina com o uso das pranchas de forma bastante tranquila, realizando a braçada e pernada para o nado crawl de forma satisfatória, alguns ainda com dificuldades de realizar de forma coordenada a respiração e os movimentos de pernas e braços.

Em seguida, foi sugerido para aqueles que já demonstravam a aprendizagem do nado de forma coordenada, que deixassem as pranchas de lado e realizassem o nado sem o auxílio das pranchas.

Alguns sujeitos da aprendizagem continuaram utilizando as pranchas com instrumento auxiliar da aprendizagem, repetindo os exercícios de propulsão de pernas e braços em conjunto com a respiração lateral.

A interlocutora “T” declarou: *Professora, toda vez que eu coloco a cabeça dentro da água e solto o ar pelo nariz, sinto um incômodo no nariz, aí paro de nadar.*

A professora respondeu que este incômodo era porque ela estava inspirando água pelo nariz e que o correto era soltar o ar pelo nariz.

A professora se aproximou da borda da piscina e repetiu os exercícios de respiração da primeira aula, em seguida sugeriu que realizasse o nado sem o auxílio da prancha. Observamos que ela ainda tinha dificuldades de coordenação. A professora tornou a intervir, com os exercícios de propulsão de pernas e braços coordenados com a respiração até o final da aula, enquanto o restante da turma apresentava crescimento na aprendizagem do nado crawl.

A professora sugeriu a realização de um jogo de revezamento, utilizando a lateral da piscina, onde dividimos a turma em grupos de quatro, cada equipe vestia uma camiseta de mesma cor. Realizamos um revezamento onde cada sujeito da aprendizagem nadava sem o auxílio da prancha o equivalente a distancia lateral da piscina em direção ao outro lado, ao chegar retirava a camiseta entregava para o colega de equipe, que vestia a camiseta e voltava nadando para entregar a camiseta ao outro colega e assim sucessivamente até chegar o último colega da equipe.

Esta atividade recreativa foi muito interessante, principalmente quando observamos a participação e alegria da turma. A aula foi finalizada com a comunicação da professora sobre a abertura do JOCOPERATUS no dia dezoito de outubro.

7ª aula – 18.10.2007

Tema: Abertura do JOCOPERATUS/ Jogos Cooperativos Internos

Nesta aula foi comemorado o aniversário do Colégio 2 de Julho com uma missa na capela, hasteamento do pavilhão nacional e canto do hino do Colégio e do hino nacional Brasileiro.

Logo depois, foi realizada a abertura dos Jogos Cooperativos do Colégio/ JOCOPERATUS, versão construída coletivamente entre professores e alunos do colégio, cujo principal objetivo era participar e cooperar e não simplesmente jogar para ganhar.

A abertura dos jogos aconteceu no ginásio de esportes do Colégio, onde cada equipe realizou um desfile, utilizando diversos figurinos, coreografia, músicas e adereços. Todo este trabalho teve a orientação do Departamento de artes do Colégio, incluindo os professores de artes e música.

Estiveram presentes na festa de abertura uma parte significativa dos sujeitos da aprendizagem do colégio, incluindo todas as séries e turmas, professores, familiares e amigos convidados.

Após todas as equipes concluírem o seu desfile, o evento contou com a palavra do diretor geral e uma atividade de integração entre os participantes e plateia, onde todos juntos cantaram e se cumprimentaram.

Os jogos foram realizados nos dias subsequentes 19,20 e 21 de outubro após o intervalo nas duas aulas finais do turno da manhã até aproximadamente às 13h no ginásio de esportes, quadras externas, salas e campo de futebol e piscina.

8ª aula – 23.10.2007

Tema: JOCOPERATUS

As partidas finais dos jogos e em seguida o encerramento dos jogos, ficando a premiação prevista para o dia vinte e seis de outubro.

9ª aula – 26.10.2007

Tema: Jogos cooperativos

Todos os sujeitos que participaram do JOCOPERATUS deveriam ser premiados pela sua participação e não apenas pelo fato de ter ganhado a competição.

A festa de premiação teve a participação dos sujeitos envolvidos com os jogos, professores, funcionário, pais e corpo técnico pedagógico do Colégio. Ao contrário de medalhas, a premiação foi um certificado impresso declarando a participação do sujeito naquela atividade pedagógica.

Inicialmente houve certa resistência por parte dos sujeitos da aprendizagem que esperavam medalhas como tradicionalmente ocorria, porém com os argumentos dos professores, a premiação foi aceita e celebrada por todos.

10ª aula – 30.10.2007

Tema: Propulsão de pernas e braços aplicados ao nado crawl.

A aula foi realizada na piscina. Aqui ficou evidente a evolução dos exercícios educativos aplicados ao nado crawl. Desta vez, os exercícios com a utilização de pranchas e pubol, para em seguida a realização do nado completo sem a utilização dos referidos materiais didáticos.

Nos dez minutos finais da aula foi realizada uma competição entre os participantes da aula, utilizando ainda o sentido lateral da piscina, onde todos deveriam nadar crawl até a chegada ao outro lado da piscina sem utilização de nenhum material didático de apoio.

Observamos que alguns sujeitos não conseguiram chegar ao outro lado da piscina, parando de nadar no meio do percurso, enquanto a maioria conseguiu chegar à outra borda da piscina.

A aula foi finalizada com a repetição da atividade, dividindo o grupo entre os que conseguiram chegar ao outro lado e os que não conseguiram chegar. Os que não conseguiram chegar realizou a atividade com o auxílio da prancha ou pubol e ao final da atividade proposta, verificamos que todos haviam chegado ao outro lado da piscina.

11ª aula – 01.11.2007

Tema: Propulsão de pernas e braços aplicados ao nado crawl.

A aula teve início com todos sentados na arquibancada, a professora distribuiu um texto impresso sobre as regras da natação aplicadas ao nado crawl, lido e interpretado por todos os presentes o texto alusivo às regras. Em seguida, todos entraram na piscina para a continuidade das aulas de nado crawl.

Nesta oportunidade, foi sugerido pela professora o nado crawl para todos sem o auxílio das pranchas e ou pubol. Alguns ainda não conseguiam nadar sem os recursos didáticos (prancha e pubol) e foi permitido nadar com o auxílio destes e as permanentes intervenções da professora.

Durante o desenvolvimento da aula fomos observando o avanço no aprendizado da turma, quase a sua totalidade já conseguia alcançar o outro lado da piscina nadando sem o auxílio dos materiais didáticos.

Destacamos nesta aula a interlocução de “T”: *Professor! Eu já sei nadar, já estou atravessando a piscina da casa de minha avó.*

Aproveitamos a fala deste interlocutor e comentamos sobre a aprendizagem alcançada por “T” e que todos ali já tinham aprendido a nadar um pouco, logo estariam atravessando a piscina no sentido longitudinal.

A aula foi encerrada com uma atividade livre na piscina.

12ª aula – 06.11.2007

Tema: Jogos pré desportivos aplicados ao nado crawl.

Nesta aula foi realizado uma mini competição de natação entre os participantes, utilizando jogos pré desportivo aplicados ao nado crawl no sentido longitudinal da piscina.

Alguns dos sujeitos da aprendizagem declaram não quererem participar da competição, pois alegavam que ainda não se sentiam seguros para atravessar a piscina sem as pranchas.

A professora sugeriu aos que declararam não ter a intenção de participar da competição que eles podiam dispor de pranchas para que pudessem participar, mesmo assim quatro declararam não querer participar. A professora então os convidou para que pudessem ajudá-la durante o desenvolvimento da competição como árbitros.

A professora colocou dois destes sujeitos para inscrever os colegas nas súmulas improvisadas enquanto os outros dois ajudaram na observação da chegada e na premiação.

A competição foi concluída com o oferecimento a todos os participantes de um certificado de participação na competição, assim como havia sido feito na premiação do JOCOPERATUS.

13ª aula – 13.11.2007

Tema: Jogos e Recreação

Foi destinada a atividade livre dentro da piscina, onde todos brincaram a vontade durante todo o tempo da aula. Observamos que aqueles sujeitos que não participavam das aulas neste dia entrou na piscina e brincou com os seus colegas.

14ª aula – 15.11.2007

Tema: Jogos e Recreação

A décima quarta aula que aconteceria no dia quinze de novembro não aconteceu pelo fato de ser feriado nacional, dia em que comemoramos a proclamação da Republica no Brasil.

15ª aula – 20.11.2007

Tema: Reunião de Pais e Mestres

A décima quinta aula que aconteceria no dia vinte de novembro foi destinada a Reunião de Pais e Mestres.

16ª aula – 22.11.2014

A décima sexta aula que aconteceria no dia vinte e dois de novembro foi destinada a avaliação da aprendizagem da IV unidade de ensino

17ª aula – 27.11.2007

Esta aula foi destinada à entrega dos resultados para todos os alunos do Colégio 2 de Julho. Os alunos que foram aprovados diretos por média entraram de férias neste dia, nenhum aluno desta turma ficou em recuperação, apenas os que ficaram para fazer prova final permaneceram no Colégio até o dia quinze de dezembro quando o Colégio entrou de férias coletivas.

5.7. DIÁLOGOS COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA OBSERVADA

Após a descrição densa e minuciosa dos encontros pedagógicos observados durante o ano letivo, descrevemos aqui a prática pedagógica extraída desta experiência. Detalharemos os nossos caminhos, desvios e comprometimento com o objeto da pesquisa a partir das observações e dos diálogos abertos obtidos durante todo o processo investigativo.

O fato de ser professor do Colégio permitiu as primeiras aproximações como os caminhos da pesquisa que se apresentaram através da prática pedagógica observada associada aos objetivos que tínhamos frente à investigação e a nossa história de vida.

Durante todo este período, muitas foram as observações realizadas sempre na busca de subsídios que pudessem caracterizar a prática pedagógica apresentada pela professora à luz da literatura atualizada para compreendermos a real função do professor. Buscamos o diálogo com Sousa J.M(2000) para destacar a prática pedagógica com seus distintos saberes em diálogo permanente de aprendizagem.

É para esse professor completo que devemos caminhar: não um mero funcionário que executa de uma forma inconsciente, padrões aconselhados por outros, mas um professor psicologicamente realizado que sabe o que faz e porque faz... E para tal, a prática pedagógica onde todos os saberes confluem – constituirá o espaço ideal de crescimento do futuro professor também como pessoa. (SOUZA. M.J. 2000)

Desejamos um professor para além das suas obrigações pedagógicas, aquele que segundo Freire, P.(1996) deve assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, que se comunique, seja capaz de criar e transformar, realizar sonhos.

O ambiente de aprendizagem apresenta distintas relações entre sujeitos que aprendem e sujeitos que ensinam; diferentes ações e influências oriundas das práticas de fora do ambiente escolar.

Entendemos que as práticas curriculares são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem). (PLETSCH.D.M.2010, p. 158-159)

Para que possamos compreender estes diálogos, utilizaremos o termo prática pedagógica conectada com o currículo, por isso o diálogo com Pletsch (2010) para esclarecer esta conexão. A partir de suas ideias, dividimos esta descrição em cinco tópicos que se relacionam entre si e estabelecem diálogos e interfaces entre a professora, os sujeitos da aprendizagem e o currículo, a saber:

1. A prática pedagógica e os diálogos com a metodologia de ensino aplicada;
2. A prática pedagógica e suas relações com a atitude ou comportamento dos sujeitos da aprendizagem;
3. A prática pedagógica e suas relações com a atitude ou comportamento da professora;
4. A prática pedagógica e suas relações com os saberes construídos pelos sujeitos da aprendizagem;
5. A prática pedagógica e suas relações com o processo de avaliação;

Optamos por esta divisão para tornar viável a análise e interpretação dos dados, além de facilitar o encaminhamento da redação de forma mais didática.

5.7.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DIÁLOGOS COM A METODOLOGIA DE ENSINO

A prática pedagógica foi marcada pelo uso de uma metodologia que considerou as condições concretas dos sujeitos da aprendizagem, buscando sempre conectar as aulas à realidade vivida pelo sujeito da aprendizagem e exemplificar com ações e atitudes do seu cotidiano.

Os conhecimentos foram apresentados de forma que possibilitou aos sujeitos da aprendizagem estar permanentemente em contato com os seus pares, estimulando a iniciativa e a participação durante os encontros pedagógicos para que pudessem estabelecer laços entre o que aprendiam dentro do colégio e fora dele. Dessa forma, identificamos a preocupação da professora em procurar esclarecer para os sujeitos que todo o conhecimento discutido durante os encontros pedagógicos serviriam de alguma forma para o cotidiano deles, por isso contribuiriam para benefício da qualidade de vida.

Um fato marcante foi a fala do interlocutor “I” durante as aulas de natação. Ele revelou: *Professora! Eu já estou atravessando a piscina da casa de minha vó nadando sozinho.*

As atividades propostas nos distintos espaços de aprendizagem bem como as tarefas para casa se constituíram permanentes desafios para os sujeitos da aprendizagem, com distintos níveis de dificuldades permitindo a ampliação do seu repertório de respostas para as alternativas desafiadoras a que eram submetidos durante os períodos de aprendizagem.

Foi oportunizada uma diversidade de atividades entre elas: trabalhos individuais e em grupos, seminários, construções de maquetes estimulando desta forma, a participação criativa, a reflexão e análises dos conhecimentos discutidos durante os encontros pedagógicos ao longo da unidade de ensino.

5.7.2.A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Optamos por denominar a expressão sujeito da aprendizagem como verbete sinônimo de aluno, por compreendermos que a expressão “sujeito” amplia o espectro de participação de quem integra, dentro de um projeto político pedagógico, uma posição mais participativa no sentido do questionamento, intervenção e proposição de possíveis

ações que venham a ser incorporadas a serviço da transformação de sua realidade durante o cotidiano em que vive.

O verbete “aluno” segundo Holanda (1986) significa:

[Do lat. *Alumnu*, primitivamente, 'criança que se dava para criar'.] S.m.1. Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente estudante, educando, discípulo. 2. Aquele que tem escassos conhecimentos em certa matéria, ciência ou arte; aprendiz. (Holanda. p.95.1986)

De certa forma, consideramos que o verbete aluno traz uma limitação o que distancia da nossa proposta de trabalho, por isso a expressão *sujeito da aprendizagem*, pois, para nós, abrange uma compreensão mais ampla do processo de interação entre o sujeito que aprende e a sua realidade, estabelecendo uma relação mútua entre professor e sujeito que partilham a experiência de ensino, aprendizagem e ensino.

Durante esta experiência pedagógica, identificamos o sujeito da aprendizagem como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pois participou, discutiu possibilidades para as resoluções dos problemas encontrados, opinou nas discussões existentes sobre o que deveria ser construído pelo coletivo, propôs ações e respostas, construiu caminhos até chegar aos saberes construído.

Durante os encontros pedagógicos, muitos foram submetidos às propostas desafiadoras, seja na construção dos jogos e suas regras, seja na discussão sobre um determinado tema, seja nas horas em que opinavam sobre algo discutido pelo coletivo.

Identificamos estímulo permanente por parte da professora durante todos os encontros pedagógicos com os sujeitos da aprendizagem para que pudessem estabelecer uma conexão entre o que aprendiam no ambiente de aprendizagem e a sua realidade fora da escola.

Um fato marcante desta característica foi a fala do interlocutor “I” quando estudamos na quarta unidade o conhecimento natação, quando afirmou: *Professor! Eu estou jogando basquete com os meus colegas lá no prédio, vamos fazer um time para jogar com a turma do prédio vizinho.*

Identificamos em muitos momentos que os sujeitos da aprendizagem sempre relacionavam o que aprendiam na escola e suas atividades fora dela, estas relações nos

apresenta um sujeito da aprendizagem comprometido, participativo e fazendo conexões com a realidade em que vive.

5.7.3.A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DIÁLOGOS COM A PROFESSORA

Durante toda a experiência investigativa, as ações didáticas foram intermediadas de forma que permitiu o diálogo entre todos os participantes do processo ensino aprendizagem; a professora estimulou a participação das atividades propostas durante o processo de ensino aprendizagem, inclusive, discutiu outras possibilidades de execução das tarefas apresentadas; descentralizou a direção dos trabalhos; valorizou a reflexão e os questionamentos das normas e procedimentos empregados durante as atividades pedagógicas propostas; considerou as diferenças individuais, inclusive físicas e sócio culturais de cada sujeito da aprendizagem; buscou relacioná-las com a realidade de cada sujeito; oportunizou de forma igualitária, para todos os sujeitos, condições de aprendizagem, proposições de conhecimentos e práticas pedagógicas sempre na perspectiva que levasse à superação pessoal; interagiu com as outras áreas do conhecimento, inclusive permitiu aos sujeitos possibilidades de interfaces dos saberes produzidos coletivamente no âmbito da escola.

5.7.4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DIÁLOGOS COM OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Como já dissemos no início do nosso trabalho, chamamos de saberes construídos os conhecimentos ou conteúdos de ensino que foram discutidos durante os encontros pedagógicos durante o ano letivo.

A professora durante o processo:

Oportunizou os distintos saberes procurando associá-los diretamente com a realidade dos sujeitos da aprendizagem, principalmente aqueles relacionados ao esporte, uma vez que, estes estão diretamente associados às questões socioculturais;

Procurou apresentar estes saberes de forma que os sujeitos compreendessem o seu real significado ao serem discutidos e apreendidos no âmbito dos encontros pedagógicos e sua utilização para a vida cotidiana fora do ambiente escolar.

Incentivou permanentemente a participação discursiva dos sujeitos da aprendizagem durante a escolha dos saberes bem como durante os encontros pedagógicos;

Buscou ajustar os saberes expostos e produzidos nos encontros pedagógicos à realidade dos sujeitos da aprendizagem, procurando respeitar a diversidade sociocultural existente na turma;

Procurou estabelecer relações interdisciplinares com os saberes apresentados, objetivando estabelecer uma visão de totalidade para o conhecimento produzido pelo coletivo de sujeitos.

5.7.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS DIÁLOGOS COM O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Avaliar é sempre uma tarefa muito complexa e não foi diferente nesta experiência investigativa. A professora buscou observar todos os detalhes implícitos diretamente nas relações de ensino e aprendizagem, principalmente a participação dos sujeitos nas atividades desenvolvidas, valorizando não apenas o momento da avaliação, mas principalmente compreendendo-a de forma processual e contínua, onde ocorre durante todo o processo educativo.

Enfatizou o processo de auto avaliação, estimulou os sujeitos a referenciar os seus conhecimentos já produzidos anteriormente, inclusive o seu desempenho atual e suas relações com a realidade.

A professora utilizou dados qualitativos obtidos durante o processo avaliativo e sua relação com os objetivos propostos originalmente como ponte de crescimento e desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos, buscou esclarecer caminhos de possíveis correções em distintas etapas de construção do conhecimento, valorizando o interesse, a participação e o espírito de solidariedade e cooperação entre os participantes.

5.8. ANÁLISE DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS

Denominamos de encontros pedagógicos as aulas da professora Tânia, por compreender que encontro sinaliza momento de intensas trocas de aprendizagens, de intensos diálogos entre a professora e os sujeitos da aprendizagem durante a experiência pedagógica.

A experiência investigativa considerou como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal, que se encontra inserida na cultura social humana que por sua vez está incorporada à cultura escolar.

Segundo o Coletivo de Autores, Cultura Corporal é o conhecimento de que trata a Educação Física:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de Cultura Corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadamente: jogo, ginástica, dança, ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (SOARES, C. et all 1992.p. 61 e 62).

A professora se apresentou como experiente mediadora durante o processo de construção do conhecimento quando oportunizou aos sujeitos da aprendizagem em seus encontros pedagógicos, múltiplas experiências de aprendizagem, buscando compreendê-los como sujeito conhecedor, capaz de interferir qualitativamente na construção efetiva do conhecimento, através de uma metodologia que privilegiou a permanente ação reflexão dos conteúdos, objetivando a formação humana global para o exercício pleno da cidadania, numa perspectiva transformadora.

Os encontros pedagógicos foram divididos em quatro fases distintas que se relacionaram durante todo o processo ensino aprendizagem

Primeira Fase – Experimentação

Durante os encontros pedagógicos, foram sugeridas as experimentações do uso de distintos materiais didáticos disponíveis, utilizando múltiplas possibilidades de expressão motora, condizente com o conteúdo de ensino proposto a ser estudado.

Segundo o dicionário Aurélio, experimentar significa: “submeter à experiência; por a prova; ensaiar; por em prática, executar; conhecer ou avaliar pela experiência” (HOLANDA. 1986.p. 743).

Nesta oportunidade, vamos aqui salientar a nossa compreensão por experimentação, quando a professora propunha ao sujeito da aprendizagem experimentar o material didático a ele oferecido (bolas, bastões, arcos etc...) objetivava conhecer as experiências anteriores adquiridas a respeito do que se apresentava como novo, além de confrontar o que já sabe o seu conhecimento com o novo conhecimento adquirido na experiência vivida naquele momento dos encontros pedagógicos.

Os aspectos procedimentais foram características marcantes nos encontros pedagógicos, uma vez que sua aplicabilidade se deu através de vivências práticas tais como jogos, ginástica e esporte. Tais procedimentos estiverem articulados com o interesse e o prazer dos sujeitos partícipes das atividades propostas e, sobretudo, com a sua contribuição na elaboração de programas significativos para as suas vivências. Identificamos uma motivação da turma em participar ativamente dos encontros pedagógicos bem como o interesse pelas atividades programadas, daí a importância da permanente interlocução da professora com os sujeitos da aprendizagem, estimulando-os a opinarem sobre as atividades propostas, a construção das regras dos jogos, a organização de equipes, a construção de regulamentos para os jogos internos, entre outras possibilidades.

Durante todo o processo ensino-aprendizagem-ensino identificamos a opção da professora pela Cultura Corporal como objeto de estudo, onde oportunizou a experiência prático-reflexiva dos saberes de forma contextualizada com a finalidade de garantir o sentido e significado dos conhecimentos produzidos.

Identificamos também que a professora levou em consideração os saberes historicamente acumulados e organizados pedagogicamente por ela, suas experiências vividas através de permanentes e sucessivas trocas, leituras e informações da mídia, quando teve a oportunidade de reinterpretar velhos conceitos e práticas, construir e reconstruir novos saberes de forma atualizada e em conexão direta com os contextos sociais.

Identificamos que a professora levou em consideração as experiências trazidas pelos sujeitos da aprendizagem como elemento fundamental para as aprendizagens

advindas na experiência vivida no ambiente de aprendizagem durante os encontros pedagógicos, pois sempre iniciava o encontro pedagógico oportunizando aos sujeitos da aprendizagem um tempo pedagógico onde eles experimentavam as diversas possibilidades de utilização do material didático disponível para a realização de tarefas motoras condizentes aos saberes estudados para que eles, de posse destas novas experiências vividas, pudessem ampliar o seu repertório motor; pudessem associar e adicionar novas alternativas de possibilidades para o manuseio do material em detrimento dos saberes a serem produzidos nesta experiência de aprendizagem.

A partir das experiências demonstradas eram incentivadas outras possibilidades do manuseio do material didático, a fim de que fosse possível explorar ao máximo o repertório motor já conhecido pelos sujeitos da aprendizagem para que, na fase posterior ao encontro, fosse possível o confronto da nova experiência vivida com as suas outras já incorporadas historicamente ao longo de sua vida, surgindo aí o novo conhecimento.

O ponto de partida é a experiência de que dispõe previamente a criança, que não chega à Escola em branco, posto que já é intensamente ativa. Isso não significa que essa experiência seja valiosa em si mesma: ela será à medida que os indivíduos que ela afeta saiam preparados para enfrentar e incorporar novas experiências. A escola deve assumir essa atividade e dar-lhe uma direção, para que cada processo experimental se integre no geral da própria espécie humana. (DEWEY, J. apud BELTRÁN, F. 2003.p.54).

Nesta fase, foi possível identificarmos o grau de conhecimento já adquirido pelo sujeito da aprendizagem, e suas reais possibilidades, permitindo-lhe expressar-se, discutir possibilidades com seus pares e associar a outras, e construir a melhor condição motora para alcançar os seus objetivos em relação aos saberes estudado durante os encontros pedagógicos.

A exposição das experiências associada ao diálogo com os colegas e a permanente orientação (mediação) por parte da professora permitiu importantes progressos/descobertas o que consideramos fundamental para aquisição de forma consciente de novas possibilidades de ação, de movimento ou gesto, portanto de novos saberes adquiridos e incorporados ao seu repertório motor.

Identificamos durante os encontros pedagógicos em algumas das interlocuções feitas pelos sujeitos da aprendizagem com a professora que os saberes produzidos puderam ser utilizados nas tarefas cotidianas em outros ambientes fora da Escola.

O interlocutor “C” de 11 ao emitir a sua declaração fortalece o nosso argumento, se não vejamos: *Professora, eu já sei nadar, já estou atravessando a piscina da casa da minha avó nadando sozinho.*

O interlocutor “I” de 11 anos confirma o nosso argumento: *“Professora, lá no meu prédio tem uma quadra de voleibol, jogamos voleibol todas as tardes. Ensinei Verônica a dar o saque”.*

Segunda Fase – O Jogo ou Atividade

Na segunda fase do encontro, a professora sugeriu um jogo ou atividade que privilegiou os saberes e conteúdos estudados na aula. Não queremos esgotar aqui as diversas possibilidades de conceituar o Jogo até porque precisaríamos aprofundar um olhar mais detalhista sobre um tema bastante estudado em toda a história da humanidade, inclusive bastante valorizado pelos principais teóricos e suas ideias pedagógicas em todos os tempos.

Entendemos como Jogo toda atividade humana essencial ao seu desenvolvimento, podendo conter regras convencionadas ou não, discutidas e aprovada pelo grupo que joga; componente lúdico fundamental para a qualificação de uma ação pedagógica atrativa e criativa; parte de uma proposta metodológica com fins de inclusão do sujeito que joga no processo ensino-aprendizagem.

A professora organizou e sistematizou formas de ensino que possibilitou ao sujeito da aprendizagem suas intervenções permanentes durante os encontros pedagógicos, inclusive quando da construção do programa de ensino.

Considerando a experimentação já demonstrada no momento anterior do encontro e as suas possíveis novas construções, é chegada a hora da intervenção (mediação) da professora para sugerir outra possibilidade de explorar ainda mais o saber a ser estudado. Sugeriu uma tarefa que permitiu o auxílio do manuseio e a execução do material didático, utilizando um jogo ou atividade que privilegiou o saber estudado, para que, de posse desta nova alternativa apresentada, o sujeito da aprendizagem pudesse confrontar com aquela apresentada em sua fase de experiência e ampliar o seu repertório para os possíveis avanços rumo aos objetivos propostos para o encontro pedagógico, a aquisição e a incorporação enquanto saber produzido.

A orientação da professora não foi uma possibilidade pronta e acabada permitiu intervenções permanentes por parte dos sujeitos da aprendizagem, ficando bastante

evidente a construção de novas possibilidades de incorporação do conhecimento a partir das reais condições de realização por parte dos sujeitos da aprendizagem.

Identificamos a preocupação da professora durante toda a experiência investigativa com a possibilidade da mediação do processo de ensino aprendizagem quando apresentava sugestão de possibilidades e problematizava tarefas, incentivando a interlocução dos sujeitos da aprendizagem.

Terceira Fase – Modificabilidade

Entendemos por modificabilidade possibilidade de alteração de um jogo ou atividade proposta pela professora ou pelo grupo, a partir da análise e discussão de suas regras por parte de quem joga; inovar, recriar possibilidades de jogar um jogo; apresentar propostas novas de jogar um jogo já conhecido.

Na maioria dos encontros, a turma sempre era dividida em grupos e solicitada uma possível modificação das regras do jogo ou tarefas apresentado pela professora.

Ao observarmos a explicitação das experiências demonstradas na primeira fase, verificamos a incorporação de novas possibilidades. Na segunda fase, foi um momento de confrontação das duas situações vividas com modificação ou adição de uma nova possibilidade construída a partir das discussões realizadas em grupos com os seus colegas e/ou com a mediação da professora.

Os sujeitos da aprendizagem, ao discutirem suas possibilidades, refletiram sobre o que estavam construindo e encontraram o saber que precisavam para atingir os objetivos propostos. Além de permitir a construção coletiva, estimulavam e exercitavam a criatividade quando opinavam, discordavam ou concordavam com as possibilidades construídas coletivamente com os seus colegas. Essas atitudes contribuíram para a formação cidadã, visto que, se durante os encontros os sujeitos discutiam as regras do jogo, suas formas de jogar, suas possibilidades, limitações, posteriormente eles poderão discutir as regras sociais, intervindo na realidade em que vivem, transformando-a quando necessário.

A turma apresentou os novos jogos ou atividades construídas pelos grupos, suas regras e possibilidades de utilização de suas produções coletivas e puderam resolver possíveis questionamentos provocados pela professora durante o processo de construção do conhecimento.

Quarta Fase – Avaliação.

Identificamos atividades de avaliação e compreendemos como todo e qualquer conceito, procedimentos ou atitudes que possibilitem o confronto dos saberes próprios dos sujeitos com o novo conhecimento oportunizado pela escola nos espaços de aprendizagem, privilegiando a inserção do lúdico com indicadores previamente conhecidos pelo grupo que joga ou realiza a experiência de aprendizagem.

Identificamos que a professora buscou privilegiar a avaliação processual qualitativa, abordando as categorias conceitual, procedimental e atitudinal com ênfase na participação do sujeito da aprendizagem durante o processo de construção dos saberes.

A avaliação foi permanente durante todo o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as fases: diagnóstica formativa e somativa.

A **avaliação diagnóstica** serviu de base, considerando o fornecimento de subsídios importantes para o desenvolvimento dos conteúdos com respaldo nas experiências anteriormente adquiridas pelo sujeito, a fim de que a professora pudesse conhecer o real estágio de conhecimentos trazido por cada sujeito da aprendizagem.

A **avaliação formativa** ocorreu durante todo o processo ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios para o ajuste das ações pedagógicas, possibilitando intervenções permanentes por parte da professora, a fim de que o programa pudesse, quando possível, sofrer alterações para uma melhor contribuição na melhoria das situações de ensino e aprendizagem.

A **avaliação somativa** compreendeu instrumentos que avaliaram o final do processo de apropriação dos saberes construídos. A professora procurou deixar claro para os sujeitos da aprendizagem o seu grau de desenvolvimento atingido de acordo com os objetivos propostos para o encontro pedagógico.

A avaliação processual qualitativa se apresentou com um caráter subjetivo muito grande porque avaliar indicadores como interesse, participação, e cooperação é pelo menos complexa a sua materialização, por isso ficou bastante claro para nós, o que foi e como a professora demonstrou. Quando foi possível, os indicadores foram

demonstrados para que pudesse ser estabelecida uma aproximação do que estava sendo avaliado e como ocorreu tal procedimento durante o processo ensino-aprendizagem.

O processo avaliativo conteve os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma conjunta e, em alguns momentos, durante o processo ensino aprendizagem, foi privilegiado um em detrimento do outro.

Consideramos que a avaliação ocorreu em todo processo ensino-aprendizagem, embora a professora tenha destacado um momento durante o encontro pedagógico para discutir a avaliação.

Foi observada a participação permanente durante o processo de construção dos saberes, tendo como referência o processo em que os sujeitos estavam vivenciando com ênfase acentuada na auto avaliação, pois, dessa forma, os sujeitos da aprendizagem foram estimulados a relacionarem o seu conhecimento e desenvolvimento atual em relação aos conhecimentos anteriores adquiridos.

Foi analisada a totalidade procurando fornecer informações qualitativas quanto ao domínio dos objetivos propostos. A professora utilizou como indicadores da avaliação: a participação, o interesse, as intervenções, a cooperação, solidariedade e os conhecimentos efetivamente construídos.

Com os instrumentos de avaliação utilizados durante o processo ensino aprendizagem, ficaram evidenciados os objetivos do programa; a integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, além das oportunidades e possibilidades de análise e crítica dos conhecimentos produzidos e incorporados, considerando os valores sociais implícitos no corpo dos saberes construídos.

CAPITULO VI
A HERMENEUTICA DO ESTUDO: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS A PARTIR
DAS OBSERVAÇÕES REVELADAS DURANTE A EXPERIÊNCIA
INVESTIGATIVA

6.1. A hermenêutica do estudo: implicações formativas a partir das observações reveladas durante a experiência investigativa;

6.1.1. Categoria de Análise: Diálogos de aprendizagem: as relações entre os professores e os sujeitos no ambiente aprendizagem;

6.1.2. Justificando a triangulação de dados;

6.1.3. A triangulação dos dados.

RESUMO DO CAPITULO VI

Neste capítulo, apresentamos as **Análises das Respostas Científicas**, no qual procuramos analisar e interpretar todos os fatos e depoimentos colhidos durante a realização da experiência investigativa.

Após a leitura pormenorizada das descrições de toda a experiência investigativa, tentamos aqui imprimir uma possível interpretação das narrativas, uma vez que, sabemos que a interpretação literal se torna bastante difícil, considerando a subjetividade da própria interpretação atribuída pelo pesquisador às observações realizadas.

Na sequência realizamos uma possível interpretação dos resultados a partir das observações reveladas, incluindo a categoria de análise: Diálogos de aprendizagem: as relações entre os professores e os sujeitos no ambiente aprendizagem.

Elaboramos uma justificativa sobre a triangulação de dados considerando que a nossa pesquisa foi de caráter etnográfico, a nossa categoria de análise surgiu a partir da realidade pesquisada, portanto, buscamos compreender e interpretar os diálogos e as implicações formativas, a partir das observações reveladas durante a experiência investigativa.

Realizamos uma triangulação dos dados observados, identificando detalhamento minucioso sobre a categoria de análise observada, quando utilizamos a observação direta, o registro das observações dos interlocutores e o registro dos diálogos entre o professor e o sujeito nos ambientes de aprendizagem, a fim de compreender a categoria de análise apresentada nesta experiência investigativa.

A triangulação dos dados nos permitiu estabelecer elos entre as nossas descobertas, mesmo utilizando diferentes estratégias para coleta de dados, permitindo uma visão mais completa do cenário da pesquisa, inclusive dos seus resultados.

6. CAPÍTULO VI - A HERMENEUTICA DO ESTUDO: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS APARTIR DAS OBSERVAÇÕES REVELADAS DURANTE A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA.

Há espíritos (...) que têm uma forma própria de expor suas ideias; Primeiro começam a falar de si mesmos e não gostam de separar-se de si-próprios. Antes de dizer-nos o resultado de suas pesquisas, É para eles uma necessidade contar como conseguiu chegar a estes resultados.

Étienne Geoffroy Saint-Hilaire

O presente texto tem como finalidade elucidar, descrever e interpretar as observações realizadas durante os encontros pedagógicos e complementadas com os diálogos estabelecidos com os sujeitos envolvidos com a experiência investigativa.

Busca-se também revelar as andanças, desvios e comprometimento com o objeto da pesquisa com o qual assumimos de forma engajada junto à Coordenação do Programa de Doutorado em Educação, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, Funchal/Portugal em Inovação Pedagógica. Vale dizer ainda, que nosso comprometimento com a pesquisa tem implicações políticas, éticas, históricas, pedagógicas, filosóficas e ontológicas com uma educação pública e laica para os cidadãos, porque “[...] A sociedade necessita desta capitalização refletida, de suas experiências de agente de desenvolvimento social, de educador ou de militante.” (HESS, 2005, p.27).

De acordo com Hess (2005), toda a sociedade precisa que seus cidadãos tenham comprometimento com as políticas contributivas de desenvolvimento social e o educador, como parte fundamental desta engrenagem, não pode estar fora deste processo que envolve prioritariamente a educação pública para todos.

Durante os encontros pedagógicos, foram muitos momentos de inquietudes no que se refere ao real momento da tese. Para além do nosso compromisso com a educação de qualidade, ao esclarecer, descrever, revelar e interpretar todas as andanças percorridas em nossa investigação, buscamos uma compreensão da totalidade humana considerando todas as etapas que envolveram nosso ingresso no doutoramento desde 2007. Assumimos esta atitude por entender que o momento da Tese se constituiu em

diversas etapas que resultaram nas (in) completudes da nossa formação. Portanto, vivenciamos diversos *momentos da Tese* e não apenas *um momento da Tese*⁵⁸.

Na minha perspectiva, o momento da tese é antes de tudo, um momento de reflexão. É uma tentativa de elaboração de um discurso construído, que se apoia sobre certa erudição em relação a trabalhos anteriores que trataram, em graus diferentes, da problemática na qual a gente se inscreve.”(HESS, 2005, p.29)

Para tanto, buscamos reafirmar que a formação se dá em distintos momentos, constituindo-se em momentos de aprendizagem com contradições, singularidades, ambivalências que fazem parte do ser humano, portanto “*defender uma tese significa defender um ponto de vista, e isso implica eventualmente se inscrever em uma luta de vida ou de morte*”. (HESS, 2005, p.27). Consideramos cada particularidade vivida durante a nossa investigação, porém, sem perder de vista a totalidade da experiência investigativa.

O termo interpretar, segundo Holanda (2004), significa ajuizar a intenção, o sentido de explicar ou declarar o sentido de algo. Considerando esta compreensão, o presente texto se apresenta como descritivo e elucidativo levando em consideração a experiência investigativa realizada no interior do colégio 2 de Julho.

Além de interpretar desejamos ainda elucidar que, de acordo com Luckesi, C.(2012), tem a sua origem no latim:

Ela é composta pelo prefixo reforçativo “e” e pelo verbo “lucere”, e que quer dizer “trazer a luz”. Então, elucidar do ponto de vista de sua origem vocabular, significa: “trazer a luz muito fortemente”, iluminar com intensidade. Deste modo, conhecer entendido como elucidar a realidade, quer dizer uma forma de “iluminar” de “trazer à luz” a realidade. (LUCKESI et all. 2012.p.19).

Desta forma, procuramos compreender e interpretar os diálogos com a realidade investigada na turma de 5ª. série do Ensino Fundamental levando em consideração o que apontou as nossas observações sobre os diálogos de aprendizagem entre professor e sujeitos nos ambientes de aprendizagem e sua relação com a prática pedagógica como

⁵⁸ Grifo nosso

inovação pedagógica. Sendo assim, foi possível constituir uma única categoria de análise significativa para compreender a realidade observada na intenção de apontar caminhos para a possibilidade de uma prática pedagógica inovadora.

De acordo com Fino, C.(2008), para que uma prática pedagógica se caracterize como inovação pedagógica, é necessária a quebra de paradigma, “[...] tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais [...]”. (FINO, C.2000)

Na busca por estas mudanças, demos os primeiros passos para a construção consolidada de um doutoramento comprometido politicamente com uma educação pública, laica e de qualidade para todos os cidadãos. Por estes motivos é que desejamos uma educação pautada em princípios éticos voltados para uma cidadania plena. Aqui, começam as nossas andanças, desvios e comprometimento com o objeto pesquisado a hermenêutica do estudo.

6.1.1. A CATEGORIA DE ANÁLISE ETNOGRÁFICA - DIÁLOGOS DE APRENDIZAGEM: AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E SUJEITO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Considerando que a nossa pesquisa foi de caráter etnográfico, buscamos compreender, interpretar os diálogos e as implicações formativas a partir das observações reveladas durante a experiência investigativa. Foi a partir destas relações com a realidade, que delimitamos nossa categoria de análise: **Diálogos de aprendizagem: As relações entre professor e sujeito nos ambientes de aprendizagem.**

Realizamos uma triangulação dos dados observados, identificando de forma detalhada e minuciosa o registro das observações realizado sobre a prática pedagógica, os diálogos entre a professora e os sujeitos da aprendizagem objetivando a aprendizagem destes mesmos sujeitos.

Utilizamos como instrumento de investigação, um diário de campo com a finalidade de anotar toda e qualquer observação realizada durante o período

investigativo. Neste diário de observação permanente, procuramos descrever os caminhos, os detalhes, as particularidades vividas durante todo o ano letivo com a turma, função fundamental do pesquisador etnográfico em campo.

A participação dos sujeitos da aprendizagem nesta pesquisa aconteceu através de distintos caminhos, considerando prioritariamente os diálogos com a professora e os desdobramentos para o processo de aprendizagem.

A seguir, apresentamos alguns questionamentos a cerca da participação dos sujeitos da aprendizagem e os caminhos percorridos desta investigação:

1. O que caracterizou a prática pedagógica como inovação pedagógica?
2. Como se deu as relações entre professores e sujeitos nos ambientes de aprendizagem?

A experiência investigativa foi dividida em três etapas ou fases que se deram de forma específica com vínculos metodológicos entre si, a saber:

A primeira fase de aproximação e contato com a turma pesquisada que foi a inserção no ambiente da pesquisa;

A segunda fase consistiu na fase de observação e descrição das rotinas das aulas durante todo o ano letivo e utilizamos como dispositivos de pesquisa o registro fotográfico, a entrevista com a professora e a observação participante das aulas que complementaram as informações necessárias para a conclusão da investigação, inclusive a triangulação dos dados.

A terceira fase consistiu na análise e interpretação dos dados levantados, portanto, a hermenêutica do estudo e suas implicações formativas a partir das observações reveladas e que foram sistematizadas estabelecendo relações com a literatura atualizada para fins de sustentação teórica e fortalecimento das nossas observações.

A análise dos dados nos permitiu interpretar e compreender todo o material coletado durante a pesquisa, isto é, as descrições das observações das aulas, a interpretação e transcrição da entrevista, além de outras informações pertinentes ao estudo disponíveis para a conclusão do trabalho.

Neste mesmo caminho, valorizamos ainda a análise dos conteúdos extraídos das nossas observações cotidianas, considerando as nuances apresentadas nessa forma de

analisar, a saber: Comunicação entre o professor e os sujeitos (os diálogos nos ambientes de aprendizagem) e entre os conceitos e as perspectivas. Por este motivo, buscamos respeitar o caminho, o dito e o não dito advindo das apreensões da “*Gestalt, onde figura e fundo devem ter a mesma importância analítica.*” (MACEDO, R., 2006, p. 147).

O fato de o pesquisador ser professor do Colégio 2 de Julho e, principalmente, acompanhar as aulas na turma do período de 2002 até 2007, portanto cinco anos seguidos, facilitou a nossa inserção na turma pesquisada que ao tomar conhecimento da pesquisa se mostrou receptiva a nossa presença durante as aulas da professora Tânia Saldanha.

6.1.2. JUSTIFICANDO A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Considerando que a nossa pesquisa é de caráter etnográfico, a nossa categoria de análise surgiu a partir da realidade pesquisada, a partir das observações realizadas durante a experiência investigativa, buscando compreender e interpretar os diálogos e as implicações formativas.

Para a triangulação, identificamos os detalhes minuciosos sobre a categoria de análise que foram surgindo através dos registros realizados na observação direta no campo da pesquisa, nos diálogos entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem, características estas essenciais para uma prática pedagógica inovadora. Para resolver a subjetividade implícita em cada observação, após a coleta de dados de forma minuciosa relacionando cada estratégia entre si, estabelecendo elos entre as nossas descobertas e o que ocorria, permitindo uma visão mais completa do cenário da pesquisa, inclusive dos seus resultados para fortalecermos a ideia de completude das nossas considerações finais.

Para dialogar com a categoria de análise por nós delimitada - **Diálogos de aprendizagem: As relações entre professor e sujeito em ambientes de aprendizagem**, recorreremos às observações descritas de forma densa e aos interlocutores que apontaram seus depoimentos nesta direção, além de trazermos à cena desta categoria, a literatura para um diálogo consistente a cerca do tema.

Foi possível compreender durante as observações elementos significativos que nos revelaram elos com a categoria de análise em questão, uma vez que, estas interlocuções aparecem em todo o processo investigativo. Por este motivo, dentre toda a descrição destas interlocuções, destacamos apenas algumas narrativas que dialogam com a categoria de análise em questão.

O entendimento sobre a pesquisa se deu a partir da observação participante durante os encontros pedagógicos e a entrevista que podem ser confirmadas através dos registros fotográficos realizados. Os depoimentos da família foram colhidos durante as reuniões pedagógicas, enquanto os depoimentos de coordenadores e supervisores foram colhidos no final do ano letivo em reuniões ordinárias. A participação dos sujeitos da aprendizagem nesta pesquisa aconteceu através de distintos caminhos, considerando prioritariamente os comportamentos destes e suas relações com o nosso objeto de estudo.

A experiência investigativa foi dividida em três etapas ou fases que se deram de forma específica com vínculos metodológicos entre si.

A primeira fase foi de aproximação e contato com a turma pesquisada, portanto a nossa inserção no ambiente da pesquisa; A segunda fase consistiu no processo de observação e descrição das rotinas das aulas em nosso diário de campo durante todo o ano letivo. Como dispositivos da pesquisa, foi realizada a observação participante, além da escuta de depoimentos de pais, diretores escolares, professores, coordenadores e supervisores pedagógicos, que complementaram as informações necessárias para a conclusão da investigação; A terceira fase consistiu na análise e interpretação dos dados levantados, que foram sistematizadas estabelecendo relações com a literatura atualizada para fins de sustentação teórica e fortalecimento das nossas observações.

Apresentamos as técnicas de coletas de dados utilizadas durante esta experiência investigativa, a saber:

1. Observação participante: Observação da atuação da professora

Realizamos a observação da turma pesquisada durante todo o ano letivo de 2007, portanto, registramos detalhadamente como ocorria a relação professora/alunos, as ações e as interlocuções entre os atores presentes durante as aulas da professora Tania Saldanha em seu contexto, procurando compreender o que ocorria a partir dos diálogos de aprendizagem.

Durante as nossas observações, destacamos ainda importantes interlocuções dos sujeitos da aprendizagem seja entre eles, seja com a professora, seja a respeito da aprendizagem e suas relações com o cotidiano.

De acordo com Lapassade (2005), a observação participante se constitui em uma técnica indispensável ao processo de investigação etnográfica. Os dados coletados durante a permanência do pesquisador junto ao grupo pesquisado advêm de formas distintas, porém, prioritariamente da observação participante.

[...] da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais. (LAPASSADE, 2005.p.69)

2. Entrevista Etnográfica realizada com a professora

Complementamos nossas observações utilizando uma entrevista etnográfica com a professora com o objetivo de detalhar informações que não foram possíveis ser observadas diretamente durante o processo investigativo sobre a categoria de análise. Esta entrevista foi fundamental para o sentido de completude que precisávamos em nossa investigação.

Segundo Lapassade (2005),

A entrevista etnográfica é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista propõe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é entrevistado para responder, a falar de si. (LAPASSADE, 2005.p.79)

Assim, esta entrevista com a professora foi fundamental para o sentido de completude que precisávamos em nossa investigação.

3. Fotos – registros dos encontros pedagógicos

As fotos das atividades, da participação da professora e dos sujeitos durante os encontros pedagógicos teve como objetivo construir a memória fotográfica da turma, além de complementar os dados para nossa observação, pois, como afirma Macedo (2004, p.183), o pesquisador pode ser grande estimulador para captar o uso escolar

“resgatando-o” da sua obra habitual e tornando-o relevante pela imagem (fotografia), a ponto de ser possível falar sobre ela, verbalizá-la e aí, complementar o sentido construído numa Gestalt mais ampliada e conectada em relação a outros âmbitos da sua vida.

A fotografia permite a configuração do que visualizamos na imagem amplificando nossa percepção, permitindo, desta forma, obtermos determinados detalhes da cena que não são percebidos durante a observação participante, o que amplia e complementa nossa compreensão sobre o fenômeno pesquisado.

Apresentamos, a seguir, a categoria de análise e a triangulação dos dados a partir dos indicadores de coleta indicado para cada uma delas, os quais são: a) observação da professora atuando como mediadora em seus diálogos de aprendizagem com os sujeitos da aprendizagem; b) entrevista realizada com a professora; c) registro fotográfico;

A observação ocorreu em um ambiente escolar, o Colégio 2 de Julho, durante o ano letivo de 2007. Uma professora de Educação Física ministrava aulas regulares do componente curricular Educação Física para uma turma de 5^a. Série do ensino fundamental composta de 32 sujeitos da aprendizagem.

Durante a experiência investigativa, percebemos que professora e sujeitos dialogaram durante os encontros pedagógicos com o propósito de aprendizagem por parte dos sujeitos. Centramos atenção especial aos sujeitos da aprendizagem, pois estes se constituíram no principal objeto de nossa observação, tornando-se, portanto, principal foco nosso nesta experiência investigativa.

Por este motivo, dentre toda a descrição densa destas interlocuções, destacamos apenas algumas narrativas que dialogam com a categoria de análise em questão.

Destacamos a prática pedagógica como elemento central desta observação participante, e para melhor compreendê-la, buscaremos o diálogo como FINO (2008), quando ele afirma que As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto. (FINO, 2008, Pag. 03).

Identificamos que o ambiente de aprendizagem onde ocorreu a experiência investigativa apresentou-se como um espaço adequado para o processo ensino

aprendizagem no que se refere aos saberes da cultura corporal durante as aulas de Educação Física .

6.1.3. A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS OBSERVADOS

Durante os encontros pedagógicos a professora optou, em diversos momentos, pelo trabalho em grupos para o desenvolvimento da aula. Logo na primeira unidade quando estudava a ginástica, a turma foi dividida em grupos para elaboração de uma série de exercícios ginásticos, baseado nas experiências de cada um deles para que pudesse ser apresentado à turma posteriormente. Cada grupo tinha um líder e este orientava a série de exercícios. Muitos exercícios foram repetidos e a experiência foi interessante, pois todos se envolveram na atividade.

Todos os grupos apresentaram exercícios de braços, pernas e tronco; alguns demonstraram ainda exercícios abdominais, de flexões de braços e polichinelos e apenas um deles demonstrou exercícios de alongamento no final da série.

A prática pedagógica observada permitiu o diálogo entre todos os sujeitos com o estímulo necessário para participação dos sujeitos da aprendizagem nas atividades propostas durante o processo de ensino aprendizagem. Havia sempre a discussão de outras possibilidades de execução das tarefas propostas e a descentralização da direção dos trabalhos, valorizando desta forma, a reflexão e os questionamentos das normas e procedimentos empregados durante a atividade pedagógica proposta.

Podemos destacar, como revela a figura 07, o momento em que um dos grupos demonstra sua produção coletiva, após o momento de intensos diálogos de aprendizagem entre eles no grupo.



FIGURA 06. Arquivo do Autor – Foto da aula de ginástica

Conforme figura 08, outro grupo fazendo uma demonstração do rolamento para frente, os outros grupos de colegas assistem a apresentação para em seguida reproduzem o exercício. Mesmo com a resistência de alguns para a realização da atividade, é possível perceber que foi uma atividade muito produtiva.



FIGURA 07. Arquivo do Autor - Foto da aula de Ginástica

A professora durante todo o processo preocupava-se com o crescimento individual de cada sujeito da aprendizagem, isso ficou bastante evidente quando nos trabalhos em grupo oportunizou debate entre eles, em alguns casos as discussões eram muito agressivas, mesmo assim, colaboravam para a busca de objetivos comuns no sentido de um crescimento socializado, mesmo que, faltasse tolerância diante das ideias de outros colegas que por qualquer motivo discordassem do coletivo.

Ainda sobre a aprendizagem, destaca-se a descentralização das decisões durante os encontros pedagógicos. Havia um respeito às diferenças individuais e culturais dos sujeitos da aprendizagem; uma preocupação em estabelecer uma conexão dos saberes produzidos durante os encontros pedagógicos e a realidade social vivida por eles em seu cotidiano, favorecendo assim, as oportunidades de igualdades para todos

Quanto à mediação, podemos destacar um dos diálogos ocorrido entre a professora e os sujeitos da aprendizagem durante a apresentação do tema sobre ginástica:

Interlocutora “I”: *Dez minutos é muito pouco tempo, minha mãe faz ginástica na academia e demora mais de uma hora..*

Professora: *Aqui não é uma aula de ginástica de Academia, era apenas necessário demonstrar quais exercícios eles sabiam apresentar.*

Interlocutora “M”: *Qual a diferença entre esta ginástica e a ginástica da academia?*

Professora: *Os exercícios até podem ser os mesmos, mas os objetivos são diferentes.* Sem que concluísse a explicação, a interlocutora M retrucou: *Como que os objetivos são diferentes? A ginástica não é para emagrecer?*

Professora: *A ginástica serve também para emagrecer, porém, existem outros benefícios além do emagrecimento, como: melhorar a circulação sanguínea, o coração, a respiração, o fortalecimento dos músculos e tudo isto junto melhora o bem estar das pessoas.*

Este momento revela que há um diálogo direto entre a professora e os sujeitos da aprendizagem, apontando, inclusive, uma prática pedagógica inclusiva, participativa e cooperativa durante o processo ensino aprendizagem. Prática pedagógica que se contrapõe à pedagogia tradicional, pois coloca os sujeitos da aprendizagem no centro do processo de ensino.

Consideramos ainda, que havia respeito às diferenças individuais sejam elas , físicas ou sócio culturais, buscando relacioná-las com a realidade. As condições de aprendizagem da produção do conhecimento e da prática pedagógica se apresentaram na perspectiva em que cada sujeito envolvido neste processo, procurou buscar a sua

superação pessoal. Como afirma Fino, C (2008, p.385), a [...] ideia de inovação, por exemplo, só faz completamente sentido quando contraposta à ideia de tradição [...].

Percebe-se que esta prática pedagógica se contrapõe ao modelo institucionalizado pela pedagogia tradicional, onde o professor é o centro decisório das ações os sujeitos meros ouvintes das determinações advindas do professor.

Outro momento que merece destaque foi a exibição do filme de curta metragem de dezessete minutos sobre o tema: “Obesidade um problema de saúde”. Após a apresentação do filme, a professora utilizou o acesso à internet para a realização de uma pesquisa que relacionassem o Exercício Físico e a Obesidade, além da confecção de um cartaz alusivo ao tema para posterior exposição nos murais do Colégio.

Para melhor analisar esta observação, interpretaremos os destaques ao que se refere à intenção da professora quando da realização da tarefa, em privilegiar a [...] **construção dos saberes [...]**, fato que se apresenta como prática pedagógica distinta da pedagogia tradicional, uma vez que permitiu aos sujeitos da aprendizagem interfaces com distintos ambientes de aprendizagem, além da conexão com a realidade e com as novas tecnologias, ampliando assim o seu repertório de saberes e conseqüentemente o seu crescimento pessoal.

Para enriquecer esta interpretação, dialogamos com Coll, C.(2002), pois ele afirma que,

A concepção construtivista da aprendizagem escolar situa a atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal que a educação escolar trata de promover. Mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, deste modo, redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potenciam o seu crescimento pessoal. (COLL, C.2002.p.136)

A escola que temos é uma escola elitista, que por sua vez pratica uma pedagogia exclusiva, isto é, uma pedagogia que não inclui as diferenças entre os diferentes, não respeita as idiosincrasias sócio culturais dos sujeitos da aprendizagem, por este motivo, merece destaque o que expressa (Coll, C.2002) sobre as redes de significados que enriquecem o conhecimento dos sujeitos acerca do mundo físico e social, além de potencializar seu crescimento pessoal.

O destaque apresentado nesta observação incide em uma das principais funções da intervenção pedagógica que é a possibilidade do sujeito da aprendizagem construir o seu próprio saber, utilizando-se de distintos ambientes de aprendizagem e experiências vividas dentro e fora da escola, mediado pela professora.

Os jogos cooperativos se apresentaram durante os encontros pedagógicos como possibilidades alternativas contrárias aos jogos de competição, que geralmente são excludentes e compõe o leque das atividades advindas da pedagogia tradicional.



FIGURA 08 Foto - Arquivo do autor. Jogos Cooperativos

A figura 09 ilustra o momento em que os sujeitos da aprendizagem participam de um jogo cooperativo. Meninos e meninas jogando juntos e cooperando entre si, quando se deslocam no espaço seguros uns nos outros pela cintura ou pelo ombro.

Nesta atividade, além dos intensos diálogos entre os sujeitos da aprendizagem nos jogos cooperativos, houve também propostas de regras, discussão de estratégias coletivas para o atendimento dos objetivos exigidos e, conseqüentemente, o crescimento de todos os envolvidos na experiência de jogar cooperativamente.

Identificamos que quem joga cooperativamente joga com a intenção de colaborar com o coletivo, em ser solidário ao outro, inclusive aos jogadores da outra equipe, pois sem estes, não existe o jogo. Como afirma Flechar, R e Tortajada, I, (2000, p.32) a solidariedade, como expressão de democratização dos diferentes contextos sociais e da luta contra a exclusão derivada da dualização social, é a única base em que se pode fundamentar uma aprendizagem igualitária e dialógica. Nestes termos, a solidariedade se apresenta como um dos princípios da aprendizagem dialógica, princípio este, presente nas atitudes cooperativas exigidas na construção dos jogos cooperativos.

A educação que temos e conhecemos privilegia os mais inteligentes, os mais fortes, os mais hábeis, os mais, mesmo que os discursos oficiais digam o contrário. As diferenças entre os seres humanos acabam por enriquecer a vida de todos os que se envolvem em ações conjuntas, tal como a experiência educativa na escola, o que deliberadamente acrescenta valores morais a prática pedagógica como processo formativo.

Durante a entrevista fica evidente que a relação entre a professora e os sujeitos da aprendizagem acontece de forma amistosa, mesmo reconhecendo que durante a discussão sobre algum conteúdo ou atividade havia também exaltação de alguns sujeitos da aprendizagem, principalmente quando as meninas queriam decidir algo, os meninos se colocavam contrário, nesta hora, era preciso sua intervenção para mediar as discussões.

Quando perguntamos sobre a aceitação da turma acerca das tarefas apresentadas nos encontros pedagógicos, a professora considerou significativo o grau de satisfação da turma, até porque, parte das atividades propostas, advinha dos próprios alunos.

De acordo com a professora, em todos os encontros com a turma, o início das aulas era marcado por um amplo diálogo entre os sujeitos da aprendizagem e era neste instante que se discutiam as propostas das atividades trazidas por ela e ou pelos sujeitos, portanto, durante todo o processo de ensino aprendizagem havia diversas interfaces com os sujeitos e entre eles, portanto, entre todos os partícipes do processo ensino aprendizagem.

A Feira de Ciências se apresentou como mais um ambiente de aprendizagem importante para a materialização de uma prática pedagógica que valoriza e coloca o sujeito da aprendizagem como protagonista principal do processo ensino aprendizagem. Foi uma experiência que estimulou a construção dos saberes, utilizando a pesquisa como princípio educativo fundamental, valorizando assim as experiências dos sujeitos da aprendizagem.

A exposição das maquetes durante a feira de ciências como demonstra a figura 10, mudou a rotina das aulas de Educação Física no interior do Colégio, pois houve um envolvimento intenso dos sujeitos da aprendizagem durante o processo de construção das atividades. Este trabalho exigiu tempo e participação de todos, incluindo a família que colaborou com a pesquisa dos seus filhos para a realização da exposição.



FIGURA 09. Foto - Arquivo do autor.
Momento de visitas à feira de Ciências

As figuras 11 e 12 apresentam a exposição de trabalhos feitos pela turma pesquisada, mas também por outras turmas do colégio, inclusive cartazes, fotografias, os quais foram expostos no mesmo ambiente.



FIGURA 10. Foto - Arquivo do autor.
Exposição das Maquetes



FIGURA 11. Foto - Arquivo do autor
Momento de exposição da Feira de Ciências

A coordenação pedagógica disponibilizou diversos espaços para as exposições dos trabalhos e o componente curricular Educação Física ocupou o mesmo espaço que o componente curricular Língua Estrangeira / Inglês e desta união surgiu a ideia da criação de um projeto interdisciplinar para o ano seguinte entre os saberes produzidos nestas áreas de conhecimento, considerando que muitas palavras utilizadas durante as aulas de esportes nas aulas de Educação Física são escritas em inglês.

Durante o período da 2ª unidade, a turma foi orientada a produzir uma redação incluindo os principais elementos da história do Basquetebol e o seu conceito, podendo ser realizada em duplas ou individualmente.

Neste momento, identificamos diálogos de aprendizagem com as outras áreas do conhecimento, permitindo aos sujeitos a possibilidades de interação dos saberes produzido coletivamente no âmbito da escola.

A atuação da professora como mediadora apresenta várias conexões que se aproximam, conforme relatado a seguir.

Observamos a divisão da turma em três grupos distintos: o primeiro grupo era composto daqueles que haviam conseguido converter alguns arremessos durante a primeira etapa da aula; o segundo era composto daqueles que não converteram os seus arremessos, mas a bola tocou no aro e ou tabela; o terceiro, aqueles outros que a bola não conseguiu chegar nem ao aro e nem à tabela. Para cada grupo foi utilizada uma proposta diferente.

Grupo 01 - Foi sugerido o arremesso parado próximo ao aro/tabela. Eles deveriam segurar a bola com as duas mãos, uma mão por baixo e a outra ao lado, realizar simultaneamente uma semi flexão das pernas, seguindo de uma extensão das pernas e do braço que apoia a bola por baixo até a posição mais alta, realizando uma flexão do punho soltando a bola em direção à cesta.

Grupo 02 – foi sugerida a mesma situação anterior do grupo 1, apenas com o apoio de uma cadeira de braço, sendo que a bola seria apoiada no braço da cadeira, segurar a bola com as duas mãos, uma mão por cima da bola e a outra ao lado, trazer a bola para cima dos ombros, realizar simultaneamente um semi flexão das pernas, seguindo de uma extensão das pernas e do braço que apoia a bola por baixo até a posição mais alta, realizando uma flexão do punho soltando a bola em direção à cesta.

Grupo 03 – foi sugerida a divisão da turma em duplas, um colega de frente para o outro, eles deveriam executar o arremesso para o colega observando o seguinte desenvolvimento: em pé, de frente para o colega a uma distância aproximada de três metros; para os destros de mão, colocar o pé direito levemente a frente do outro com as pernas ligeiramente afastadas; segurar a bola apoiando a mão direita por baixo enquanto a mão esquerda segura ao lado e acima; executar ao arremesso para o colega, como se este fosse o aro, realizando uma semi flexão das pernas e, em seguida, uma extensão de pernas e braços, finalizando o movimento com uma flexão do punho, soltando a bola em direção ao colega. Depois de aproximadamente vinte minutos nestas atividades, os grupos trocavam de exercício até que todos os sujeitos tivessem passados pelas três experiências do arremesso.

Os conhecimentos foram apresentados de forma que possibilitaram aos sujeitos da aprendizagem estar permanentemente em contato com os seus pares, estimulando a iniciativa e a participação durante as aulas estabelecendo laços entre o que aprendiam dentro do colégio e fora dele. A divisão da turma em três grupos ocorreu pelo fato de existirem níveis diferenciados de experiências vividas a cerca do aprendizado do arremesso. Posteriormente, foram realizados rodízios dos grupos para oportunizar diferentes oportunidades de arremesso à cesta para todos os envolvidos. Na etapa final do encontro pedagógico, percebemos o crescimento de todos os grupos, principalmente daqueles que o arremesso não havia conseguido se quer, tocar no aro.



FIGURA 12. Foto - Arquivo do autor
Execução da parada de dois apoios com o auxílio da professora

A figura 13 apresenta um importante momento durante o encontro pedagógico, cujo tema foi ginástica. A professora propôs alguns exercícios de equilíbrio em grupos e, em seguida, solicitou a realização de algum destes exercícios ou ainda a criação de novos exercícios recriados pelos grupos.

Neste momento, ela auxilia um dos sujeitos da aprendizagem a executar uma parada de dois apoios, enquanto o restante da turma está dividida em grupos experimentando os seus exercícios, para em seguida apresentarem aos demais grupos.



FIGURA 13. Foto - Arquivo do autor

Demonstração dos grupos do exercício parada de dois apoios

A figura 14 mostra o grupo que apresentou uma parada de dois apoios com o auxílio de dois colegas, enquanto o restante da turma observava a execução. Outro registro importante que se apresenta como uma mudança de paradigma foi o fato de o exercício ter sido apresentado por uma equipe de três sujeitos, sendo dois meninos e uma menina. Este fato nas aulas de Educação Física é, sem dúvida, uma significativa mudança paradigmática nesta área de conhecimento.

Outra observação que podemos destacar foi o fato dos sujeitos da aprendizagem organizarem os jogos internos do Colégio (JOCOPERATUS), a professora apresentou uma ação marcada pela descentralização decisória das atividades pedagógicas.

A proposta da criação do JOCOPERATUS alusivo ao ideal dos jogos cooperativos e não aos jogos de competição simplesmente surgiu como estratégia de ensino, com características e finalidades diferentes dos da Olimpíada Backer já existente no Colégio que tinha características exclusivamente competitivas como no tradicional modelo olímpico.

Identificamos nesta decisão, uma mudança de percepção acerca da organização e realização dos Jogos Cooperativos Internos. A construção do ideal de jogar “**com**” os colegas e não “**contra**” os colegas, fato este que se apresentou como um diferencial de

base filosófica, isto é, estes jogos se apresentavam como uma atividade contributiva para a formação humana solidária e cooperativa entre os seus participantes.

Para a organização dos JOCOPERATUS a professora dividiu a turma em equipes e cada equipe com a sua parcela de contribuição teve seus méritos na implantação e implementação dos jogos com data de início prevista para o dia dezoito de outubro de 2007, dia em que se comemora o aniversário do Colégio 2 de Julho.

Esta observação evidenciou os diálogos de aprendizagem entre a professora e os sujeitos da aprendizagem, uma vez que os sujeitos passaram a ser o centro do processo de organização dos jogos, divulgando internamente os jogos, discutindo e propondo ideias, escrevendo documentos, tais como o regulamento dos jogos, organizando a forma de abertura dos jogos, escolhendo as cores e nomes das equipes, elaborando cartazes de divulgação entre outras possibilidades.

O fato do regulamento dos jogos ser construído coletivamente permite enxergar o diálogo feito com as outras áreas do conhecimento, neste caso, a Língua Portuguesa possibilitando aos sujeitos a interação dos saberes que foram produzidos no âmbito da escola.

A criação do nome JOCOPERATUS para os Jogos Internos foi proposta pela professora para que pudesse oportunizar experiências de jogos cooperativos e não apenas jogos de competição. Esta assertiva sobre os jogos cooperativos dialoga diretamente com os condicionantes históricos, sociólogos e filosóficos da educação em conexão direta com a Educação Física, pois a opção pelos jogos cooperativos para além dos jogos de competição apresenta, de forma deliberada, uma linha filosófica que aponta os seus objetivos educacionais rumo a uma formação humana voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária e fraterna para todos.

Para reforçar esta assertiva, buscamos o diálogo com Brotto. F.(2000) quando afirma que a situação cooperativa é aquela em que os objetivos dos indivíduos são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles seja alcançado, todos demais integrantes, deverão igualmente alcançar seus respectivos objetivos.

Outra atividade que merece destaque foi a festa de premiação do JOCOPERATUS que teve a participação dos sujeitos envolvidos com os jogos, professores, funcionário, pais e corpo técnico pedagógico do Colégio. Ao contrário de medalhas, a premiação foi um certificado impresso declarando a participação do sujeito

naquela atividade pedagógica.

Tradicionalmente todos os jogos escolares são cópia dos Jogos Olímpicos que as escolas querem reproduzir por influência da mídia. Na premiação não é diferente, a professora em diálogos com os sujeitos da aprendizagem substituiu as tradicionais medalhas que são entregues apenas aos que ganham pelos certificados de participação para todos independente de colocação ou resultado alcançado.

Nesta mesma rota dos jogos cooperativos, identificamos no registro abaixo um jogo, onde a turma com a posse de uma bola trocava passes com as mãos entre si, objetivando colocar a bola dentro do arco que se encontrava na mão da professora, que se deslocava na quadra em diversas direções. Neste instante, flagrados pela lente de nossa câmara, observamos a participação coletiva da turma em busca de um objetivo de um comum, todos correndo na direção de acertar o arremesso dentro do arco.



Figura 14. Foto – Arquivo do autor
Jogos Cooperativos

Na figura 15, podemos observar o alto grau de satisfação e motivação dos sujeitos durante os jogos e atividades vivenciadas, inclusive seu rendimento no que diz respeito à aprendizagem, pela permanente intervenção e orientação realizada pela professora em distintos momentos, uma vez que, os encontros pedagógicos permitiram a participação efetiva dos sujeitos da aprendizagem, incluindo os diálogos de

aprendizagem durante a construção sistematizada do conhecimento e incorporação deste enquanto cultura corporal.



Figura 15. Foto - Arquivo do autor
Jogos Cooperativos

A figura 16 mostra mais um jogo cooperativo jogado com as mãos, ele foi recriado pelos sujeitos da aprendizagem no momento seguinte em que a professora apresentou um jogo regular de handebol. Eram sete jogadores que jogavam com sete outros colegas um jogo de handebol, salientando que só valeria gol quando a bola passasse pela mão de todos os envolvidos na equipe para evitar que apenas um ou dois jogadores jogassem sozinhos.

O grupo após discussão entre os seus componentes apresentou o mesmo jogo de handebol com variações e, nesta oportunidade, cada equipe deveria ter quatorze jogadores para cada equipe, sendo que o jogo seria jogado em duplas. Um colega segurando no ombro ou na cintura do outro e apenas o jogador da frente poderia pegar na bola, passar e arremessar. Após determinado tempo, os colegas trocavam de posições. Os que estavam atrás passavam para frente pra que todos tivessem as mesmas oportunidades.



Figura 16. Foto - Arquivo do autor
Jogos Cooperativos

Em outro encontro pedagógico, conforme figura 17, registramos um jogo de futebol cooperativo, jogado por duas equipes, cada uma com dez jogadores sendo que cada dois jogadores davam as mãos e constituíam uma dupla, totalizando cinco duplas cada equipe mais um goleiro que jogava só.

Este jogo surgiu a partir da evolução do handebol, quando uma das equipes propôs esta modificação. O jogo deixava de ser jogado com as mãos e passava a ser jogado com os pés, porém não perdia o caráter cooperativo como nos anteriores.

CAPITULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 7.1. Uma reflexão para mudança
- 7.2. O que podemos destacar como Inovação Pedagógica
- 7.3. A aprendizagem do pesquisador
- 7.4. Recomendações para outros estudos

RESUMO DO CAPITULO VII

Apresentamos neste capítulo as considerações finais onde apresentamos os resultados finais da pesquisa, verificamos se os objetivos propostos foram atingidos, se houve resposta às perguntas científicas, o que aponta o estudo, as recomendações e a aprendizagem do pesquisador, os resultados obtidos durante o estudo e seus aprofundamentos, defendendo os indicadores iniciais do trabalho, realizando uma reflexão para a mudança de paradigma, identificando o que visualizamos de Inovação Pedagógica nesta experiência investigativa, incluindo aí as recomendações para a aplicação dos resultados para outras pesquisas, inclusive ressaltando as limitações encontradas.

Iniciamos estas considerações apresentando uma reflexão sobre a necessidade de mudança do nosso próprio comportamento, o nosso comprometimento com as questões relacionadas ao modelo de escola que temos e o modelo que desejamos ter, para que possamos propor uma nova escola, as quais acreditamos na sua função primordial, que é a formação humana.

O que ficou muito claro nesta experiência investigativa a partir dos nossos diálogos com a literatura é de que a educação necessita cambiar o modelo existente construído ao longo dos séculos, precisamente o modelo fabril que engessa, aprisiona e modela ideias e corpos a serviço do modelo neoliberal de governo que toma conta do mundo neste início de século.

Observamos uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, revelando posicionamento crítico deste pesquisador ao modelo tradicional institucionalizado além dos permanentes diálogos pedagógicos presentes entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem nos seus distintos espaços de aprendizagem.

A cada intervenção pedagógica realizada, uma aprendizagem nova acontecia e neste permanente ir e vir da pesquisa que vai desde a Graduação até o Doutorado foram muito mais dúvidas do que verdades acabadas, portanto, continuar investigando deve ser o tom da nossa vida acadêmica.

Recomendamos, por fim, que as futuras investigações neste campo do conhecimento privilegiem a prática pedagógica que considere a inovação pedagógica como elemento norteador da práxis pedagógica no âmbito Escolar.

7. CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. UMA REFLEXÃO PARA A MUDANÇA

Penso que o maior perigo para a pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer ai ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.

Jorge Larosa

A reflexão que nos induz LAROSA (2004) nesta epígrafe nos apresenta uma permanente reflexão sobre a atual pedagogia, principalmente a ideia de que precisamos recolocar as perguntas atinentes ao modelo de escola que temos, sublinhar as incertezas e fomentar os inquietos na busca de uma pedagogia que alcance uma verdadeira Inovação pedagógica.

De nada adiantará nos debruçarmos diante de diversas análises realizadas sem que estejamos efetivamente comprometidos com a capacidade de mudarmos o nosso comportamento enquanto sujeitos propositores de uma nova ordem pedagógica a serviço da escola que acreditamos.

Ao construirmos a história de nossas vidas, deparamos com inúmeras mudanças e isto significou esforços gigantescos. Muitos deles pareciam até extrapolar as nossas possibilidades e, por conta disto, construímos uma barreira quase que intransponível de resistência ao novo que se apresenta. É como se fosse uma força contrária que nos impede caminhar em outra direção, e logo apresentamos a lógica racional de que mudar é muito difícil.

A ciência apresenta a tese segundo a qual o elemento que distingue o homem dos demais seres vivos é a racionalidade e mesmo com todo respeito dispensados aos ortodoxos da razão, acreditamos que a originalidade do homem está em sua possibilidade de sonhar; sonhar sonhos considerados inatingíveis para que possamos atingir a realidade que perseguimos.

O ser humano por característica própria traz em sua trajetória de desenvolvimento infinitas mudanças. Somos humanos exatamente porque podemos sonhar sonhos diversos, repletos de incertezas, dúvidas e possibilidades de arriscar sempre. O tempo é inexorável, não para nem volta atrás, caminha sempre em frente, e

nele se processam todas as mudanças do homem. Apatia, dormência e conformismo são comportamentos típicos daqueles ou daquelas que não acreditam na possibilidade da mudança e, por isto, permanecem rígidos aos seus hábitos e condutas por toda uma vida.

Durante nossas vidas, vivemos em permanente diálogo entre as nossas necessidades e as dificuldades que encontramos. Quando nos defrontamos com os nossos desejos, identificamos a distância existente entre o que queremos e o que de fato necessitamos. Distanciar é a mola propulsora das nossas ações na direção da mudança de nossas atitudes, a fim de encontrarmos as nossas respostas para tudo que acreditamos ser necessário mudar.

Nossa inquietação é que nos faz idealizar e construir projetos, projetar significa ir para frente, atirar longe, que quer dizer, movimentar-se sempre. Toda mudança é fruto da necessidade e o desejo que temos sobre algo e isto gera conflitos, sacrifícios e exposição, exigindo de todos nós, certa dose de desobediência.

Conforme afirma Sanny, S.(1995)

Nascemos e, sem que saibamos, já somos parte integrante do mundo organizado, cheio de normas, regras e certezas. Incorporá-las é o resultado de uma intensa luta entre nossos impulsos mais genuínos e as normas socialmente estabelecidas. A este processo chama... educação. Nesta trajetória, a duras penas, aprendemos que a obediência é um valor supremo. Aprendemos também que o custo da desobediência é alto. Daí a nossa fragilidade e temor frente àquilo que é novo. SANNY, S. (1995.p.16)

É verdade que em uma sociedade cujo valor da obediência é sinônimo de boa conduta, desobedecer é algo constante de críticas e até, às vezes, de perseguição. Por causa disto, muitos preferem não arriscar, permanecem fazendo as mesmas coisas de sempre, daí a nossa resistência e temor frente àquilo que é novo.

Esta mudança a que nos referimos não está atrelada tão somente às teorias modernas ou às metodologias que prometem melhorias no processo ensino-aprendizagem ou mesmo um sistema de avaliação que aproxime o sujeito da aprendizagem ao objeto do conhecimento de forma contextualizada, mas, sobretudo, em estabelecer uma relação humana pautada em compromisso, solidariedade e afetividade que resulte num cotidiano didático que contemple o diálogo e a ludicidade, para que se possa desfrutar da aprendizagem de forma prazerosa.

Segundo Huberman (1973, p.18) em estudos realizados sobre mudanças em educação, mudar é “ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e a de tornar a pôr em causa antigos postulados”. Isto significa dizer que precisamos rever as nossas crenças que norteiam as nossas ações pedagógicas ao longo da nossa formação, talvez aí esteja o grande entrave que encontramos para iniciarmos a tão almejada mudança.

Outra grande dificuldade que encontramos no processo de mudança está exatamente na ameaça que imaginamos existir em nossa segurança e tranquilidade, é muito mais fácil continuar fazendo o que já faço há 20 ou 30 anos porque sei que dá certo do que arriscar em algo novo que não tenho a convicção que dará certo.

Diante das dificuldades que temos para encarar as mudanças que necessitamos, podemos enumerar algumas de ordem objetiva, tais como: falta de planejamento, salários, atualização, recursos didáticos, projeto interdisciplinar, disciplina (comportamento dos alunos) entre outros; de ordem pessoal, tais como: medo da mudança, aversão ao lúdico, preocupação com o erro, falta de diálogo com os nossos pares (principalmente os alunos), autoritarismo, vaidades.

Retirada todas as dificuldades de ordem objetiva como acima expomos, restam-nos as de ordem pessoal e estas só dependem de nós mesmos. Entre o discurso e a prática existe uma distância muito grande, uma vez que todos nós concordamos com a necessidade de mudar, precisamos apenas tentar, permitir-se ao novo sem perder de vista o velho.

A tarefa de ressignificar o modelo de escola que temos com certeza nos remeterá a muitos desafios e, junto com eles, haveremos de ter muitas alegrias e/ ou tristezas também. Entre as alegrias e os obstáculos haveremos de construir mudanças significativas em nossas ações, tais como: Estimular sempre os nossos sujeitos da aprendizagem; buscar o diálogo como elemento de construção do afeto; buscar a ludicidade como meio de motivação para as nossas aulas; entender definitivamente que os adultos na relação ensino-aprendizagem somos nós educadores; aprender a conviver respeitando as diferenças; conquistar os nossos sujeitos da aprendizagem, assim como conquistamos os nossos filhos; estimular a construção de comportamentos solidários e de cooperação; interagir e buscar incessantemente melhorias de condições de trabalho; apontar sugestões; e além destas iniciativas, outras tantas de fórum íntimo para que

possamos construir uma escola comprometida com uma formação mais humana e fraterna.

7.2.O QUE PODEMOS DESTACAR COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

[...] Há pessoas que nunca se interrogam sobre o que se avista do alto de uma montanha, ou sobre se é possível lançar um disco a 100 metros de distancia. Essas pessoas nunca arriscam... Há pessoas que nunca tentam modificar o que está mal ou modificarem-se a si próprias, essas pessoas nunca arriscam... Felizmente algumas pessoas são capazes de arriscar. E aqui estamos nós.

LEIF KRISTIHANSSON

Chegamos às considerações finais, sem, contudo, ter a certeza definitiva de que chegamos à conclusão final daquilo que buscamos estudar. A única certeza é a de que muito ainda temos muito o que fazer para continuarmos a nossa inquietude epistemológica, compreendendo ainda que muitos outros estudiosos possam contribuir para as novas descobertas nesta área de investigação.

A primeira grande compreensão a que chegamos é de que a educação precisa romper com paradigmas enrijecidos que perduram ao longo dos tempos. Escolas que ainda privilegiam a concepção materialista e positivista de homem, uma educação modeladora, que modela ideias, corpos e comportamentos, uma educação opaca, vinculada a um modelo político-social fascista. Um modelo político social que exclui, segrega, discrimina aqueles que estão à margem do processo de formação. Aqui estão inclusos crianças, jovens e adultos, homens e mulheres negros e negras, índios, homossexuais, principalmente aqueles oriundos das classes sociais mais baixa.

Ao reconhecermos que a educação necessita de rupturas, estamos reconhecendo que tal ruptura deve ter implicações nos currículos escolares, na formação dos professores, nas práticas pedagógicas, nas políticas de estado, principalmente, nas políticas de educação. Portanto, nossa atenção deve buscar novas direções que, por hora, se mantém obscura, opaca ou míope, de forma intencional ou por ignorância aos “olhos” dos gestores de plantão.

Nossas ponderações acima advêm daquilo que conseguimos compreender e interpretar a partir das observações, falas, expressões, gestos e narrativas produzidas e constituídas nos cenários de organização e expressão dos espaços de aprendizagem e cultura escolar durante o nosso processo investigativo, bem como das nossas

convicções, do ponto de vista ontológico, pedagógico, político, filosófico, antropológico e histórico sobre a escola.

Nossas observações e diálogos com os sujeitos da aprendizagem, professores, família e técnicos nos levaram a compreensão e que devemos constituir outro modelo de escola, com outras perspectivas de ensino, outras práticas pedagógicas que, à primeira vista, se mantêm obsoletas e ultrapassadas diante dos olhos daqueles que ditam as políticas educativas em nosso país. Em nossa compreensão, tal miopia se deve ao fato da manutenção do modelo de educação que atualmente temos, com as suas normatizações e disjunções presentes nos currículos, presentes nas práticas pedagógicas e por sua vez, presentes na Educação Física e nos diálogos entre educadores e sujeitos nos ambientes de aprendizagem.

Gostaríamos de deixar aqui evidenciado a nossa opção por uma escola mais livre, lúdica e laica para todos, opção que se opõe ao modelo historicamente constituído e atualmente vigente na escola brasileira, porém procurando não esquecer tudo aquilo que precisa ser evidenciado frente às novas demandas que a educação do novo século exige principalmente a busca incessante pela inovação pedagógica.

Para tanto, apresentamos interpretações propositivas, oriundas das nossas análises e descobertas realizadas junto aos nossos interlocutores presentes em nossa investigação no interior do Colégio 2 de Julho durante os nossos encontros pedagógicos.

Percorremos distintos caminhos durante toda a investigação, partimos da observação participante em todos os encontros pedagógicos, entretanto, a observação apenas não nos permitiu o registro de tudo. Logo recorremos ao diário de campo, a entrevista e ao registro fotográfico, instrumentos que faltavam para dar completude ao que íamos observando; cada detalhe que acontecia era descrito detalhadamente e no final pudemos colher uma vasta quantidade de informações úteis à consolidação da investigação.

Além das sequências descritivas, faziam parte também das nossas observações interpretação dos fatos ocorridos, os diálogos com a professora, os comportamentos dos sujeitos da aprendizagem e as nossas considerações preliminares o que nos permitiu, no final da investigação, revelar caminhos até então não conhecidos.

Identificamos que o resultado da pesquisa apresenta uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, revelando posicionamento crítico do

pesquisador ao modelo tradicional institucionalizado além dos diálogos pedagógicos presentes entre a professora e os sujeitos em ambientes de aprendizagem.

Esta mudança de paradigma é fortalecida nos conhecimentos produzidos por outros pesquisadores acerca do tema em questão, assim como afirma Fino.C.(2000), que a inovação pedagógica requer mudanças nas práticas pedagógicas além da capacidade de análise crítica dos modelos tradicionais.

O que podemos ressaltar diante das críticas formuladas ao modelo tradicional das práticas pedagógicas, embora não tenha sido esta a nossa intenção investigativa neste instante, é de que existia e para nós continua existindo nos dias atuais imensa lacuna entre a formação dos professores de Educação Física e a realidade do mundo atual, incluindo principalmente os ambientes de aprendizagem.

Esta lacuna na formação de professores se deu por conta de vários motivos, dos quais podemos destacar alguns:

- A formação inicial dos Cursos de Licenciatura em Educação Física em todo o Brasil fortemente sustentado pela pedagogia tradicional, influenciado pelos paradigmas Militaristas e Higienistas;
- Ausência de políticas de formação continuada seja pelo governo oficial, seja pelas Universidades Brasileiras;
- Os baixos salários dos professores que acarretam uma dupla jornada de trabalho em instituições diferentes, não podendo se dedicar exclusivamente a uma única escola;
- A infra-estrutura das escolas que funcionam sem equipamentos adequados, sem material didático, sem áreas físicas como quadras ou similares.

Por todos estes motivos acima apresentados, podemos constatar que mesmo existindo uma referência teórica que indica caminho para a melhoria das práticas pedagógicas do Componente Curricular Educação Física no âmbito da Escola, não foi possível, pelo menos dentro da realidade escolar brasileira, a sua materialização, exceto uma experiência ou outra vivida por alguns colegas em alguma escola em um canto qualquer desse Brasil continental.

O que a literatura atualizada demonstra exaustivamente acerca das práticas pedagógicas é a crítica ao modelo tradicional no âmbito da escola com base teórica

fincada no paradigma Militarista e Higienista. Além da literatura, a nossa experiência ao longo destes 33 anos de exercício no magistério, atuando na escola básica pública e privada, constata esta triste realidade.

Desta forma, a experiência investigativa vivida com a turma da 5ª. Série “B” no Colégio 2 de Julho, apresenta uma alternativa concreta de superação da prática vigente, levando em consideração os referenciais teórico destacados ao longo desta investigação e, principalmente, pela possibilidade real de ter sido observada uma prática pedagógica distinta do modelo tradicional existente e já criticado exaustivamente por nós durante toda a experiência investigativa. Quando Fino afirma que “[...] a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO C.2000.p.), encontramos o apoio para consolidar a nossa revelação.

Identificamos mudanças significativas na prática pedagógica utilizada pela professora, sobretudo quando oportunizou os diálogos de aprendizagem entre ela e os sujeitos durante os encontros pedagógicos. Estes diálogos possibilitaram discutir, avaliar, opinar, concordar e discordar, questionar sobre o que, como e o porquê constituindo-se, portanto, parte do processo ensino-aprendizagem o que efetivamente contribuiu para a formação da consciência crítica, segundo preconizou o educador construtivista Paulo Freire.

E ainda,

A ideia de inovação, por exemplo, só faz completamente sentido quando contraposta à ideia de tradição. O que é inovar, na escola? Não será, de alguma maneira, desafiar uma certa rotina de fazer as coisas, procurar novos pontos de vista para compreender os fenômenos, buscar fundamentação em teoria nova, promover um reencontro com a atualidade? Seguindo esta linha de raciocínio, inovar na escola será, de alguma maneira, colocar desafios à inércia cultural que ainda remete muito do que se faz no seu interior a uma origem longínqua.

Será promover o aparecimento de uma cultura nova, neste caso uma cultura menos dependente de uma ideia de escola entendida como uma espécie de federação de várias turmas que adotam, no essencial, procedimentos semelhantes, mas mais focada na turma como local onde a inovação pode acontecer, de fato, com maior probabilidade. (FINO, C.2000.p.385).

A experiência revelou ainda uma prática pedagógica inovadora que se contrapõe ao modelo tradicional existente, apresentando desafios à rotina de sempre, à rotina em

que o professor manda e o sujeito obedece porque este nada sabe, à rotina da avaliação quantitativa apenas, à rotina da aula expositiva, à rotina dos saberes descontextualizados do castigo e da punição. Esta revelação nos apresenta uma mudança de caráter intencional, pois conforme afirma Fino (2000),

A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da acção educativa. (FINO, 2000)

A professora, através de sua prática pedagógica, revela uma intencionalidade deliberada e consciente capaz de se apresentar como alternativa ao modelo tradicional existente historicamente.

Verificaremos a seguir o conjunto de depoimentos dos nossos interlocutores que colaboram com as nossas considerações:

Depoimentos dos sujeitos da aprendizagem:

- ✓ *[...] Aqui na escola a gente inventava um bocado de jogo diferente e estudava a regra de cada esporte, apitava os jogos dos outros times [...] (interlocutor "G" C2J);*
- ✓ *[...] Joguei na outra escola que eu estudei no ano passado na 4ª série [...];*
- ✓ *[...] Mais ou menos. Teve coisas diferentes; outras eram iguais. Aqui a gente jogava junto com toda a turma e lá eram os meninos em um horário e as meninas em outro, acho que lá era melhor [...];*
- ✓ *[...] Aqui na escola a gente podia inventar jogo diferente, lá o Professor é quem dizia o jogo. Aqui a gente apitava os jogos, lá era o Professor [...] (interlocutor "J" C2J);*
- ✓ *[...] Gosto muito, porque o professor sempre trazia um jogo diferente, e agente gostava de jogar, só não era melhor porque tinha que jogar com as meninas, elas são muito moles [...] (Interlocutor "J" C2J);*
- ✓ *[...] Foi "massa", a gente mesmo é quem fez os times, aí não teve "máfia"; eu mesmo era o líder do meu time, eu que mandava no time, e a premiação para todo mundo foi legal também, só faltou a taça de campeão para a gente dar a*

volta olímpica e levantar a taça [...] (interlocutor "I" C2J);

- ✓ *[...] A gente tinha chance de jogar em todas as aulas (toda aula tinha jogo) A gente inventava outros jogos com a ajuda do Professor. A gente participava mais do jogo [...] (Interlocutor "D" C2J);*

Sobre a organização e os JOCOPERATUS / Jogos Cooperativos

- ✓ *[...] Gostei, e já falei com o meu pai que este ano quero fazer Basquetebol [...];*
- ✓ *[...] Foi legal, o desfile de abertura foi diferente, a gente combinou como ia ser, ensaiamos com Pró Magda e no dia foi muito bonito. A gente mesmo que escolheu os times, comprou as camisas, colocou o nome e o número, o meu time era vermelho [...] (Interlocutor "E" C2J).*

Muitas das experiências trazidas para os encontros pedagógicos foram trazidas pelos sujeitos em respostas às questões feitas nas tarefas para casa solicitadas na aula anterior, seja nas pesquisas realizadas, seja nas consultas aos familiares ou ainda em pesquisas a outros Professores em Academias de ginástica do bairro em que residiam.

As tarefas para casa se constituíram em importantes experiências de aprendizagem, uma vez que, havia por parte dos sujeitos uma motivação especial para o cumprimento das tarefas, em muitas ocasiões, os sujeitos demonstravam tamanho interesse em apresentar as experiências colhidas em suas pesquisas, fato que o sujeito "I" ao apresentar sua tarefa para os demais colegas afirmou: ***"quando eu crescer quero ser Professor de Ginástica."***

Estes depoimentos revelam a participação efetiva dos sujeitos da aprendizagem durante os encontros pedagógicos, a descentralização do poder decisório da professora através do estudo das regras; da participação como árbitros nos jogos internos; do jogo jogado em conjunto entre meninos e meninas; da criação de novos jogos durante as aulas; da escolha das equipes; da premiação dos jogos com certificados para todos os participantes e as tarefas para casa fica evidente uma ruptura com o modelo vigente, [...] mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial. (FINO, 2000).

A seguir, expomos as considerações obtidas durante a investigação levando em consideração o efetivo deslocamento do poder decisório da professora para colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo ensino aprendizagem em uma permanente ação x reflexão x ação, de forma permanente e dialógica.

Sobre as relações do sujeito da aprendizagem com partícipe do processo de construção dos saberes que foram produzidos no ambiente de aprendizagem a experiência revelou que:

- Procurou colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo de ensino aprendizagem para que ela pudesse interagir com os seus pares e, a partir destas intervenções, pudessem construir o seu próprio saber;
- Os sujeitos da aprendizagem participaram das atividades pedagógicas, discutindo os saberes produzidos e elaboraram respostas para as propostas apresentadas pela professora e colegas de turma;
- Os sujeitos da aprendizagem demonstraram conhecimento dos saberes que foram discutidos nos encontros pedagógicos, o significado e a utilidade destes, buscando superar as suas próprias dificuldades.

Esta assertiva está comprovada no seguinte depoimento: *“professora, neste final de semana eu atravessei a piscina da casa da minha avó, nadando sozinho e sem bóia” (F. 11 anos);*

- Os sujeitos apresentaram diálogos durante os trabalhos em grupo, compreendiam a sua função e atuação e a de seus companheiros, respeitando-os e colaborando para a busca de objetivos comuns no sentido de um crescimento socializado.

Sobre as relações da professora como mediadora do processo ensino aprendizagem, a experiência revelou:

- O exercício da mediação durante o processo de ensino e aprendizagem propôs ações didáticas diversas, estimulando a participação dos sujeitos da aprendizagem, oportunizando discussões acerca das regras dos jogos e a sua construção ou mesmo reconstrução e também atuou como orientadora da aprendizagem;

- Favoreceu atividades que possibilitaram aos sujeitos da aprendizagem condições de igualdade para todos, a fim de que pudessem apresentar exemplos de superação pessoal;
- Favoreceu atividades pedagógicas que permitiram construções de saberes com base nas relações interdisciplinares durante a Feira de Ciências em conjunto com os professores de Desenho e Português e a construção das maquetes das quadras;
- Propôs dinâmicas que descentralizaram a direção dos trabalhos, valorizando a reflexão e os questionamentos das normas e procedimentos empregados nas atividades pedagógicas apresentadas, levando em conta as diferenças individuais;

Sobre as proposições didáticas metodológicas aplicadas durante os encontros pedagógicos, a experiência revelou:

- A metodologia utilizada esteve referenciada nas condições concretas dos sujeitos da aprendizagem com predominância de procedimentos centrados na iniciativa do sujeito da aprendizagem;
- Identificamos proposições desafiadoras das atividades pedagógicas visando a elaboração e a solução de problemas que objetivassem múltiplas respostas por parte dos sujeitos da aprendizagem;
- Identificamos proposições de atividades diversas apresentadas em diferentes níveis de abordagens, considerando as experiências e as condições reais dos sujeitos da aprendizagem;
- Identificamos que a metodologia apresentada estimulou a criatividade, reflexão e análise dos saberes que foram produzidos, utilizando-os como uma ponte para o crescimento pessoal e autonomia do sujeito da aprendizagem;
- Estiveram associados diretamente com a realidade social dos sujeitos da aprendizagem, portanto de forma contextualizada;
- Sobre o saber produzido, a experiência revelou:
- Apresentaram significado real para a vida dos sujeitos, sendo possível a sua utilização em sua vida diária em outros ambientes fora do Colégio;

- O planejamento de ensino foi elaborado pela professora com a participação e opiniões dos sujeitos da aprendizagem;
- Os saberes planejados estiveram relacionados e conectados com as demais áreas de conhecimento favorecendo ações interdisciplinares;
- Os saberes planejados foram ajustados de acordo com as sugestões dos sujeitos de aprendizagem em diálogos com a professora;

Sobre o processo de avaliação, a experiência revelou uma imensa dificuldade para a elaboração dos instrumentos de avaliação, uma vez que historicamente a Educação Física pautou a sua avaliação em práticas extremamente conservadoras e tradicionais, tais como: seleção dos melhores, detecção de talentos, frequência, testes físicos e de habilidade motora.

Para dar conta desta dificuldade, a experiência revelou que a professora realizou diálogos com os sujeitos para compreender o como e o que iria ser avaliado até que chegasse a uma conclusão plausível, esta experiência nos levou a seguinte revelação:

- A participação dos sujeitos da aprendizagem tendo como referência as suas intervenções durante os encontros pedagógicos;
- A ênfase dada pela professora para o processo de auto avaliação estimulando o sujeito a referenciar o seu conhecimento, desempenho atual em relação aos anteriores;
- A busca da professora de analisar a totalidade buscando fornecer os dados qualitativos quanto ao domínio dos objetivos;
- A busca da professora de possíveis correções, tendo como critério a participação, o interesse, a cooperação e o desenvolvimento global do sujeito respeitando os conhecimentos anteriormente adquiridos em outros ambientes além da escola;
- A realização de avaliação durante todo o período do processo ensino-aprendizagem, portanto, de forma processual;
- A busca para compreender a avaliação como um processo, utilizamos distintos indicadores para construir no final do período letivo um resultado mais amplo e verdadeiro;

- A utilização do erro apresentado em uma das fases da aprendizagem como meio de aproximação do sujeito da aprendizagem e de superação e acerto.

Considerando todas estas revelações identificadas ao longo do nosso período investigativo, podemos afirmar que elas não se apresentam como conclusivas, apenas inaugura um caminho distinto da pedagogia tradicional para a prática pedagógica do Componente Curricular Educação Física no ambiente escolar permitindo, a outros pesquisadores, a tarefa de complementações e construções de novos caminhos.

Por fim, a principal característica do professor pesquisador é o seu compromisso de sempre refletir sobre suas ações e atividades, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar deficiências, mas, para isso, ele precisa estar aberto a novas idéias e estratégias, dessa forma, seguimos rumo aos novos saberes.

7.3. O APRENDIZADO DO PESQUISADOR

Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe... penso que cumprir a vida, seja simplesmente compreender a marcha, ir tocando em frente...cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz... só levo a certeza de que muito pouco eu sei.

Almir Satter e Ricardo Teixeira

O crescimento e desenvolvimento humano em todo o seu cotidiano, desde as primeiras palavras, os primeiros passos, suas relações com o meio, o brincar e experimentar as coisas se constituem de certa forma, como a prática do pesquisador, uma vez que, para cada uma destas ações, a criança desenvolve um conjunto de habilidades que permite alcançar os objetivos propostos pela própria natureza humana.

Para cada atitude humana que se apresenta como andar ou correr, andar de bicicleta entre outras, adotamos uma atitude investigativa para descobrirmos possibilidades de resolvermos os “problemas” encontrados. Tentamos de várias formas, caímos e nos levantamos, tropeçamos e nos equilibramos, andamos nos apoiando nos móveis até que conseguimos sozinho alcançarmos os nossos objetivos, andar em nossa primeira infância.

Ao longo do nosso desenvolvimento como ser humano durante as nossas atividades diárias; cometemos acertos e erros; identificamos e testamos resultados;

comparamos; interagimos com a família ou com os colegas e amigos; negamos e aceitamos argumentos; julgamos e refletimos, opinamos sobre tudo e sobre todos.

Ao nos tornarmos um adulto, continuamos a tarefa de pesquisar na vida, agora com um maior nível de complexidade; construímos casas, automóveis; projetamos as coisas do cotidiano e também outras formas mais sistemáticas em busca de respostas à problemas que vão além da nossa vida pessoal, tomando amplitude na vida de outras pessoas ou da própria sociedade. Nesta fase, estas ações investigativas existem para resolvermos os problemas existentes em benefício da sociedade.

Ao longo desses 34 anos de experiência nos distintos níveis de escolaridade, notadamente 28 anos como professor da Universidade Católica do Salvador, a construção da nossa formação investigativa se apresentou como um grande desafio de crescimento pessoal e profissional. A cada intervenção pedagógica realizada, uma aprendizagem nova acontecia e neste permanente ir e vir da pesquisa que vai desde a Graduação até o Doutorado foram muito mais dúvidas do que verdades acabadas, portanto, continuar investigando deve ser o tom da nossa vida acadêmica.

Sobre a nossa pesquisa, apresentamos diversos tipos de olhares: um primeiro olhar instantâneo, rápido de curta percepção que apenas contribuiu para resolver as questões básicas da pesquisa como se estivéssemos limitados ao óbvio. Durante o transcorrer do trabalho, no dia a dia do Colégio, enfronhado por dentro e por fora como sujeito observador da pesquisa, pudemos alongar as vistas no sentido de enxergar outras possibilidades implícitas e subjetivas de tal forma que o primeiro olhar não nos permitiu vislumbrar os meandros de cada detalhe observado. Desta forma, pudemos experimentar uma ideia própria, uma ideia de pesquisar a nossa própria realidade e por aí passamos um segundo olhar nesta experiência etnográfica.

Realizarmos este alongamento com a profundidade necessária para desvelá-lo das coisas. Foi um exercício muito enriquecedor para a nossa formação de professor pesquisador, mesmo que em alguns momentos do percurso corrêssemos o risco de errar. O permanente diálogo com a literatura, com os meus pares, com os sujeitos da aprendizagem e com a família permitiu estabelecer relações intertemporais, trazendo o passado para dialogar com o presente e ousar projetar sonhos e, mesmo considerando a falta de realidade do futuro, nesta fase, lançamos um terceiro olhar sobre as coisas que vimos.

O fato de já sermos professor do Colégio, inicialmente nos causou certa dificuldade, uma vez que, tivemos dificuldade de nos distanciarmos da realidade observada enquanto observador. Muitas vezes relatávamos o que dizia a nossa experiência vivida sobre aquele episódio relatado e não o que exatamente ocorria durante o episódio observado. A superação desta dificuldade ocorreu gradativamente, primeiramente através do diálogo com a literatura atualizada e posteriormente pelo decisivo apoio e orientação do professor Carlos Fino.

Após muito diálogo com a literatura atualizada através de leitura de livros, Congressos, Seminários, aulas nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e, posteriormente, na Graduação e Pós-graduação em nível “Latu Sensu” e Mestrado me motivaram investigar uma turma do Colégio 2 de Julho, a partir da realidade vivida, onde pudesse dialogar com as minhas impressões sobre a prática pedagógica do Componente Curricular Educação Física em ambientes de aprendizagem, revelou-se uma experiência que nos deixou muito feliz, principalmente porque o nosso contato com a realidade concreta se deu no ambiente escolar e particularmente no Colégio 2 de Julho, espaço que aprendi a gostar e desvelar um quarto olhar para a realidade pesquisada.

Toda esta vivência com a turma, com a professora Tânia Saldanha, os meus colegas de Colégio 2 de Julho, o corpo técnico pedagógico, a família, os funcionários além de todos os outros interlocutores desta experiência, apresentou uma nova dose de esperança de que uma nova escola é possível existir com características inovadoras, lúdica e interessante para todos. Esta percepção só foi possível quando projetei o nosso quinto olhar sobre todos os diálogos.

Ainda como parte deste olhar apurado das interfaces com a realidade da sala de aula (nossa quadra), a observação participante nos proporcionou esclarecimentos mais apurados da realidade observada, mesmo em aspectos que já se constituíam familiares para nós durante a nossa experiência acumulada, apresentando-nos diferenças evidentes nos episódios anteriormente vivenciados.

Neste mesmo desvelar das coisas, a observação nos permitiu, a cada encontro, acreditar que os fatos e os comportamentos se repetiam com frequência em alguns aspectos. Ledo engano nosso, o que considerávamos iguais nos fatos e comportamentos já vistos anteriormente, tinham desdobramentos distintos em seus resultados e isso afetava diretamente as relações pedagógicas, influenciava a

intencionalidade inicialmente proposta pela professora à turma, foi aí que delineamos o nosso olhar com mais profundidade sobre as descobertas adquiridas nesta experiência educativa.

7.4. RECOMENDAÇÕES PARA OUTROS ESTUDOS

Nunca somos totalmente contemporâneos de nosso presente.

Jules Régis Debray

Ao concluirmos esta experiência investigativa com a turma de 5ª série do Colégio 2 de julho que teve como tema: A Educação Física Escolar no Brasil: Da sociedade industrial ao projeto de Escola sociedade da informação e os seus novos saberes recomendamos a sua difusão para os Professores de Educação Física que atuam na escola, particular, pública Municipal, Estadual e Federal; que atuam no ambiente Escolar seja na Escola particular ou pública municipal, estadual e Feral; para as Escolas de Formação de Professores de Educação Física em faculdades e ou Universidades; para as secretarias de Educação Municipal e Estadual; para os Conselhos de Educação municipal e Estadual; para os sindicatos de Professores; para o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte / CBCE; para o ministério de Educação e Cultura do Brasil; para o Conselho Regional de Educação Física; para as federações de Esporte Amador do estado da Bahia; para os Congressos, Seminários e Encontros na área da Educação Física e Esportes na Bahia e no Brasil;

Recomendamos, por fim, que as futuras investigações neste campo do conhecimento privilegiem a metodologia do ensino e que considere a inovação pedagógica como elemento norteador da práxis pedagógica no âmbito Escolar.

8. REFERENCIAS

ANTUNES, C. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. 2ª. Edição. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 2002.

_____. Glossário para Educadores (as). Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 2001. 199 Páginas.

ARANHA, A.L.de Maria. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. Editora Moderna. 3ª. Edição. S.Paulo. 2007. 384 páginas.

ASSMANN, H. Reencantar a Educação rumo à sociedade aprendente. 5ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis. 2001. 251 Páginas.

BARBANTI, J. Valdir. Dicionário de Educação Física e Esportes. Editora Manole. 2ª Edição. Barueri/S.Paulo, 2003.634 páginas.

BARROSO, J. et all. O Estudo da Escola. Porto Editora. LDA. Coleção Ciências da Educação. 1996. Porto.Portugal.189 Páginas

BARROSO, A; DARIDO, S. **Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades Pedagógicas**. Rio Claro – SP / Brasil Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 1, n. 4, dez. 2006, 114 f. Disponível em: http://www.refeld.com.br/pdf/12_01/escola.pdf >. Acesso em: 13 Mar. 2008.

BEAUD, S. WEBER, F. Guia para a Pesquisa de Campo. Produzir e analisar dados etnográficos. Editora Vozes. Petrópolis - Rio de Janeiro. 2007.235. Páginas.

BOULCH, Le. A Educação pelo Movimento. Editora Artes Médicas. Porto Alegre/RS.1983.275. Páginas.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRACHT, V. Educação Física ciência cenas de um casamento (in)feliz. Editora UNIJUI. Ijuí.Rio Grande do Sul. 1999. 158 Páginas.

BRANDÃO, Zaia. *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. Editora Cortez. *Questões da nossa época*. 2ª. Edição. n° 35. S. Paulo. 1995.104 páginas.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC /SEF, 1998.114 Páginas.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Editora UNESP, S.Paulo, 1999.701 páginas.

CANÁRIO, R. A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas. Editora Artmed. Porto Alegre. 2006. 160 Páginas.

- CASTELLANI, L. Educação Física no Brasil a história que não se conta. Editora Papyrus. Campinas. São Paulo 1998. 225 Páginas.
- _____ Política Educacional e Educação Física. Polêmica do Nosso Tempo. 2ª. Edição. Editores Autores Associados. Campinas/SP. 2002.93 Páginas.
- CAVALCANTI, K. Esporte para todos: um discurso ideológico. Editora IBRASA. S. Paulo 1984. 116 Páginas.
- CHARLES, M. Piaget ao Alcance dos Professores. Editora Ao Livro Técnico S.A. Rio de Janeiro. 1975. 61 Páginas.
- CIÊNCIAS DO ESPORTE. Revista Brasileira. Campinas, v.27n. 3. maio de 2006. Autores Associados. Biênio 2005/2007. 2003 Páginas.
- COLL, C. EDWARDS, D. Ensino, Aprendizagem e Discurso em sala de aula aproximações ao estudo do discurso educacional. Editora ARTMED. Porto Alegre. 1988. 222 Páginas.
- _____ Aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento. Editora ARTMED. Porto Alegre. 2002. 159 Páginas.
- _____ et all Psicologia da Educação. Editora Artmed. Porto Alegre. 1999.209 Páginas.
- CONTRERAS, D. José. Enseñanza, Curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica.Madr. Editora Akal.1990.
- CUNHA, M.V. Coleção Grandes Educadores /John Dewey. Editora CEDIC. Belo Horizonte/MG. 2008. 64 páginas.
- DARIDO, S. Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. Editora Koogan. Rio de Janeiro, 2005. 293 Páginas.
- _____ Revista Presente, ano XIV, Nº 53, 2006.
- DALMAZO, M. Etnografia da Prática Escolar. 12ª. Edição. Editora Papyrus. Campinas Saulo, 2005. 128 Páginas.
- DANIEL, J. Educação e Tecnologia num mundo globalizado. Edição UNESCO Brasil. Brasília, 2003. 214 Páginas.
- DELORS, J. A Educação para o século XXI questões e perspectivas. Editora Artmed. Porto Alegre. 2005. 260 Páginas.
- DEMO, P. Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do Conhecimento. Editora Atlas S.A. S.Paulo, 2002. 195 Páginas.
- _____ Pesquisa Participante: Saber pensar e intervir juntos. Série Pesquisa. Editora Liber Livro 2ª. Edição. Brasília, 2008, 139 páginas.

_____ Educação Hoje – “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades. Editora Atlas. São Paulo. 2009.

_____ **Política Social do Conhecimento.** Sobre futuros do combate à pobreza. 2a ed. Editora Vozes Petrópolis,/RJ. 2000.

ECO, H. Como se faz uma Tese. Editora Perspectiva. S.Paulo 1989. 170 Páginas.

FENSTERSEIFER, P. A Educação Física na crise da Modernidade. UNIJUI. Ijuí. Rio Grande do Sul. 2001 160 Páginas.

FITA, E. TAPIA, J. A motivação em sala de aula o que é, como se faz. 5ª. Edição. Editora Loyola. S.Paulo, 2003. 304 Páginas.

FINO, N. Carlos. Tese de Doutorado. Novas tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2000. 435 Páginas.

_____ Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. In FORUMa. – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da universidade da Madeira. 1.2. 2001.

_____ & Souza. J.M. O Manifesto para a Educação da república: avaliar o sistema educativo no “tribunal” da praça da república?, in Avaliação de Organizações Educativas (Actas do II Simpósio sobre organização e Gestão Escolar)(PP. 93-102).Aveiro: Universidade de Aveiro.Portugal. 2002.

_____ Inovação e Incorporação de Novos Saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica, in Actas do VIII Congresso da SPCE “Cenários da educação/formação: Novos espaços, cultura e saberes”. 2007.

_____ Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & Antonio V. Bento(Org). Educação em Tempo de mudança (PP.227-287). Funchal: Grafimadeira.(2008)

_____ A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org). Educação e Cultura (pp43-53).Funchal: DCE – Universidade da Madeira.(2008)

_____ A etnografia enquanto método: um modelo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira. 2008. [www. uma.pt/carlosfino](http://www.uma.pt/carlosfino) em 03 de abril de 2010 às 19h20min.

_____ Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. Etnografia da Educação. Funchal:Universidade da Madeira- CIE-UMa,PP 99-118).2011.

_____ Investigação e inovação (em educação) .In Fino,C.N. & Souza,J.M.(2011).Pesquisar para mudar (a educação) (pp29-48). Funchal: Universidade da Madeira. 2011.

_____ O futuro da escola é o futuro .In A. Mendonça(Ed). O Futuro da escola Pública(PP.63-71). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma. 2013.

_____ O eduques para principiantes. In F.Correia(Ed). Estado mínimo, escola mínima (PP.22-32). Funchal: Universidade da Madeira ´CIE – UMA.2014.

FERREIRA, N. Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 4ª. Edição. Editora Cortez. S.Paulo, 2003. 119 Páginas.

FREIRE, P. Conscientização: Teoria e prática da Libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Editora Cortez & Moraes. S.Paulo. 1979. 102 Páginas.

_____ Educação e Mudança. 10ª. Edição. Editora Paz e Terra. Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Rio de Janeiro. 1993. 79 Páginas.

_____ Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. 40ª. Edição. S. Paulo, 2007. 148 Páginas.

_____ **Educação e Atualidade**. 3ª. Edição. Editora: Cortez. Instituto Paulo Freire, S. Paulo, 2003, 124 Páginas.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Editora Loyola. S. Paulo. 1996. 79 Páginas.

GADOTTI, M. Concepção Dialética da educação um estudo introdutório. 6ª Edição. Editora Cortez Autores Associados. S. Paulo, 1988.175 Páginas.

_____ História das Idéias Pedagógicas. Série Educação. Editora Ática. 8ª Edição. S. Paulo, 2002. 319 Páginas.

_____ Pensamento Pedagógico Brasileiro. 2ª. Edição. Série fundamentos. Editora Ática. S. Paulo, 1988. 159 Páginas.

GARCIA, W. Inovação Educacional no Brasil Problemas e Perspectivas. Editora Autores Associados. Campinas, S. Paulo, 1995. 309 Páginas.

GHEDIN, E. ALMEIDA, M. LEITE, Y. Formação de Professores Caminhos e Descaminhos da Prática. Líber Livro Editora Ltda. Brasília. 2008.140 Páginas.

GHIRALDELLI, P. Educação Física Progressista. Editora Loyola. S. Paulo, 2007. 63 Páginas.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a organização da cultura. Rio de janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GROSSI, E.P. e BORDIN, J. Coletivo de autores. Construtivismo Pós Piagetiano: Um novo paradigma sobre a aprendizagem. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, 1993, 224 páginas.

HERNÁNDEZ, F. et all. Aprendendo com as inovações nas Escolas. Editora Artmed. Porto Alegre. 2000. 308 Páginas.

- HESS, R. Produzir sua Obra o Momento da Tese. Série Pesquisa. Líber Livro Editora Ltda. Brasília, 2005. 187 Páginas.
- HILDEBRANDT, R. Textos Pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. Editora UNIJUI. Ijuí. Rio Grande do Sul. 2005. 167 páginas.
- HILSDORF, M. O aparecimento da Escola Moderna. Editora Autêntica. S. Paulo. 2006. 233 Páginas.
- JÜRGEN, Habermas. O Discurso Filosófico da Modernidade. Editora Martins Fontes. S. Paulo, 2002, 540 páginas.
- IMBERNÓN, F. SACRISTÁN, G. A Educação no século XXI os desafios do futuro imediato. Editora Artmed. Porto Alegre. 2000. 205 Páginas.
- JORDÃO, R.J. Os Exercícios Físicos na História e na Arte: Do homem Primitivo aos nossos dias. Editora Livros que Constroem. S. Paulo, 1983,348 páginas.
- YUS, R. Educação Integral uma educação holística para o século XXI. Editora Artmed. Porto Alegre. 2002. 269 Páginas.
- KUNZ, E. Educação Física ensino & mudanças. Editora UNIJUI. Ijuí. Rio Grande do Sul. 1991. 2007 Páginas.
- _____ Transformação Didático Pedagógica do Esporte. 7ª. Edição. Editora UNIJUI. Ijuí. Rio Grande do Sul. 2006 160 Páginas.
- _____ Pesquisa Participante saber pensar e intervir juntos. Líber Livro Editora Ltda.Brasília. 2008. 140 Páginas.
- _____ Didática da educação Física. 3ª Edição. Editora UNIJUI. Ijuí. Rio Grande do Sul. 2006, 160 páginas.
- KUHN, S. Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. Editora Perspectiva. S. Paulo. 2009. 260 páginas.
- LAROSA.J. Pedagogia Profana.Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2004.
- LAPASSADE, G. As Microsociologias. Série Pesquisa em Educação. Líber Livro Editora Ltda. Brasília. Brasília. 2005. 160 Páginas.
- LIBÂNEO, C. José. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. Editora Cortez. Nº 67. 8ª edição. S. Paulo. 2004.104 páginas.
- _____ Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. 21ª. Edição. Editora Loyola. S. Paulo. 2006. 149 páginas.
- LIMA, A. Fazer Escola A gestão de uma Escola PIAGETIANA (construtivista).Editora Vozes. Petrópolis. Rio de janeiro. 255 Páginas.

LUBISCO, N. VIEIRA, S.SANTANA, I. Manual de Estilo Acadêmico Monografias, Dissertações e Teses. 4ª. Edição. Editora EDUFBA. Salvador. 2008.145 Páginas.

LUCIA, C. et all COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 Páginas.

LUCKESI, Carlos e PASSOS, S. Elizabete. Introdução a Filosofia: Aprendendo a Pensar. Editora Cortez. 7ª. Edição. S. Paulo. 2012.237 páginas.

MACEDO, R. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. 2ª. Edição. Salvador. 2004. 295 Páginas.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. **Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identidade de algumas tendências de ideais e idéias de tendências**. Revista da Educação Física/UEN, nº 1, 2005. 12 f. Disponível em: <http://www.def.uem.br/revistadef/admin/artigos/.pdf>. Acesso em: 26 Ago. 2008.

MACHADO, Afonso A; MORENO, Ricardo Macedo. **Re-significando o esporte na educação física escolar: uma perspectiva crítica**. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.6, n.8, jan./jun. 2006, 149 f. Disponível em: http://www.journaldatabase.org/articles/108184/Re_significando_o_esporte.html >. Acesso em: 13 Mar. 2009.

MANACORDA, M. História da Educação da antiguidade aos nossos dias. Editora Cortez. 12ª. Edição. S. Paulo. 2006. 382 páginas.

MEDINA, P. S. João. A Educação Física Cuida do Corpo... e “Mente” Editora Papyrus. 2ª. Edição. Campinas/ S. Paulo. 1993.96 páginas.

MINAYO, M. Pesquisa Social Teoria, método e Criatividade. 27ª. Edição. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1993. 108 páginas.

MOREIRA, A. Currículos e Programas no Brasil. 6ª. Edição. Editora. Papyrus. Campinas. S. Paulo. 2000. 232 páginas.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. Editora Cortez. 6ª. Edição, Brasília. 2002.118 páginas.

_____. Saberes Globais e Saberes Locais o olhar transdisciplinar. Editora Garramond Ltda. Rio de Janeiro Brasil. 2008. 74 páginas.

MARINHO, I. História Geral da Educação Física. Cia Brasil editora. S. Paulo. 1980. 209 Páginas.

_____. História da Educação Física no Brasil. Cia. Brasil Editora. S.Paulo. 1980.140 Páginas.

_____. Rui Barbosa Paladino da educação Física no Brasil. Horizonte editora Ltda. Brasília, 2ª. edição.1980. 175 páginas.

- MATTOS, M. NEIRA, M. Educação Física na Adolescência Construindo o Conhecimento na Escola. Phorte Editora. S. Paulo. 2004. 139 páginas.
- MEDINA, P. A Educação Física cuida do corpo e “MENTE”. 2ª; Edição Editora Papirus. Campinas – S. Paulo. 1983. 95 páginas.
- NEIRA, M. NUNES, M. Pedagogia da cultura Corporal: crítica e alternativas. 2ª. Ed. Editora PHORTE. S. Paulo, 2008. 294 páginas.
- NOVOA. A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Editora Educa. Lisboa. 2002. 78 páginas.
- NUNES, R. História da Educação no Século XVII. Editora EDUSP. S. Paulo. 1981. 177 páginas.
- OLIVEIRA, M. O que é Educação Física. Editora Brasiliense. S. Paulo. 1983. 111 páginas.
- PICCOLO, V; MOREIRA, E. O quê e como ensinar Educação Física na Escola. Editora Fontoura. Jundiaí - S. Paulo, 2009, 206 páginas.
- QUEIROZ, T. Dicionário Prático de Pedagogia. Editora Rideel. S. Paulo. 2003. 255 páginas.
- PALMER, J. 50 Grandes Educadores De Confúcio a Dewey. Editora Contexto. S. Paulo, 2005. 306 páginas.
- PLETSCH, D. Márcia. Repensando a inclusão Escolar. Editora NAU. Rio de Janeiro. 2014. 296 páginas.
- RAMOS, J. Os exercícios Físicos na História e na Arte. Do Homem primitivo aos nossos dias. Editora IBRASA. 1982. 348 páginas.
- REVISTA EDUCAÇÃO. História da Pedagogia. Lev Vygotsky. Editora Segmento. S. Paulo, 2010. 90 páginas.
- ROCHA, E. O que é Etnocentrismo. Editora Brasiliense. S. Paulo. 1994. 95 páginas.
- ROSA, da S. Sany. Construtivismo e Mudança. 3ª. Edição. Livro 29. Questões da Nossa Época. Editora Cortez..S. Paulo. 1995. 87 Páginas.
- SACRISTÁN, G. et all Pedagogias Del Siglo XX. Editorial Cisspraxis, AS, Barcelona. 2000. 160 Páginas.
- _____ O sujeito da aprendizagem como invenção. Editora Artmed. S. Paulo. 2003. 216 páginas.
- SANTOS, J. O que é Cultura. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. 2006. 89 páginas.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 9. Editora Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *Escola e Democracia*. 32ª. Edição. Editora Autores Associados. Campinas S. Paulo. 104 páginas.

SEBARROJA, C. Jaume. *Pedagogos do século XX*. Editora ARTMED. Porto Alegre, 2003. 160 páginas.

SEBER, M. *Construção da Inteligência pela criança*. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione. S.Paulo, 1989. 320 Páginas.

SENGE, P. *A quinta Disciplina: Arte e Prática da organização que aprende*. Editora Best Seller. 22ª. Edição. Sindicato dos Livros do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Best Seller. 2006. 443 Páginas.

SOUZA, Adriano de. **Pedagogia do Esporte**. Dimensões pedagógicas do esporte / Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. – Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004, 52 f. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca.html> >. Acesso em: 13 Mar. 2009.

SOUSA, J. M. (2007). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. SOUSA & C. N. FINO (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA.

_____. O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. Universidade da Madeira. *Correio da Educação*, 52, 1-2. Revista do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico da ASA. 2000.

TAILLE, Y. *Piaget Vygotsky Wallon Teoria Psicogenéticas em Discussão*. 9ª Edição. Summus Editorial. S.Paulo. 1992. 117 Páginas

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 10 Edição. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 2010. 325 Páginas.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.325 páginas.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais ...*. Fortaleza: UFCE, 1996.

TAVARES, M. *Inovações Pedagógicas no currículo dos cursos de formação de Profissionais de Educação Física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica*. Editora Edupe. 2009. 339 Páginas.

TAVOSNASKA,P. Democratizacion Del Deporte: La Educacion Física y La Recreacion. Editorial Biotecnológica SRL. Buenos Aires. 2009. 287 Páginas.

TÉBAR, Lorenzo. O perfil do Professor Mediador: Pedagogia da Mediação. Editora SENAC. S.Paulo. 2011. 552. Páginas.

THURLER, M. Inovar no interior da escola. Editora Artmed. S.Paulo. 1998. 216 Páginas.

TOFFLER, Alvin. **O Choque do Futuro**. Editora Record. Rio de Janeiro/RJ. 389 páginas. 1970.

_____ A terceira Onda. Editora Record.28ª. edição. Rio de janeiro.S.Paulo.2005.491 páginas.

TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998, 420 p.

VAGO, Tarsício Mauro. **O “esporte na escola” e o “esporte da escola”**: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Revista Movimento, nº 5,1996/2.14f. Disponível em:<http://www.scear.ufrgs.br/index.php/movimento.farticle/view/2228/936>. Acesso em: 26 Ago. 2008.

VIANNA, H. Pesquisa em Educação a Observação. Série Pesquisa. Líber Livro Editora Ltda. Brasília. 2007. 108 Páginas.

VIGOTSKY, S. Lev. **A formação Social da Mente**. Editora Martins Fontes.São Paulo. 2007.182 páginas

WHITAKER, R. SAMPAIO, F. Frenet Evolução Histórica e Atualidades. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione. S. Paulo. 1989.239 páginas.

Portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb consulta feita em 02 de Fevereiro de 2013 as 15h30min.