SÉRGIO ROBERTO ABRAHÃO

A RELEVÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Dr.ª Arací Asinelli da Luz

CURITIBA
2004

DEDICATÓRIA

A meu papai Mário, pelo carinho e companheirismo demonstrados ao longo de nossas vidas. Paizão, saudades em comemorarmos as conquistas juntos.
À minha mamãe Stela, pela renúncia, abnegação, luta e força na incondicional devoção aos filhos. Vitoriosa, tem a felicidade de vida estampada em seu eu.
Ao meu irmão Jorge, pela pureza e cooperação sempre demostradas.
Aos meus sogros, amigos e incentivadores, pelo bom coração e desprendimento em favor do próximo.
Ao grande amor da minha vida, a razão da minha felicidade em busca de um crescimento pessoal, profissional e espiritual, a maravilhosa esposa e companheira Sylvie
Às minhas filhas, Marina, Milena e Taila

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.ª Araci Asinelli da Luz, minha estimada orientadora, amiga, ser humano radiante de luz, pela confiança, amizade e dedicação para auxiliar-me na construção, desenvolvimento e conclusão deste estudo. Por sua admirável competência, abnegação em favor do próximo, serei eternamente grato e lisonjeado de ser seu discípulo;

Aos professores: Dr. Wanderley Marchi Júnior, Dr.ª Blanca Beatriz Díaz Alva e Dr. Roberto Rodrigues Paes pelas sugestões e contribuições relevantes ao desenvolvimento desse estudo;

Aos professores Floresval Armando Bianchi Filho e Cláudio Portilho Marques, pela amizade e confiança;

Aos professores: Dr. Fernando Marinho Mezzadri, Dr. Wagner Campos, Dr. Sérgio Gregório da Silva e Dr. Iwerson Ladewig, pelos valiosos ensinamentos e estímulos;

Ao amigo Marcos Meier, e demais colegas do mestrado;

À Fundação Peirópolis, representados por Marina, Regina Migliori e Marilú Martinelli; a Fábio Brotto que me despertou à caminhada;

A todos os professores, secretárias e demais funcionários do Setor de Educação da UFPR, pelo constante incentivo, carinho e apoio;

Aos professores, secretários e demais funcionários do Departamento de Educação Física da UFPR, pela colaboração durante o período de meu afastamento;

Aos alunos de Educação Física da UFPR, pela boa vontade e colaboração com este trabalho de pesquisa e pela convivência com cada um, que muito contribuiu para meu crescimento profissional e pessoal;

Ao Colégio Marista Santa Maria, na pessoa do professor Marcelo Pinheiro, meu chefe e amigo, ao Tiago Felipe Viensci, ao diretor educacional Ascânio João Sedrez, bem como aos colegas Larissa Christina Bassler, Maria Marta Follador, Vanessa Claus Glowacki, Waldeneia Aparecida Martins e Celso Macionke;

Aos meus tios, Irene, Clara e Nelson, minhas primas Denise, Ariene e Giro, pelo apoio e feliz vida em família;

“Pratiquem a bondade,
Não criem sofrimento,
Dirijam a própria mente”.
Buda

SUMÁRIO

RESUMO..... vii
ABSTRAT..... viii
RÉSUMÉ..... ix
RESUMEN..... x
1 INTRODUÇÃO..... 1
1.1 JUSTIFICATIVA..... 1
1.2 HIPÓTESE DE PESQUISA..... 3
1.3 OBJETIVOS..... 3
1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS..... 4
2 REVISÃO DA LITERATURA..... 6
2.1 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE..... 6
2.1.1 Escola: Espaço de Reprodução/Produção Social..... 6
2.1.2 Educação, Mídia e Educação Física..... 11
2.1.3 A Cultura da Competição e Possibilidades no Ambiente Escolar..... 17
2.1.4 A Ação do Professor e as Práticas Excludentes na Escola..... 24
2.2 EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS..... 27
2.3 O JOGO..... 35
2.3.1 Jogo - Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget..... 35
2.3.2 Contextualizando o Jogo..... 41
2.3.3 Os Jogos Cooperativos..... 43
2.3.4 Ambientes Modificantes..... 48
2.3.4.1 Jogos de salão na sala de aula..... 50
2.3.5 Qualidade de Vida..... 51
2.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... 52
2.4.1 O Papel das Universidades 52
2.4.2 O Professor Mediador..... 60
3 METODOLOGIA..... 66
3.1 EXPLICITAÇÃO METODOLÓGICA 66
3.2 CAMPO DE ESTUDO..... 67
3.3 SELEÇÃO DE SUJEITOS..... 67
3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS..... 68
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS..... 80
3.5.1 Análise do *Check-List*..... 80
3.5.2 Análise da Entrevista Diagnóstica Guiada em Grupos Focais, Antes e Após as Aulas-Laboratório..... 80
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... 82
4.1 ANÁLISE DO *CHECK-LIST*..... 82
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPOS FOCAIS..... 85
4.2.1 Configurando a Realidade Atual. 87
4.2.2 Valores e Sentimentos em Discussão..... 90
4.2.3 Jogos Cooperativos: abrindo novas possibilidades..... 95
4.2.4 Repensando a Prática – A Formação Profissional..... 100
4.2.5 Configurando a Hipótese..... 104
5 CONCLUSÃO..... 106
REFERÊNCIAS..... 110
ANEXOS..... 115

RESUMO

Este estudo levanta alguns argumentos a respeito da necessidade e configuração de um novo paradigma educacional. Aponta para a urgência da Educação em valores humanos, por meio da vivência dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física. Pretende verificar se a aprendizagem de jogos cooperativos possibilita a percepção dos futuros professores a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias. A pesquisa foi desenvolvida na UFPR, junto a vinte e um alunos do terceiro ano do curso de Educação Física e teve por pressuposto que, através de uma formação acadêmica de qualidade, podemos levar às escolas novos conceitos de relações humanas, resgatando valores por meio de jogos que oportunizem a convivência pacífica, princípio importante na busca do equilíbrio pessoal, cognitivo e afetivo. Esta foi uma pesquisa de natureza qualitativa, onde foi usado como método de coleta de dados as entrevistas em grupo focal (pré e pós aulas-laboratório) e *check-list*, para posterior análise de dados, segundo a técnica de análise de conteúdo. Os alunos vivenciaram jogos cooperativos, aplicados pelo pesquisador em aulas-laboratório. Como instrumentos de registro das observações e coleta de dados utilizaram-se fotos, filmagens e gravações. Percebeu-se os jogos cooperativos como um meio eficaz para a construção de uma relação pedagógica alicerçada numa educação em valores humanos. Viu-se que, tanto os jogos cooperativos quanto a Educação em valores humanos, podem ser contemplados na formação de novos professores de Educação Física, com vistas a uma inclusão e participação de todos os alunos. Os resultados sugerem que é preciso mais que novas propostas pedagógicas, mas uma efetiva qualidade de relacionamento entre os seres humanos na exaltação do valor à vida no espaço de sala de aula.

Palavras-Chave: Educação Física; Jogos Cooperativos.

ABSTRACT

This study brings up some arguments related to the necessity and the configuration of a new educational paradigma. It points out to the urgency of Education in human values, through the use of cooperative games in the physical education classes. It intended to verify if the learning of cooperative games enables the perception of future teachers in relation to techniques which may be excludent or discriminatory. The research was developed in the Federal University of Paraná with the help of twenty one students of the third year of the physical education course and its aim was that through a strong academic background one could take to the schools, new concepts of human relations, rescuing values through games that give opportunities of pacific living, an important principle in the search of the affective, cognitive and personal balance. This was a qualitative study where we used as data gathering method the focus group interview (before and after laboratory classes) and check list, follqued by data analysis, according to the technique of content analyses. The students have experienced cooperative games, applied by the researcher in lab classes. Photos, filming and tape recording were used to gather data. We realized the cooperative games were an efficient way to the construction of a pedagogical relation human values education. We observed that both cooperative games and human values education can be considered to the formation of new physical education teachers, regarding an inclusion and participation of all students. The results suggest that more than new pedagogical proposals are necessary, but an effective quality of relationship among human beings in the exaltation of value to life in classroom space.

Key-Words: Physical Education; Cooperative Games.

RÉSUMÉ

Cette étude soulève quelques arguments au sujet de la nécessité et de la configuration d'un nouveau paradigme éducationnel. Elle montre l'urgence de l'Éducation vers les valeurs humaines en vivant l'expérience des jeux coopératifs durant les cours d'Éducation Physique. L'étude a voulu vérifier si l'apprentissage des jeux ccopératifs permet que les futurs professeurs aient la perception des pratiques qui excluent et/ou sont préconçues. L'enquête a été développée à l'Université Fédérale du Paraná auprès de vingt et un élèves de la troisième année du cours d'Éducation Physique. La présupposition qu'ayant une formation académique de qualité est de que nous pouvons apporter aux écoles de nouveaux concepts sur les rapports humains et racheter des valeurs par l'entremise de jeux qui donnent l'opportunité de vivre ensemble de manière pacifique. Ce principe est important dans la recherche de l'équilibre personnel, cognitif et affectif. Ce fut une enquête de caractère qualitatif où nous avons usé, comme méthode de quête de données, les entrevues en groupe focal (avant et après les cours en laboratoire) et check-list pour une analyse postérieure de données, selon la technique de l'analyse du contenu. Les élèves se sont familiarisés avec les jeux coopératifs qui ont été appliqués par l'enquêteur dans des cours en laboratoire. Des photos , des filmages et des gravations ont été utilisés pour la quête de donnés et instruments des annotations des observations. Nous avons été persuadés que les jeux coopératifs sont un moyen efficace pour la construction d'une relation pédagogique basée sur une éducation en valeurs humaines. Nous avons vu que les jeux coopératifs autant que l'Education en valeurs humaines peuvent être considérés pour la formation de nouveaux professeurs d'Éducation Physique, en vue d'une inclusion et participation de tous les élèves.. Les résultats montrent qu'il faut plus que de nouvelles proppositions pédagogiques, il faut aussi une effective qualité de rapport entre les êtres humains pour exalter la valeur de la vie en salle de classe.

Mots-Clé: Éducation Physique; Jeux Coopératifs.

RESUMEN

Este estudio levanta algunos argumentos con respecto a la necesidade y configuración de un nuevo paradigma educacional. Apunta para la urgencia de una Educación en valores humanos, por medio de la vivencia de los juegos cooperativos en las clases de Educación Física. Pretendió comprobar si el aprendizaje de los juegos cooperativos posibilita la percepción de los futuros profesores al respecto de prácticas excluyentes y/o discriminatorias. La investigación fué desarrollada en la UFPR, junto a veintiún alumnos estudiantes de tercer año del curso de Educación Física y tuvo por presupuesto que, a través de una formación académica de calidad, podemos llevar a las escuelas nuevos conceptos de relaciones humanas, rescatando valores por medio de juegos que den la oportunidad de una convivencia pacífica, principio importante en la busqueda de un equilibrio personal,cognitivo (intelectual) y afectivo. Esta fue una investigación de naturaleza cualitativa, donde usamos como metodo de colecta de datos las entrevistas en el grupo focalizado antes y después de las aulas laboratorio y "*check-list"*, para un posterior analisis de los datos, según la técnica de analisis de contenido. Los alumnos vivenciaron juegos cooperativos, puestos en práctia por el investigador en clases laboratorio. Como intrumentos de observación e colecta de datos utilizamos fotos, filmaciones y grabaciones. Percibimos los juegos cooperativos como un medio eficaz para la construcción de una relación pedagógica que tiene como base sólida una educación en valores humanos. Observamos que, tanto los juegos cooperativos como la Educación en valores humanos, pueden ser contemplados en la formación de nuevos profesores de Educación Física, con vistas a una inclusión y participación de todos los alumnos. Los resultados sugierem como necesario una efectiva calidad de relacionamiento, más que nuevas propuestas pedagógicas entre los seres humanos, como en una exaltación del valor de la vida, en el espacio de las clases.

Palabras-Lhave: Educación Física, Juegos Cooperativos.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, que utilizou a prática dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física, pretendemos demonstrar alternativas para proporcionar maior qualidade ao processo de construção do conhecimento pelo ser humano, favorecendo a modificabilidade cognitiva[1] dos alunos, transformando, assim, o ambiente da aprendizagem (os espaços pedagógicos) em um ambiente acolhedor das curiosidades e multiplicador das descobertas, abrindo caminhos às futuras realizações dos alunos. Tendo por premissa que a Cooperação e a Paz também se aprendem e se constroem social e culturalmente, tivemos como objeto de investigação se **a aprendizagem de jogos cooperativos possibilita a percepção dos futuros professores a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias nas aulas de Educação Física**.

1.1 JUSTIFICATIVA

A civilização moderna de um lado fascina pelas capacidades da ciência e da tecnologia, de outro, angustia pela forma como lida com os seres humanos. Falta respeito entre as pessoas e queremos que elas respeitem opiniões divergentes, que não tenham medo antecipado uma das outras; que encontrem, enfim, nos semelhantes a riqueza na diversidade de idéias, de culturas, de saberes, e aprendam realmente a compartilhar e viver em comunidade.

O presente trabalho levanta alguns argumentos a respeito da necessidade e configuração de um novo paradigma educacional. Aponta para a urgência da vivência de valores humanos, por meio dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física. Sendo assim, é preciso mais que novas propostas pedagógicas, mas uma efetiva qualidade de relacionamento entre os seres humanos na exaltação do valor à vida.

[1] A palavra ‘cognitiva’ está implicada na aprendizagem e adaptação.

Um dos grandes desafios é lidar com os conflitos sem cercear o ser humano. Assim, o professor é hoje um mediador de diversidades.

Atuando na área de Educação Física na rede estadual e do município de Curitiba, percebíamos a dificuldade de alguns professores no que se refere à qualidade das aulas e relacionamento com as crianças e jovens. Verificamos que, quanto mais as escolas ficavam longe do centro da cidade, maior era essa dificuldade. Hoje, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, tentamos despertar nos alunos, futuros professores de Educação Física, a disposição em criarem oportunidades e aprenderem a vencer os desafios e responsabilidades que a profissão e a vida lhes oferece. E ainda sensibilizá-los para que se encantem ao ensinar às crianças os movimentos, para que sejam envolvidos ao ajudá-las a superar os obstáculos (físicos ou psicológicos) e que oportunizem e promovam o respeito às diferenças individuais de cada uma delas, visando a inclusão, num trabalho profissional sério e comprometido com a educação em valores humanos e a cultura da paz.

A universidade é um lugar privilegiado para uma formação adaptada às exigências do nosso tempo, o eixo de uma educação dirigida aos adultos, que acaba alcançando também as crianças e adolescentes.

Um professor bem formado poderá levar às escolas novos conceitos de relações humanas, resgatar valores por meio de instrumentos que oportunizem a convivência pacífica, princípio importante na busca do equilíbrio pessoal, cognitivo e afetivo, necessário para o aprendizado através da não violência.

Na busca da possibilidade de mudança paradigmática em relação ao modo como são vivenciadas as relações humanas na escola, excessivamente competitivas e seletivas, apresentamos os jogos cooperativos[2], como um meio de reeducação social por meio das atividades propostas com um fim na cooperação e no envolvimento coletivo comum e includente. Percebemos os jogos cooperativos como um meio para a construção de uma relação pedagógica alicerçada na educação em valores humanos. Vemos que, tanto os jogos cooperativos quanto os valores humanos, podem ser contemplados na formação de novos professores de Educação Física.

[2] BROTTO (2001) Jogos cooperativos é uma prática re-educativa, capaz de transformar nosso condicionamento competitivo para vencer na vida, em alternativas cooperativas para o exercício da convivência.

Os jogos cooperativos possibilitam que o ser humano exista e atue na sua totalidade dinâmica, composta de múltiplas dimensões, que conectam o indivíduo com o que ele tem de melhor e pretendem oportunizar uma melhor qualidade de vida.

A Organização das Nações Unidas propôs em 1990 “quatro pilares” para a educação contemporânea: aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a conviver. “Pilares” que a Educação Física, por meio das aulas, podem ofertar, desenvolvendo uma competência social ampliada, em prol do bem comum. Aprendemos estabelecendo relações humanas íntegras e integrativas.

A mediação do professor por meio dos jogos cooperativos deve permitir que cada aluno descubra nas relações o que o mundo tem de melhor e vice-e-versa, e assim os jogos cooperativos não serão só ensinados e sim, vivenciados.

1.2 HIPÓTESE DE PESQUISA

A aprendizagem de jogos cooperativos possibilita a percepção dos futuros professores a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias nas aulas de Educação Física.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral:

Buscar alternativas educacionais para modificar a prática pedagógica na escola, por meio dos jogos cooperativos, num efetivo resgate da pessoa enquanto ser humano, considerando a urgência da retomada da educação em valores humanos e da cultura da paz.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Verificar a aceitabilidade dos jogos cooperativos por parte dos acadêmicos de Educação Física;
- Proporcionar condições para a percepção da prática da educação física como ambiente de cooperação e inclusão;

- Possibilitar a educação em valores humanos e a cultura da paz pela vivência dos jogos cooperativos;

1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DE TERMOS

COMPETIÇÃO: uma atitude é competitiva quando “o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em seu próprio benefício, mas em detrimento de A”. (ZAJONC[3] citado por BROTTO, 2001a, p. 39)

COOPERAÇÃO: O psicólogo social ZAJONC considera que uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos”. (BROTTO, 2001a, p. 38)

CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO: são formas de interagir que o mediador (o professor) deve contemplar e integrar em sua comunicação com o mediado (o aluno).

CULTURA DA PAZ: “Segundo a resolução adotada pela Assembléia Geral da ONU, a cultura da paz ‘se concretiza através de valores, atitudes, formas de comportamento e modos de vida que conduzem à promoção da paz entre indivíduos, grupos e nações’.” (MILANI, 2002, p. 5)

EDUCAÇÃO FÍSICA: é a área do currículo que lida diretamente com as questões do corpo e do movimento. Tal peculiaridade oferece um recurso precioso para abordar questões essenciais da formação dos alunos (Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física).

EXCLUSÃO: ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções ou direitos.

MEDIAÇÃO: manifesta-se como um tipo de interação entre o sujeito e o mundo que o rodeia. Certos estímulos do meio são interceptados por um agente, que é um mediador, que os seleciona, os organiza, os reordena, os agrupa, os estrutura em função de uma meta específica.

PERCEPÇÃO: “ato, efeito ou faculdade de perceber. Perceber: adquirir conhecimento de; formar idéia de; abranger com a inteligência; entender, compreender. Conhecer, distinguir; notar. Ver ao longe. (AURÉLIO, 1980, p. 1295)

---

[3] ZAJONC, R. B. **Psicologia social**. São Paulo, EPU, 1973

VALORES HUMANOS: é um compromisso profundo e integral com a ação amorosa através de uma perspectiva ética e criativa, recuperando na construção do conhecimento e da realidade, a reverência pela vida. (MIGLIORI, 2002, p. 20)

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE

2.1.1 Escola: Espaço de Reprodução/Produção Social

"A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal" (EZPELETA, 1989, p. 12). No discurso educativo, acredita-se que a cultura escolar corresponda à cultura dominante. Segundo GENTILI (1995, p. 37) "os beneficiários da ordem educacional vigente são, numa perspectiva geral, os grupos com maior poder econômico e institucional, maior acesso aos meios de persuasão e melhor representação no governo e nas categorias profissionais. Ninguém deve imaginar que a mudança da educação em favor dos interesses do pobre possa estar livre de conflito".

"A sustentação da burguesia no poder somente acontece mediante uma poderosa doutrinação ideológica. A escola figura entre os principais instrumentos de difusão da ideologia burguesa e, portanto, de reprodução de sua dominação" (PETITAT, 1994, p. 22). Estando a comunidade inserida neste contexto constata-se a dificuldade, porém necessidade, de se realizar uma leitura de escola e de sociedade contemplando um universo de idéias não alienadas e conscientes da dominação econômico-cultural. A partir desta visão crítica, retornar ao universo da sala de aula. Para BOURDIEU (1998) a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico, nos ajuda a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo. Formar para a autonomia do pensamento é o desafio da escola. Autonomia, entendida aqui, como até que ponto o sujeito tem consciência das determinações na sua existência como sujeito.

"As principais teorias sociológicas da educação e do ensino repousam sobre o princípio da reprodução, da contribuição para a manutenção da dominação de classes ou do equilíbrio social" (PETITAT, 1994, p. 11). No pensamento de Petitat, o que Bourdieu e Althusser propõem, é que a escola só reproduz o sistema dominante. No entanto, Petitat reconhece esta reprodução, acreditando que haja algo além, ou seja, que a escola não só reproduz, mas existem brechas no espaço das produções sociais, onde podem ser feitas pequenas mudanças.

O professor, o esporte, a escola, a família, a mídia e a religião assumem o papel executores do Aparelho Ideológico de Estado Cultural, na classificação de Althusser, na intenção de manter as normas estabelecidas do jeito que elas estão. Através de produções simbólicas da sociedade, agem de forma perversa, sem consciência, para manter o capitalismo. Desta maneira, exclui quem já é excluído, e determina as práticas e relações de reprodução.

Pierre BOURDIEU (1983, p. 140) diz que "a constituição de um campo das práticas esportivas se acompanha da elaboração de uma filosofia política do esporte". Essa filosofia permeia o cotidiano das atividades esportivas no interior da escola, estabelecendo determinadas regras que se pressupõem imutáveis, acomodando e moldando o aluno para uma atitude acrítica. Assim, o indivíduo atua como defensor de uma cultura burguesa, já que está despreparado para questionar e se posicionar, sem opções de decisão.

Na teoria de Bourdieu, segundo PETITAT, (1994, p. 34), "a 'violência simbólica' da escola parece duplamente importante: no reforço do poder estabelecido e na seleção das elites." O poder simbólico é exercido por existência e ocultação. A escola exclui mais pela ocultação do que pela imposição: um exemplo é o quadro de honra, ou a medalha para o campeão. Os professores acreditam que com essa homenagem estão valorizando, mas, ao contrário, estão acentuando a exclusão. No momento em que a escola certifica o brilhante, ela trabalha o brilhante privilegiando o mais forte.

VAGO[4], citado por OLIVEIRA (2001, p. 141), sugere a problematização do esporte como "fenômeno sociocultural, a partir do confronto dos valores e códigos que o fazem excludente e seletivo [...] Não sendo possível à escola isolar-se da

[4] VAGO, Tarcísio Mauro. "O 'esporte na escola' e o 'esporte da escola': da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Walter Brachet". **Movimento,** Porto Alegre, ano III, n.5, pp. 4-17, 2 de set.

sociedade, já que a escola é, ela mesma, uma instituição da sociedade, uma de suas tarefas, então, é a de debater o esporte, de criticá-lo, de produzi-lo [...] e de praticá-lo." O que está em jogo, é reconhecer o poder das atividades, dos jogos, realizando uma leitura e análise crítica, não ingênua e contínua do conteúdo que realmente está sendo ministrado. Que indivíduo social estamos ajudando a formar? "A escola destaca a sua função de instruir, enquanto que a principal delas é selecionar; afirma difundir a cultura de todos, quando privilegia a da minoria dominante; [...] disfarça as desigualdades de resultados apresentando-as como diferenças biológicas [...] tudo contribui para inscrever no espírito dos alunos o sentimento de sua inferioridade social e os ideais da pequena burguesia" (PETITAT, 1994, p. 24). Tudo permite supor que, no caso do esporte, a competência puramente passiva é um fator que não permite a emancipação do sujeito social, ou constitui esse seu papel, como sujeito social passivo. Nossa porção inconsciente, sem ser aparente, move as instituições sociais.

"Não é suficiente enunciar o fato de desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas" (BOURDIEU, 1998, p. 41). A escola deve questionar-se a respeito de sua ação na reprodução das desigualdades sociais. Em seu cotidiano transmite uma cultura de classe onde são privilegiados os dominantes e renegados os dominados. No momento em que a instituição educacional trata os desiguais de forma igual, ela determina e reproduz as desigualdades existentes no contexto social. As famílias inseridas nas classes média e superior incentivam a curiosidade, a felicidade e o auto-controle em seus filhos, já as famílias de níveis sociais inferiores podem levar seus filhos *à sindrome de privação cultural*, que é um termo usado por FEUERSTEIN (1994, p. 8), que designa a carência de experiências da aprendizagem através de fatores etiológicos. Assim, as dificuldades econômicas podem implicar em dificuldades educacionais e, do mesmo modo, as dificuldades educacionais podem produzir desigualdades econômicas. Vale ressaltar que a escola se constrói em realidades diferentes, não sendo a mesma em todo mundo capitalista, e que, embora determinada socialmente, ela pode transformar-se e gerar transformações.

A escola, "embora não seja eficaz da forma que ela espera ser, é um local extremamente importante, e a causa próxima do renascimento de uma cultura

oposicionista de classe" (WILLIS, 1991, p. 217). Um olhar crítico para os processos e as atividades desenvolvidas no âmbito escolar podem favorecer a construção de novas redes sociais, contribuindo para transformações sócio-histórico-culturais. "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 e elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral." (GRAMSCI, 1995, p. 13)

"A escola é um lugar que, fazendo o esporte de forma diferente, pode motivar diferenças em outros âmbitos, numa relação em mão dupla com a sociedade" (OLIVEIRA, 2001, p. 142). O esporte deve ser um instrumento efetivo na aproximação entre pessoas, não somente para um ganhar do outro uma partida de futebol, mas sim, na mobilização de uma sociedade cooperativa, onde os problemas sejam levantados por esta sociedade e, neste sentido, a comunidade teria realmente um adversário a ser superado. "Buscamos novas categorias, ou seja, um novo conhecimento que permita interações mais reais com os processos que se dão em seu interior. Estas são inquietações que nos levam a participar da própria construção social da realidade escolar." (EZPELETA, 1989, p. 30)

O caminho a perseguir é de uma modificação no contexto/instâncias do esporte, uma reorientação no seu sentido e significado, uma alteração no seu papel social. O que prejudica a construção do indivíduo social/saudável, bem enfrentado, é o que pode beneficiar esta formação.

FROMM[5], citado por (ORLICK, 1989, p.18) classifica trinta culturas primitivas e as sub-classifica com base na agressividade e no pacifismo. "As oito sociedades mais orientadas para a vida centralizavam suas sociedades em torno da preservação e do crescimento da vida em todas as suas formas. Há pouca competição, cobiça, inveja, individualismo ou exploração e muita cooperação. Prevalece nessas sociedades uma atmosfera geral de confiança, auto-estima e bom-humor".

Na escola, os jogos utilizados nas diferentes disciplinas são conhecidos pelos professores quando há ganhadores e perdedores. Esses jogos podem ser das

[5] FROMM, E. The anatomy of human destructiveness. Holt, Einehart and Winston, Nova York, 1973.

disciplinas de Educação Física, Matemática ou de quaisquer outras áreas. A estrutura social predominante na escola é a competitiva e a forma pela qual a competição está sendo inserida no contexto escolar, através das aulas de Educação Física, é por meio do esporte e muitas vezes por procedimentos metodológicos que privilegiam o esporte rendimento. É provável que muitos professores de Educação Física não se importem com a exclusão que os jogos determinam, pois essa exclusão é socialmente aceita (aliás, daria para fazer um paralelo com as bebidas alcóolicas socialmente aceitas). Precisamos estimular e ressaltar comportamentos agradáveis e includentes entre as crianças promovidos pelos adultos, pais, professores, procurando a cada momento dizer palavras briosas, oferecendo desde cedo caminhos para resoluções de problemas em comunidade, contribuindo na formação de sua personalidade. “A autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário à evolução moral da criança, não basta para constituir o senso de justiça. Este só se deve na proporção dos progresso da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre as crianças, depois, cooperação entre crianças e adultos”. (PIAGET, 1977, p. 275)

O sentimento despertado pelas pessoas que nos ajudam, cooperam conosco, difere do sentido que temos diante de pessoas que competem conosco, tanto no ambiente familiar quanto nos ambientes social e profissional. Um ambiente cooperativo deve ser conhecido e vivenciado pela criança que, naturalmente, com os exemplos dos pais e educadores, aprendem os valores da cooperação, da integração, da ajuda mútua e da felicidade.

Quanto mais espírito coletivo melhor. O desafio está lançado e, diante dele, vale lembrar a tradução livre de um poema de um escritor negro, James Baldwin, gravado na lápide do túmulo de Martir Luther King, segundo CASTELLANI (1998, p. 81): “Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado. Mas nada pode ser modificado até que se enfrente”.

2.1.2 Educação, Mídia e Educação Física.

As linguagens midiáticas, aqui representadas pela televisão, são segundo BOURDIEU (1997, p. 20) “um formidável instrumento de manutenção da ordem simbólica” que, por meio da indústria cultural são, intencionalmente ou não, determinada pela cultura dominante e pelo poder econômico. BETTI (1998, p. 122) acredita que “a televisão é um poderoso meio para acelerar a incorporação das subculturas esportivas à cultura esportiva dominante”. Os valores instituídos pela televisão são apresentados como padrões de conduta, incorporados, aceitos e defendidos de maneira geral pela sociedade, muitas vezes de forma alienada e acrítica, não percebendo que está sendo manipulada. O mesmo autor destaca que “numa sociedade em que a economia individual e a multiplicidade das opiniões são admitidas, mas na qual, por exigências econômicas realiza-se um direcionamento ‘oculto’ da opinião, a industria cultural adota os meios da persuasão comercial, ‘mas ao invés de dar ao público o que ele quer, sugere-lhe o que deve querer ou deve acreditar que quer’.” (*ibidem*, p. 45)

A televisão seria um aparelho ideológico do estado, pois teria, então, “a capacidade de tornar-se instrumento eficaz para a conservação da ordem estabelecida, mediante a reproposição contínua daquelas opiniões e daqueles gostos médios que a classe dominante julga mais apropriados para manter o *status quo*” (*ibidem*, p. 45). Esta questão é tão sutil e, por esse motivo, ideal para os interesses da classe dominante, que se torna difícil de reconhecer o poder aí instituído e tentar possibilitar novos olhares sobre problemas antigos, e/ou mudar paradigmas para a construção de uma sociedade mais justa, com menos misérias. “O objetivo da cultura dominante é apresentar a si própria como natural – a única possibilidade de fazer as coisas. A sobrevivência de culturas residuais e o aparecimento de culturas emergentes demonstram a existência de outras possibilidades“ (*ibidem*, p. 120).

As culturas emergentes podem ser possibilidades, “brechas” que eclodem promovidas por ideais de pequenos grupos, pequenas comunidades, por ONGS*, escolas, instituições religiosas, voluntários que intervêm na industria cultural. Este

* Organizações Não Governamentais

pode ser o caminho do investimento do saber do professor, quando exerce uma atitude crítica de rompimento, mesmo que parcial, com a passividade cultural instituída. Um elemento chave para esta transformação é o entendimento de "violência simbólica" que, segundo BOURDIEU (1997, p. 22), é "uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com freqüência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la". Através do reconhecimento desses mecanismos sutis de dominação e violência simbólica, aos quais estamos à mercê, necessitamos que os que se encontram em situação de dominação, por meio de análise crítica, percam a "ingenuidade" e "retirem o véu" da ignorância que os assola.

BETTI (1998, p. 45) aponta que "a postura do homem de cultura, diante do novo meio, deve ser a de reconhecer as possibilidades culturais da televisão e compreender a necessidade de integrá-la numa função de denúncia e convite à discussão, o que exige, sem dúvida, uma ação política consciente."

BOURDIEU (1997, p. 57) coloca que "um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças". Lembramos que os proprietários das redes de telecomunicações mundiais têm influência não só na mídia, como também são detentores de um império do poder econômico e político.

Conforme BOURDIEU (1997, p. 77), "o universo do jornalismo é um campo, mas que está sob a pressão do campo econômico por intermédio do índice de audiência". A busca selvagem pela audiência torna as programações televisivas frívolas, banais e de conteúdos questionáveis. Indo contrariamente a este tipo de programação, a TV Educativa tem sido uma alternativa de qualidade que caracteriza uma cultura residual ou emergente, quem sabe. Um fator lamentável é que nosso país dificulta o direito de concessão televisiva a programas, jogos, fatos, documentários de relevância nacional fazendo com que os interesses econômicos estejam acima de tudo. Assim, o povo fica ainda mais alienado por ser massa de manobra nas mãos do sistema capitalista.

O esporte sofre influências de outros campos e também os influencia. Para BROHM[6] citado por BETTI (1998, p. 93) “o esporte reflete a estrutura da sociedade capitalista industrial, é parte integrada da totalidade concreta do dinamismo dessa sociedade. O esporte condensa, de maneira específica e original, as características típicas capitalistas: competição, hierarquia social, objetivação e mediação da produção, divisão do trabalho, princípio do rendimento.” Essas características, típicas capitalistas, permeiam o cotidiano da sociedade; se o professor de Educação Física não tiver um posicionamento crítico diante de sua aula pode reforçar, sem perceber, essas características, por meio do esporte, junto aos alunos. O resultado pode ser a seletividade dos praticantes em detrimento da grande maioria que observa, não acontecendo a inclusão de cada um dos alunos na aula. A exclusão é sutil e, é internalizada pelo próprio aluno, que abandona a prática esportiva no colégio e fora dele. Este tem sido o modelo encontrado na maioria das escolas, principalmente as de bairros periféricos.

Entende BETTI (1998, p. 79) que “o esporte pode vender qualquer produto e não apenas a si próprio”. A violência, e a educação para a exclusão e para a submissão podem ser produtos vendidos por meio de repetidas exposições à televisão e outros meios midiáticos. O mesmo autor comenta que “a televisão seleciona imagens esportivas e as interpreta para nós, propõe um certo ‘modelo’ do que é ‘esporte’ e ‘ser esportista’.” (*ibidem*, p.34)

No conjunto, os meios de comunicação estão a serviço de meia dúzia de famílias proprietárias, que por sua vez representam a elite brasileira de estrutura oligopolizada. Os representantes das TVs perante o grande público seriam os jornalistas. BOURDIEU (1997, p. 25) nos alerta que “os jornalistas têm ‘óculos’ especiais a partir dos quais vêem certas coisas e não outras; e vêem de certa maneira as coisas que vêem. Eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado”, afinal eles também estão inseridos neste contexto de dominação ideológica. Neste sentido, alguns deles são exceção, já que assumem uma postura crítica e fazem denúncias. A seleção citada deixa claro o silêncio conivente da mídia.

A televisão fornece modelos que não são dignos de serem imitados, e é um dos principais meios de comunicação de massa. BETTI (1998, p. 38) acredita que a

[6] BROHM, Jean Marie. Sociologia política del esporte. In. BERTHAUD, G. E BROHM, J. M. (orgs). **Desporte, cultura y represión.** Barcelona: Gustavo Gili.

“linguagem-imagem da televisão compõe-se de estereótipos que despertam e representam as imagens do inconsciente do telespectador e, assim demonstram como devem comportar-se – de acordo com os desejos do sistema.” Desejos que podem distanciar as pessoas do convívio social, onde, em muitos casos, deixam de ser as protagonistas de sua própria vida. O mesmo autor assinala que “a televisão impõe um modelo de consumo passivo cada vez mais autônomo – o esporte telespetáculo.” (*ibidem*, p. 148)

O professor de Educação Física pode, na discussão com os alunos, levá-los a analisar criticamente as novas formas de cultura corporal, pois o que preocupa é que “cada vez mais, saindo da escola, têm-se menos praticantes e mais espectadores para os espetáculos esportivos” (*ibidem*, p. 10). Pode-se fazer a leitura de que a geração jovem, encontra-se em situação de oportunidade, se o professor de Educação Física exercer, de forma plena, o resgate destes jovens, sabendo que, inclusive, pode estar contribuindo com fatores de proteção junto a sua saúde física e psíquica.

“Contribuir para a formação de um espectador crítico, inteligente e sensível é mais uma tarefa que se impõe à Educação Física e a seus profissionais, o que lhes aumenta a responsabilidade como elementos dinâmicos da cultura” (*ibidem*, p. 151). O professor de Educação Física deve criar espaços para discussão em sua aula. Em uma visão transdisciplinar, esses temas podem ser provocados ou explorados a partir dos acontecimentos da aula. Esta conduta deve transcorrer como parte integrante na construção da aula junto aos alunos, com naturalidade, sem destaque especial. São nestes momentos, também, que o professor instiga e favorece a participação crítica dos alunos, valorizando cada participação, educando para a autonomia pessoal. BETTI (1998, p. 19) entende que a principal tarefa da Educação Física na escola é “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida.”

O professor de Educação Física quando intervir em situação de ensino, pode fazê-lo de forma abrangente e contextualizada, precisa conhecer não só o conteúdo programático, mas também saber intervir de forma transdisciplinar em temas específicos e variados, num diálogo com os alunos. “Se os educadores querem

posicionar-se perante a televisão, devem conhecer o meio e sua linguagem. Se a Educação Física quer intervir no campo do esporte, precisa conhecer os fundamentos do esporte telespetáculo." (*ibidem*, p. 146)

Os esportistas que visam o rendimento atlético sofrem não somente com seus treinamentos árduos e a falta de patrocínios (principalmente se não praticarem futebol), como também sofrem pela tensão dos telespectadores que, muitas vezes, são instigados pela mídia a não reconhecerem que no esporte também se perde. A rivalidade é explorada de forma sensacionalista junto aos espectadores, incitando uns contra os outros, desde campeonatos municipais a jogos nacionais e internacionais. Aliás, o que não se aprova é a maneira como algumas pessoas manifestam a sua paixão, muitas vezes violentando e até matando os adversários. Não reconhecemos que debaixo de uma camisa do time adversário existe um coração humano, o que os diferencia é somente a opção de time. "Não é menos verdadeiro que o esporte telespetáculo muda nossa maneira de perceber e, talvez, de praticar esporte. Apresenta-se-nos, então, uma nova proposição de esporte, que cabe à Educação Física apropriar criticamente se quiser atualizar sua tarefa educativa e se ousar apostar na educação pela e para a linguagem audiovisual." (*ibidem*, p. 142)

O esporte de rendimento, que é intencionalmente incentivado pela mídia, se alastra atingindo o ambiente familiar, pois desde tenra idade as crianças já são cobradas para atingir o primeiro lugar e se frustram se não conseguem obter o resultado esperado por seus entes queridos. Esta leitura de acontecimentos pode ser feita inclusive a partir de festas infantis, onde os pais torcem desesperadamente para que seus filhos obtenham o primeiro lugar. Aliás, as brincadeiras criadas pelas crianças estão cada vez mais raras. Uma constatação de BETTI (1998, p. 91) nos alerta para este fato, que para alguns passa despercebido: "a experiência lúdica das crianças é contrastada com o esporte. Lembremo-nos do anúncio: 'Brincando nada... Treinando para as Olimpíadas do ano 2000'. [...] Nunca são crianças que *brincam*, mas a geração do futuro, os craques de amanhã, os atletas do ano 2000". O público levado pelas idéias da mídia está, segundo BETTI (1998, p. 96), "habituado à perfeição dos atletas profissionais, já não se contenta com desempenhos inferiores. [...] e privilegia o futebol e, de modo geral, o esporte profissional".

Os pais, com poder aquisitivo, podem oportunizar às crianças além de atividades lúdicas, uma excursão por uma gama de esportes, despertando o conhecimento de várias atividades paracurriculares, enriquecendo e estimulando uma variedade de manifestações de movimento pela criança, e não somente o futebol. “O esporte como lúdico precisaria, então, ser aprendido ou reaprendido. Os espaços sociais para tal precisariam ser preservados e/ou criados.” (*ibidem*, p. 138)

Portanto, para BETTI (1998, p. 147), o professor de Educação Física poderia, em aulas com os alunos,

> sempre considerar a possibilidade da mudança e manter vivos os contra-estereótipos: não somente dinheiro e medalha, mas também o prazer intrínseco de participar; não só rivalidade, mas cooperação no confronto com outro ser humano; não apenas o rendimento máximo do superatleta, mas o ótimo das pessoas comuns. Na linguagem das teorias culturalistas, é preciso procurar espaços para propagar a contra-hegemonia.

“Apesar de seu grande potencial para o desenvolvimento social positivo, para a socialização positiva, a televisão é raramente usada nesta direção. Ao contrário, vende violência e materialismo como modos de vida. Os meios de comunicação não são os únicos responsáveis, mas muito contribuem para o nosso pervertido senso de valores” (ORLICK, 1989, p. 62). Quando acreditamos que podemos construir junto à criança valores, precisamos, enquanto sociedade, realmente oferecer caminhos para que estes sejam alcançados. A qualidade da programação televisiva, a participação dos pais exigindo uma escola de qualidade, assim como locais para um lazer junto à família, devem fazer parte de uma preocupação coletiva.

Os meios de comunicação fomentam o individualismo, a competição exacerbada, a supremacia dos mais “fortes” sobre os mais “fracos”, entre outros valores. Faz-se necessário, na escola, que estas temáticas privilegiem outros valores fundantes como a solidariedade, a cooperação, o respeito, a amizade, etc, para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

Em nosso lar, selecionamos as pessoas que convidamos a entrar. Poderíamos, da mesma forma, selecionar os programas de televisão, pois “desde crianças, condicionados pela sociedade e meios de comunicação, aprendemos a ridicularizar as fraquezas e os fracassos do outro com comentários negativos” (BROWN, 2002, p. 38). A criança, assistindo a programas atuais da TV, presencia atitudes inadequadas dos adultos, como por exemplo, aqueles que riem da queda,

do acidente ou desgraça de outra pessoa. Muitas vezes, em situação real, a criança reproduzirá o mesmo comportamento ao ver alguém caindo, não auxiliando a pessoa a levantar-se, pois segue o modelo que aprendeu.

"Até quando teremos que conviver com uma sociedade que teima em valorizar só o que a mídia impõe, na qual pessoas são consideradas de segunda categoria, e por isso mesmo menos capazes?" (SOLER, 2002, p. 47).

Podemos notar que se forma uma cultura em torno dos esportes que estão mais em evidência na mídia. Numa visão crítica, estamos em busca de uma Cultura Esportiva que represente um estágio maduro de comportamento esportivo, crítico e não violento, onde as pessoas possam dialogar, discutir, jogar e assistir aos jogos de maneira responsável, valorizando o auto controle e repudiando a agressividade destrutiva. A cultura esportiva está baseada na colaboração e na aceitação do ser humano diferente. Rejeita o pensamento e atitudes egocêntricas mas, inclui o sujeito e tenta integrá-lo ao grupo. Assim, o ser humano cada vez mais trabalharia em cooperação para o bem comum, seja no esporte, ou em outras áreas. Como bem mostra o sociólogo italiano DI MASI[7] citado por BARATA (2001, p. 6) "nas últimas décadas grandes descobertas foram feitas por gênios coletivos. Grupo de pessoas que uniram suas competências em busca de um objetivo comum".

2.1.3 A Cultura da Competição e Possibilidades no Ambiente Escolar

A competição, de acordo com SPARKES[8], citado por FERREIRA (2000, p. 97), é "um encontro social entre dois ou mais indivíduos, no qual existe um embate consciente por um objetivo comum que tende a estabelecer a supremacia de um dos lados." Margaret Mead definiu a competição como o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo. Competição pode não promover excelência. Constatamos isso diariamente nas escolas, em nossas casas, em empresas etc. Segundo BARATA (2001, p. 5) "as empresas de televisão lutam ferozmente pela audiência, mas o que vem acontecendo com a qualidade dos programas? Onde podemos encontrar programas culturais adequados às crianças e

[7] DI MASI, Domênico. **A emoção é a regra.** São Paulo: José Olímpio, 1999.
[8] SPARKES, A. C. Competition and Health – Related Fitness. In S. Biddle (Ed.) Foundations of Health - Related Fitness in Physical Education. London: The Ling Publishing House. P. 145-150, 1987

informações isentas senão nas TVs públicas, que estão à margem da frente de batalha?" É preciso privilegiar programas televisivos preocupados com a saúde educativa do povo, instruir para a tomada de consciência. A vinculação de produtos com determinados programas de televisão, que ferem os valores e direitos humanos, começam a receber análise crítica por parte de alguns institutos. "A corrupção e a distorção dos valores humanos existem em todos os níveis, em todos os domínios, na política, na lei, nos negócios e nos esportes" (ORLICK, 1989, p. 12). O esporte não está desvinculado da sociedade, levar vantagem em tudo é, muitas vezes, o que é ensinado por meio das atividades esportivas. Devemos estar atentos aos valores que estamos trabalhando e reforçando nas crianças.

Em nossa cultura, recompensamos os vencedores e rejeitamos os perdedores. "Nosso sistema educacional é baseado na competição. Não ensinamos nossas crianças a amarem o aprendizado; nós as ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas. Não ensinamos as crianças a amarem os esportes; nós as ensinamos a vencer jogos" (ORLICK, 1989, p. 19). Em busca de uma educação plena devemos ensinar às crianças a amar o aprendizado, os esportes, bem como objetivar um rendimento obrigatório necessário a uma qualidade de vida, por meio de referenciais teórico-metodológicos atraentes e de uma Educação Física que oportunize a cada criança e adolescente uma experiência agradável e salutar, não somente do ponto de vista físico, mas também sócio-psicológico. Este discurso não desqualifica a competição, pois a partir dela os valores também podem ser trabalhados, conscientizando os alunos e motivando uma leitura crítica. As técnicas cooperativas de gestão na sala de aula não pretendem eliminar o conflito, mas sim, encontrar, em comunidade, a solução pacífica dos conflitos. Esta solução pode ser trabalhada como técnica, como proposta metodológica, ou seja, dialogar com o grupo e pedir para que discutam a situação, analisando o que poderia ser feito, o motivo do conflito. A agressividade gerada muitas vezes pela competição pode ser um dispositivo para discussão, visando uma educação para paz. O resultado de um jogo a criança esquece em semanas, já os valores vivenciados, através da prática esportiva, podem ser incorporados à sua personalidade. A competição exacerbada pode gerar uma ansiedade que muitas pessoas não conseguem superar, como pode ser uma alavanca no sentido do professor motivar o aluno para que se posicione e defenda sua opinião. O professor deve mediar a resolução de conflitos de acordo

com a necessidade, oportunizando aos alunos que encontrem de maneira autônoma soluções para os mesmos, sempre que possível. Precisamos educar não somente para resolução dos conflitos dentro da quadra de jogo, mas também educar para a resolução dos conflitos no cotidiano das relações interpessoais. Importante destacar que os jogos cooperativos não podem ser compreendidos como fator de alienação dos conflitos inerentes à dinâmica da sociedade.

Para OLIVEIRA (2001, p. 91) “o esporte não é mais aquele. A ideologia do ‘mais vale competir do que ganhar’ deixou de refletir o interesse geral. É preciso vencer, sim, a qualquer custo. As massas desejam recordes que igualam os esportistas aos super–heróis patrocinados por grandes empresas.” Percebe-se que a cultura esportiva, por estar predeterminada na classificação e categorização provindas de uma cultura dominante burguesa, que segrega, exclui e aparta os mais fracos, incorpora também os valores da exclusão. “Parece que, se falo de jogo, tenho que falar de competição, criando erroneamente uma relação de sinonímia entre as palavras” (SOLER, 2002, p. 20). O professor deve realizar uma crítica pessoal de sua proposta de aula e a qualquer momento dialogar com os alunos, possibilitando uma abertura às suas necessidades, deve sustentar seu trabalho nos valores humanos.

“A ênfase na vitória fica muito nítida quando são realizados jogos entre escolas ou turmas. Não são raras as vezes em que esses jogos descambam para a violência, envolvendo agressões verbais e até físicas por parte de atletas e torcidas, deixando de ser grandes momentos de confraternização para transformarem-se em verdadeiras ‘guerras' ” (FERREIRA, 2000, p. 97). Em um ambiente excessivamente competitivo pode ocorrer um aumento da tensão, da frustração, podendo desencadear comportamentos agressivos. As olimpíadas escolares, da maneira que têm sido geridas, também promovem a exclusão, agressão e desacato entre os jovens. Muitas vezes não chegam ao seu término e, quando chegam, podemos nos questionar se houve ganho educacional. O professor pode ocupar as olimpíadas escolares com fins didáticos e educacionais, pois pode-se dizer que, de maneira geral, as olimpíadas escolares seguem determinado padrão no mesmo modelo das competições de nível olímpico e mundial.

Uma nova cultura, a dos jogos cooperativos, poderia surgir pela confrontação e pelo enfrentamento crítico da cultura dos jogos competitivos. Mas, desta forma,

estaríamos novamente excluindo. Na verdade, lembra MIGLIORI (2002, p. 12) “a gente tem que tomar um extremo cuidado a fim de usar os mecanismos de um outro modelo para tentar comunicar e ensinar algo que parte de um novo pressuposto[...] não vamos simplesmente achar que se está mudando de lado do muro. É preciso perceber que o muro não existe, porque senão a gente se torna em excludente, só que no outro time”.

Os jogos cooperativos podem conviver com os jogos competitivos, mas se faz necessário ressaltar a importância das referências teórico-metodológicas, para que haja uma discussão salutar, de análise crítica, não ingênua, do esporte e do papel da Educação Física na escola. Precisamos mudar o olhar a respeito da Educação Física, para que haja em situação real de ensino, uma melhora qualitativa, onde as crianças participem, sejam aceitas, incluídas e respeitadas em suas diferenças.

O professor de Educação Física leva preferencialmente à sala de aula os jogos e esportes que domina. Assim, ele apresenta uma performance relativamente boa, que lhe permite sentir-se seguro e detentor da técnica perante as crianças e jovens. “A maioria dos professores da área, que por conta do seu processo formativo, afina-se com uma concepção de Educação Física Escolar, tem no esporte quase que seu exclusivo conteúdo, ainda por cima voltado ao atendimento dos valores afetos à instituição esportiva, ou seja, performance esportiva, rendimento físico-esportivo” (CASTELLANI, 1998, p. 79).

POZZOBOM e ASQUITH (2001, p. 2) afirmam que “a função do esporte na escola está mais em treinar do que em educar.” Há dificuldades para se quebrar o paradigma desportivo, da formação de atletas, imposto desde a década de setenta aos professores de Educação Física. Neste sentido, PIMENTA (2002, p. 23) nos alerta para o fato de que “os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças, porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam”.

A ênfase é dada ao ensino de jogos esportivos, onde as habilidades técnicas, são o ponto central do conteúdo desenvolvido, além do mais, numa aula de Educação Física é comum que a comunicação verbal se restrinja a simples indicações e orientações técnicas por parte do professor. Se o professor atual não fizer uma leitura crítica do conteúdo e da metodologia que irá trabalhar junto aos

alunos, poderá ministrar a mesma aula tecnicista que recebeu, reproduzindo movimentos técnicos e acentuando o rendimento em detrimento da participação.

Para CARDOSO (1998, p. 140), “nas aulas de Educação Física, o esporte institucionalizado cria um modelo prático que determina as decisões e o planejamento”. O professor de Educação Física deve apropriar-se do conhecimento e fundamentação científica que, apresentando diferentes correntes teóricas, ampliem suas possibilidades. Discutir idéias e conteúdo programático pode enriquecer a construção do planejamento elaborado na escola. Uma discussão está em: “a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 54). Outra pode estar nestas afirmações de CARDOSO (1998, p.134):

> o esporte é uma realidade socialmente construída através da história. Pode-se observar que em cada época ele corresponde às características sociais, isto é, reflete as normas e regras dominantes da sociedade [...] o esporte é um produto cultural desta sociedade [...] o problema mais importante da didática e da pedagogia crítica do esporte é tornar transparente uma realidade de movimento que é fixada pelas regras e normas que não estão na consciência dos professores e muito menos dos alunos. Então, pode-se dizer que a política atual e suas estruturas determinam as concepções do esporte, e este, por sua vez, determina as aulas de Educação Física.

O esporte competição tem sim espaço na escola, a intenção é que o professor tenha compromisso com a inclusão de cada um dos alunos e não priorize o esporte rendimento ou sempre privilegie os “melhores”.

A escola geralmente apóia incondicionalmente a prática esportiva, aliás esta atitude representa o senso comum. O professor, no entanto, deve estar ciente das implicações das práticas esportivas junto aos alunos nas aulas, no contexto escolar. A idéia não é de acabar com o esporte na escola, mas sim, somar a possibilidade de modificar a forma didática. Podemos viabilizar objetivos e procedimentos metodológicos diferentes e, sendo assim, o esporte pode ser discutido, pensado, analisado, observando o contexto para sua aplicação, a clientela a quem se destina e a sua finalidade. O esporte na escola pode ser diferente das concepções generalistas. O papel da escola e da educação pode estar na formação do homem

para um outro paradigma mais cooperativo, mais humano, não violento. A escola não tem essa identidade ainda, do esporte como uma atividade natural de educação do ser humano. A escola ainda peca neste modelo, pois ainda não assumiu ou não descobriu todo um processo educacional que pode ser realizado por meio da contribuição do esporte. A escola ainda é reprodutora, ela assume os modelos e repete-os.

Como afirma KUNZ (1994, p. 118):

> O esporte ensinado nas escolas como cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria[...] para crianças e jovens em um contexto escolar, é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor.

Essa crítica produziu na literatura e nos debates da área, segundo OLIVEIRA (2001, p.16),

> a configuração de uma contraposição entre o esporte *na* escola e o esporte *da* escola. Enquanto o primeiro estaria a serviço da instituição esportiva, o segundo estaria a serviço da instituição educacional ou de valores educativos. A escola, por meio da Educação Física, estaria assumindo os códigos, sentido e valores da instituição esportiva.

Códigos como classificação do melhor para o pior, enaltecer o campeão, eliminação dos mais fracos, participação dos que sabem jogar, exclusão etc., que constituem o esporte de competição, não são interessantes em um ambiente escolar. Acreditamos que haja espaço para o esporte de rendimento em outras instâncias e que também o esporte possa ser trabalhado nas escolas, porém gostaríamos de realçar que a escola não pode ser somente celeiro de atletas campeões, mas celeiro de seres humanos felizes, críticos e com capacidade de resolução de problemas que envolvam o coletivo, a todos, sem discriminação. Precisa-se entender que “as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização, através do esporte, estão relacionados com sistemas de significados e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte.” (BRACHT, 1986, p. 64)

O ensino do jogo “sempre encerrará em seu interior uma dimensão técnica. Mas uma dimensão técnica não significa nem tecnicismo nem ‘performance’. O lugar

da ‘performance’ não é a escola. O caráter lúdico pode prevalecer sempre na aula de Educação Física”. (SOARES 1996, p. 10)

Os espaços e os materiais para a prática da Educação Física nas escolas da rede pública no Brasil, quando existem, são mais atrativas aos adultos do que às crianças, pois estas necessitariam de um ambiente físico que levasse mais em consideração as suas características físicas e psíquicas. Mesmo em escolas de ensino fundamental a altura da cesta de basquete é a oficial do esporte rendimento e os materiais disponíveis não condizem com uma visão ergonômica, adequada aos alunos, o que dificulta o êxito e a participação.

Vemos uma cultura que dita regras e normas em relação ao corpo, moldando personalidades e levando a uma continuidade de conceitos e atitudes que separam corpo e alma, mente e físico, psicológico e biológico, fisiológico e cultural e o sujeito de toda sua própria história. Esta análise mostra a necessidade de refletirmos sobre o nosso cotidiano: de onde vêm estas regras e normas a que obedecemos? Será possível que elas sejam mudadas? Como se pode mudar uma norma, uma regra? Estas questões podem ser transportadas para a aula de Educação Física? Para CARDOSO (1998, p. 142), “é preciso mudar a intenção pedagógica do esporte, no sentido de criticar as conseqüências motrizes e sociais do movimento. No entanto, quando a escola é uma instituição que confirma e reforça o sistema social vigente, as possibilidades da educação são reduzidas.” Quando a sociedade, de forma inconsciente, legitima o esporte competitivo na escola, é criada uma barreira muito grande à implementação de novas propostas. Aliás, tudo que é novo aos olhares da sociedade é muito discutido. O professor deverá utilizar, então, o diálogo e a reflexão para apresentar o aspecto educacional de uma nova proposta de Educação Física na escola.

FERREIRA (2000) afirma que o desporto praticado na escola segue as mesmas regras do desporto oficial, numa transferência comodista e acrítica, assegurando a estrutura e legitimando a exclusão no que diz respeito à premiação, aos critérios de participação etc.; “a subordinação da Educação Física ao esporte está presente nas aulas, no princípio de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 54). As crianças estão sendo moldadas por regras e normas já

estabelecidas do esporte institucionalizado na escola. Ao contrário, elas poderiam estar junto ao profissional de Educação Física, exercendo em aula uma ação criativa, benéfica e transformadora destas normas e regras, exercitando também a busca de uma sociedade realmente mais democrática.

Autores como POZZOBON e ASQUITH (2001, p. 1), consideram que “uma aula de jogos que enfatiza o desempenho técnico em detrimento da participação, privilegia os alunos mais hábeis e gera desvantagem à maioria. O mesmo aplica-se aos currículos, que enfatizam as atividades e os esportes culturalmente masculinos, onde a maioria das alunas são discriminadas.” Na Educação Física existem oportunidades que podem ser aproveitadas pelo professor no que diz respeito ao trabalho com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Abordando a questão de gênero, por exemplo, existem muitos momentos em que o professor pode desenvolver a integração e o conhecimento, dialogando com os seus alunos sobre sexualidade, violência, ecologia etc.

Segundo CARDOSO (1998, p.122)

> as aulas de Educação Física Escolar são configuradas pelo esporte competitivo de alto nível; assim, fazendo das crianças objetos e não sujeitos de ação [...] as regras do esporte institucionalizado, dentro das aulas, adapta os indivíduos, ou seja, os alunos e professores são submetidos ao sistema de ambição pelo rendimento esportivo, onde não aparecem oportunidades para uma reflexão crítica das ações da aula [...] o professor de Educação Física dá continuidade a esse processo de ensino-aprendizagem sem refletir sobre suas conseqüências didático-pedagógicas e sociais.

Ministrar uma aula de qualidade é o grande desafio do professor que leva a sério a profissão. Os professores que são acomodados, contentam-se em soltar uma bola de futebol para o famoso rachão ou para um jogo de caçador, o que, aliás, não dá trabalho algum. Mas é necessário ser professor de Educação Física para isto?

2.1.4 A Ação do Professor e as Práticas Excludentes na Escola

A falta de participação do aluno em aula de Educação Física, na maioria dos casos, remete a lembranças de insucesso ou de vivência não bem sucedida em esportes de competição. O medo de novos fracassos ou vergonha frente a colegas interfere no empenho e participação, quando o enfoque da aula é o rendimento.

Para MATOS; GRAÇA[9], citado por FERREIRA (2000, p. 97), “o confronto com uma tarefa, antevista por si só como irrealizável, cria no aluno uma sensação de incapacidade pessoal, o que de certa forma afeta sua auto-estima”. As aulas de Educação Física são uma construção social da exclusão, pois legitimam a competição e sutilmente acabam afastando os menos capazes, levando-os a serem meros espectadores do grande espetáculo, do qual não participam de forma igualitária. “Não é raro conhecermos pessoas que atribuem o desgosto e o afastamento da prática regular da atividade física a experiências negativas na escola, muitas delas relacionadas à competição” (FERREIRA, 2000, p. 97). Para CARDOSO (1998, p. 140) “o professor, que é o mediador e/ou facilitador entre o ‘mundo do movimento’ dos alunos e o ‘saber sistematizado’, deve questionar-se sobre as condições e as conseqüências que o esporte produz na vida social. Isso significa que planejar é pensar e refletir sobre o conceito de ‘movimento’ e de ‘esporte’ que até agora foi considerado ‘natural’ e indispensável.”

O aluno, especialmente aquele com dificuldades de se adaptar às exigências técnicas de rendimento, e que por isso sente-se sempre excluído, na realidade, é vítima de apenas um tipo de vivência no esporte, a competitiva. O contexto da competição pode atropelar valores essenciais e fundamentais das interações entre pessoas. “O esporte pode promover a integração de um grupo ou a exclusão do mesmo, aceitação ou rejeição, realimentação positiva ou negativa, sensação de realização ou de fracasso e evidência de auto-estima ou de inutilidade [...] os esportes podem ser benéficos ou maléficos, dependendo das experiências que proporcionam.” (ORLICK, 1989, p. 93)

A criança, quando vai à aula de Educação Física, encontrasse alegre, sabedora do respeito que as atividades promovidas pelo professor irão lhe proporcionar e do ambiente amistoso, agradável, cooperativo, competitivo e sobretudo salutar que irá vivenciar, em todos os sentidos. As atividades podem ser estruturadas para reduzir a tensão, o professor deve estar sempre atento, e quando achar necessário uma intervenção junto aos alunos, por exemplo ao notar práticas excludentes, conversar dialogando e construindo uma resolução coletiva dos

---

[9] MATOS, Z.; GRAÇA, A. Criação de hábitos de atividade física regular: um objetivo central da Educação Física. **Desporto; Saúde; Bem-Estar.** Porto. Portugal: FCDEF, 1990, p. 311-317.

conflitos. Em um ambiente escolar a preocupação primeira do professor deve ser com o ser humano, em sua amplitude grandiosa, em atendê-lo como um todo. “As aulas de Educação Física até hoje reforçaram muito a competição, o vencer a qualquer custo. Exige-se a necessidade de criar um modelo mais justo e que contemple todas as pessoas na formação do ser humano integral” (SOLER, 2002, p. 45). Os jogos cooperativos poderiam fazer parte desse novo modelo, utilizando-se para tal, os conteúdos clássicos da Educação Física. O professor não deveria dedicar-se apenas a um pequeno grupo de alunos, preparando-os em horário escolar para disputar jogos competitivos contra outras equipes. A Educação Física deve ser inclusiva, não podemos mais aceitar passivamente que os professores, ingenuamente ou não, sejam agentes de exclusão, lembrando que os excluídos geralmente são os mais “fracos” no que se refere ao desempenho e os que mais precisam da efetiva ação do professor.

“Muitas crianças e muitos adultos são levados a achar que não são suficientemente bons para participar. Talvez essa seja uma mensagem não deliberada, porém é extremamente eficiente em restringir o envolvimento” (ORLICK, 1989, p. 101). Quem é responsável pela participação dos alunos em aulas é o professor. Este deve estimular a participação e conquistar os alunos pela alegria das atividades e respeito a integridade. “A participação é uma dimensão fundamental, principalmente numa sociedade, onde a maioria das pessoas se sentem objetos e não protagonista de sua história” (BROWN, 2001a, p.6). O professor deve ser atuante, planejar e estruturar sua aula, para que haja participação de cada um dos alunos. Uma efetiva participação é a alavanca inicial, porém importante, para a socialização e construção do saber pelos alunos. O professor deve assegurar que o aluno sinta-se pertencente e protagonista em seu grupo social. A sensação de sermos incluídos, lembrados e aceitos junto aos nossos iguais nos proporciona um sentimento de auto-estima elevada, pois “a sensação de exclusão é muito dolorosa” (PERON, 2001a, p. 10). O sentimento de abandono e baixo auto-estima, muitas vezes, reflete-se não apenas no âmbito do jogo, mas também pode acompanhar a criança até na sua vivência em sala de aula ou fora da escola.

“Embora a socialização positiva seja um dos objetivos declarados de muitos programas de atividades e experiências educativas, pouco se fez para construir ambientes que visem a realização desse objetivo” (ORLICK, 1989, p. 115). Ao

contrário das leis da física, no contexto das aulas de Educação Física, os iguais se atraem, o exemplo “dá o tom”. Se o professor cria um ambiente competitivo, onde o que vale é somente o resultado, os alunos irão para a aula com esta expectativa, mas se o processo de interação e cooperação for o destaque dado pelo professor, este terá colaboradores para ajudar cada aluno numa aula com responsabilidades inclusivas. Para SOLER (2002, p. 43) “devemos também estar preocupados com quais serão as atitudes, normas e valores que ficam depois do jogo, ou seja, o que quero quando apresento determinado jogo à criança.” O jogo educa para quê? Quais as alternativas que temos oferecido? Será que no esporte escolar a maioria dos adolescentes se sentem aceitos e acham que os outros lhe dão importância, qualquer que seja sua capacidade atlética? Que comportamentos são reforçados? Será recompensado por sua honestidade? Estarão os esportes afastando as pessoas das atividades físicas?

A competição pode promover a comparação entre as pessoas e acabar por favorecer a exclusão se o professor não perceber as ações discriminatórias de sua aula. “Habitualmente um jogo conclui uma aula. Tradicionalmente a formação das equipes é feita da seguinte maneira: uma turma é dividida em alunos que podem e os alunos que não podem fazer aula.” (POZZOBON; ASQUITH, 2001, p. 2)

O ensino da Educação Física há décadas ajuda a manifestar o poder institucionalizado, e na maior parte das vezes, o professor e a escola nem sabem que são instrumentos de exclusão, não identificam os atos excludentes, e não sabem onde eles estão inseridos e fixados. “É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com esse projeto maior de homem e de sociedade?” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 26)

2.2 EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS

Presenciamos atualmente conflitos entre nações que, visivelmente, são resultado das contradições, da divergência de interesses e, principalmente, de uma falta de compreensão da história do outro, da forma de pensar e viver do “próximo”, que pela passividade em relação às ações aproximadoras, é visto como diferente,

estranho. O risco da guerra e dos conflitos é real para todos. Nações, povos ou pessoas, diante de situações excludentes e conflitivas, como as guerras, naturalmente, grande parte da população reage em busca de paz. No entanto, em nosso cotidiano, são inúmeras as situações de conflitos vivenciados que passam despercebidas, ou se percebidas, não se beneficiam do mesmo fervor e empenho na busca de harmonia. Nas relações pessoais, profissionais, educacionais, a vivência de valores que enaltecem o ser humano constitui e consolida a esperança de semear um mundo com uma teia de relações diferenciadas.

A proposta de Educação em Valores Humanos, que serve de referencial para nossa pesquisa, tem como sustentação teórica o Programa de Educação em Valores Humanos (PEVH) desenvolvido pela Fundação Peirópolis, mais especificamente por meio das educadoras Regina Migliori e Marilu Martinelli; a Universidade da Paz (UNIPAZ) presidida por Pierre Weil e a visão transdisciplinar por Basarab Nicolescu. Esses referenciais irão intencionalmente se entrelaçando e formando a base teórica desse capítulo.

Um dos programas que a Universidade da Paz (UNIPAZ) realiza, publicado pela UNESCO, propõe um processo de conscientização, segundo WEIL (2002), que aborda a paz consigo mesmo (ecologia e consciência pessoal), segue desenvolvendo a paz com os outros (ecologia e consciência social), e a paz com a natureza (ecologia e consciência planetária).

A Fundação Peirópolis divulga o Programa de Educação em Valores Humanos, desencadeador da revolução espiritual no âmbito da educação. O PEVH vem desvendar novas e ricas oportunidades para a atuação do educador consciente do seu papel na formação da criança e do jovem, protagonistas de uma sociedade mais justa, mais humana, em que imperem relações mais harmônicas do indivíduo consigo próprio, com os outros e com o mundo à sua volta. O PEVH capacita agentes de mudança para que possam aplicar os conhecimentos nas escolas e na vida diária. Dessa maneira, contribui de forma efetiva para resgatar no nosso país a cooperação, a solidariedade e o respeito ao diferente, considerando todas as culturas e tradições, promovendo o desenvolvimento humano com consciência ética, despertando nas pessoas o compromisso de uma cultura de paz e a vivência da espiritualidade no cotidiano. Segundo DISKIN L. et al. (1998, p. 87) a meta do PEVH é “conduzir os alunos ao caminho do autoconhecimento e auto-realização através do

desenvolvimento integral da personalidade e da espiritualidade, independentemente de religião ou credo". Os Valores Humanos, segundo MARTINELLI (1996, p. 15) são:

> fundamentos morais e espirituais da consciência humana. Todos os seres humanos podem e devem tomar conhecimento dos valores a eles inerentes. A causa dos conflitos que atingem a humanidade está na negação dos valores como suporte e inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e conseqüentemente do potencial social.

MARTINELLI lança e responde ao seguinte desafio: "Como educar em valores humanos? Vivendo os valores. Só poderemos transmitir o que temos dentro de nós se praticarmos naturalmente o que pregamos. O desabrochar das virtudes e dos valores tanto no educador quanto nos pais e alunos torna-se o alicerce dos relacionamentos interpessoais. A autoconsciência recicla e redireciona as atividades profissionais e o comportamento social." (1999, p. 36)

MARTINELLI (1996) e MIGLIORI (2002) sistematizam os valores em dois grupos: os Valores Absolutos ou Universais e os Valores Relativos. Estes valores têm uma concepção teórica, que lhes dá sustentação, na medida em que situa e contextualiza temas, para que o professor execute um trabalho em situação real de ensino de maneira transdisciplinar. A transdisciplriridade, de acordo com NICOLESCU (2001, p. 51)

> diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...] embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagônicas mas complementares.

NICOLESCU (2001) chegou a conceitualização de transdisciplinaridade a partir da necessidade indispensável de estabelecer-se laços entre as diferentes disciplinas e baseando-se nas idéias surgidas na metade do século XX, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, onde:

> a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo, [...] o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. A interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. [...] como a pluridisciplinaridade a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. (*ibidem*, p. 50)

Este é um referencial significativo no sentido de enxergarmos a Educação Física com outros olhares no que se refere a seletividade, a exacerbação da violência e, ao próprio processo escolar.

Os Valores Absolutos são valores espirituais eternos e imutáveis, porque oferecem uma abrangente teia de sustentação e de reverência pela vida e pela expressão íntegra da nossa humanidade. Os Valores Absolutos, segundo o PEVH são: o Amor, a Paz, a Verdade, a Ação-Correta e a Não-Violência e assim expressos (MIGLIORI 2002, p. 2-5)

O Amor é, “o impulso que nos mobiliza para a criação. O conhecimento sem amor gera preconceitos e antagonismos, e nos leva ao confronto e à destruição [...] o que se propõe é uma trajetória flexível e integrada em direção a um mundo menos violento, mais cooperativo, mais competente, viável e em paz.”

A Paz,

> está acima da ideologia, acima de qualquer crença e religião. É maior do que qualquer interesse pessoal ou coletivo. A paz não é um estado de espírito. É uma atuação concreta, clara, límpida e transparente que reflete nossa disposição de lidar com a complexidade e a diversidade. A paz é o resultado da harmonia na diversidade. É a substituição do julgamento pelo discernimento. É a compreensão do princípio da complementaridade entre a multiplicidade que a vida nos oferece.

A Verdade é, “a expressão íntegra das minhas potencialidades. Não é aquilo que eu expresso como verdadeiro, mas sim aquilo que verdadeiramente sou e expresso[...] esta verdade quando manifesta, nos conduz a uma atitude de extrema coerência interna.”

A Ação-Correta, “não é um ato isolado, é um processo que vai permeando a nossa vida. É uma determinação para o bem. Podemos colocar no nosso subconsciente a programação para o bem. Não devemos permitir que um ‘estoque negativo’ se estabeleça em nossa mente.”

Segundo MIGLIORI (2002, p. 5)

“Como tornar uma linha mais curta sem reduzir o seu tamanho?

_____

A resposta é simples. Desenhando uma outra mais longa:

_____”.

Este exemplo nos remete a que, a Educação Física vista de maneira transdisciplinar, por meio de professores preparados, pode contribuir junto aos alunos ampliando a sua visão de mundo, oportunizando recursos para solução de conflitos interpessoais e intrapessoais.

A Não-Violência, segundo a autora (2002, p. 5), é “a combinação de todos os valores. É a conquista do ser humano que ama e não fere, não magoa, não machuca como ação, reação ou proteção. A violência não é só um ato físico. Por trás da mão que fere há um universo violento [...] ignorar o outro é um ato de violência. É negar a existência. É matá-lo em última instância.”

Os Valores Relativos, segundo MARTINELLI (1996, p. 15-20), “são valores circunstanciais, éticos e morais que fortalecem e direcionam o caráter e sua expressão revelada pela ação no mundo [...] são manifestações de cada valor absoluto no exercício da vida.”

A seguir exemplificaremos alguns valores relativos referentes aos valores absolutos:

VERDADE - otimismo, auto-análise, sinceridade, honestidade, justiça, lealdade, liderança e humildade.

AÇÃO CORRETA - ética, iniciativa, respeito, esforço, simplicidade, amabilidade, bondade, disciplina, limpeza, integridade.

PAZ - silêncio interior, calma, contentamento, tranqüilidade, paciência, autocontrole, auto-estima, autoconfiança, auto-aceitação, tolerância.

AMOR – dedicação, amizade, generosidade, gratidão, caridade, perdão, compreensão, simpatia, igualdade, alegria.

NÃO-VIOLÊNCIA – cooperação, concórdia, altruísmo, força interior, respeito à cidadania, solidariedade, respeito à natureza, respeito pelas diferentes raças, culturas e religiões, uso adequado: do tempo, energia do dinheiro, energia vital, energia do alimento, do conhecimento.

MIGLIORI (1998, p. 28) sugere uma progressão na visão de ser humano, onde a evolução biológica é aprimorada por uma evolução da consciência, conforme o que se segue:

EVOLUÇÃO BIOLÓGICA	EVOLUÇÃO DA CONSCIÊNCIA
DOMINAÇÃO (mundo pentassensorial)	**COMPREENSÃO** (percepção multissensorial)
PODER EXTERIOR (conquistado)	**PODER INTERIOR** (natural – potencial humano)
COMPETIÇÃO (vencedor X vencido)	**COMPLEMENTARIEDADE** (diversidade/parceria)
FRAGMENTAÇÃO (isolamento)	**HARMONIA** (integração entre forças e fraquezas)
VIOLÊNCIA (ataque X defesa)	**PAZ** (equilíbrio)
DESTRUIÇÃO	**CRIAÇÃO**

A evolução biológica sozinha não é suficiente para um modelo de desenvolvimento humano, ela pode ser aprimorada pela evolução da consciência e consiste em uma nova dimensão da percepção sensorial que, assumindo uma perspectiva de pluralidade, transforma um estado de dominação numa possibilidade de compreensão. A evolução da consciência permite, também, o desenvolvimento de um poder interior, abre possibilidades de complementaridade, na medida em que lida com a diversidade e estabelece relações de parceria. Ao ampliar a consciência surgem possibilidades de integração, paz e criação.

“O ensino atinge o conhecimento, modificando as opiniões. Mas sabemos hoje que podemos ter opiniões bem pacíficas na mente e perdemos a paciência e agredimos na pequena frustração. Por isto, a questão só pode ser resolvida por uma educação integral para a paz e não violência.” (WEIL, 2002, p. 1)

A construção de uma cultura da paz engloba, “grandes transformações pelas quais a maioria da humanidade anseia: justiça social, igualdade entre mulheres e homens, educação universal, equilíbrio ambiental e participação social.” (MILANI, 2002, p. 6)

“O conceito de cultura da paz foi desenvolvido pela UNESCO, ao constatar que a mera assinatura de acordos políticos tem sido insuficiente para evitar novas guerras. É necessário portanto, uma profunda transformação cultural, que previna os fatores que geram a violência.” (*ibidem*, p. 5)

Precisamos conhecer as causas da violência, oferecer uma mudança no sistema de valores focando a valorização da vida, levar as pessoas a

experimentarem a paz, vencendo os medos. O principal medo a ser vencido, é o que temos ainda dentro de nós.

"A violência impera no mundo, seja nos países ricos e pobres. As causas aventadas, em geral, são o narcotráfico, a pobreza gerando a fome e o fanatismo sob todas as formas, ideológica, política, religiosa, racial, etc. O aumento de excluídos sem nenhum compromisso cultural é também um fator relevante. Há a ausência de educação para a paz no mundo" (WEIL, 2002, p. 1). Poder-se-ia desenvolver e integrar objetivos de desenvolvimento de um ser humano integral, considerando suas múltiplas dimensões: ética, emocional, cognitiva, social e espiritual. Neste contexto a escola pode promover ações que possibilitem a conscientização dos alunos, famílias e comunidade escolar, da necessidade de agir efetivamente em busca de um ideal de convivência.

MILANI (2002, p. 4) propõe um trabalho de divulgação e semeadura da paz que baseia-se no princípio de que "somente através do desenvolvimento e do exercício da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social, da educação e dos valores morais é possível a construção de uma cultura da paz e de relações mais sadias."

Contribuir para uma cultura da paz e para a eliminação das tensões que ameaçam a vida de nosso planeta será impossível sem um novo tipo de educação que leve em considerações todas as dimensões do ser humano. A escola, por meio da ação efetiva de seus professores preparados e qualificados, junto aos alunos, não pode deixar de ter um papel atuante nas práticas humanitárias. Estas práticas podem começar no enfrentamento das exclusões sutis existentes no ambiente escolar.

A UNESCO propõe pilares da educação para o terceiro milênio, os pilares são:

Aprender a ser
Aprender a aprender
Aprender a fazer
Aprender a viver junto (conviver)

Aprender a ser: Competência Humana - exercer a plenitude da nossa humanidade, o mesmo NICOLESCU (2001, p. 146) lembra que aprender a ser é "um

aprendizado permanente no qual o educador informa o educando tanto quanto o educando informa o educador. *A formação de uma pessoa passa inevitavelmente pela dimensão transpessoal*".

Aprender a aprender: Competência Cognitiva - construir conhecimento, significa de acordo com NICOLESCU (2001, p. 143) ser capaz de:

> estabelecer *pontes* – entre os diferentes saberes, entre esses saberes e seus significados para a nossa vida cotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores. Esta abordagem transdisciplinar será o complemento indispensável do procedimento disciplinar, pois ela conduzirá ao surgimento de *seres continuamente re-ligados*, capazes de se adaptarem às exigências cambiantes da vida profissional e dotados de uma permanente flexibilidade sempre orientada em direção à atualização de suas potencialidades interiores.

Aprender a fazer: Competência Técnica - desenvolver habilidades, na opinião de NICOLESCU (2001, p. 144) "é uma aprendizagem de *criatividade.* 'Fazer' também significa descobrir o novo, criar, trazer à luz nossas potencialidades criativas."

Aprender a conviver: Competência Social - adequar as atitudes, "é o respeito pelas normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade. Todavia, estas normas devem ser realmente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser, e não sentidas como pressões externas. A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional pode ser aprendida." (*ibidem*, p. 145)

Esses pilares, caracterizados nas competências, não devem se construir como objetivos em si, mas como conseqüência do comportamento e dos compromissos assumidos pelos professores em sala de aula. Assim, há uma inter-relação entre os quatro pilares do novo sistema de educação, e será provável que eles sejam percebidos e vivenciados pelos alunos.

"Se, de fato, queremos fomentar valores humanos que impliquem respeito à pessoa, que incentivem relações sociais justas, que se fundamentem na solidariedade, então nossas ações devem ser coerentes com esses valores" (BROWN, 2002, p. 13). O respeito pelos outros seres humanos inclui essencialmente o respeito pelas diferenças. Para uma convivência pacífica faz-se necessário o respeito pelas divergências de opiniões, que promove uma convergência ativa, relacionada à grandiosidade do ser humano, de forma plena. De

uma forma abrangente D'AMBROSIO (1998) subdivide pedagogicamente a Ética da diversidade* em:

1. RESPEITO PELO OUTRO, com todas as suas diferenças;
2. SOLIDARIEDADE COM O OUTRO, na satisfação de suas necessidades materiais e espirituais, de sobrevivência e de transcendência, que são próprias da natureza humana;
3. COOPERACÃO COM O OUTRO, na preservação do patrimônio, natural e cultural, que é comum a toda humanidade.

Devemos caminhar na direção de valores que achamos importantes para o nosso povo, de modo a assegurar uma qualidade de vida decente para a humanidade. "A preservação dos valores humanos deveria ser a marca do sucesso de um povo." (ORLICK, 1989, p. 60)

Assim como para uma relação de qualidade entre pais e filhos, não basta somente carinho e amor no lar, na escola, precisamos estar atentos às necessidades de justiça social da comunidade circunvizinha. Acreditamos que saúde social faz-se numa constante valorização do bem comum, num equilíbrio de oportunidades de ascensão social e econômica. E esta é uma tarefa importante da escola e, em especial, daquela que forma educadores.

2.3 O JOGO

2.3.1 Jogo - Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget

O professor de Educação Física deve conhecer, além do aspecto relacionado ao movimento, as fases de desenvolvimento psicológico e como se dá a construção da inteligência do ser humano, entendendo que o indivíduo não é um ser fragmentado, mas que integra em cada ação aspectos motores e psicológicos, caracterizando então sua complexidade. Sendo assim, a teoria proposta por Piaget, entre outros, é uma teoria que deve ser analisada e estudada, pois aborda o desenvolvimento intelectual, investigando a ação da criança e, desta forma,

* A riqueza pode ser encontrada na diversidade de opiniões.

possibilita ao educador uma maior compreensão do momento vivido por seu aluno neste âmbito acima referido.

A epistemologia genética analisa a construção do conhecimento pela criança. Piaget propõe quatro estágios do desenvolvimento intelectual:

1) Estágio sensório-motor (0-2 anos)

Neste estágio a criança aprende por meio de experiências práticas, desde o exercício dos reflexos inatos até a construção das representações simbólicas, e determina-se na presença do objeto, das situações e das pessoas. O recém-nascido busca estímulos e organiza progressivamente a informação adquirida, por meio da exploração do ambiente, “da bagunça”, as quais são salutares no desenvolvimento da aprendizagem.

A criança necessita de um ambiente emocional e físico acolhedor que garanta o estabelecimento de vínculos com a pessoa que lhe cuida. A mediação de um adulto é fundamental para que a criança se aproprie do objeto a ser conhecido, integrando-o a seus esquemas mentais. De acordo com LÓPEZ In: COLL. C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; (1995, p. 88), “as figuras de apego têm para a criança um significado totalmente especial, favorecendo a identificação da criança com elas e, desta forma, a assimilação social a seus valores, normas e condutas”. O adulto é que apresenta o mundo dos objetos a criança. A carência afetiva leva a criança apresentar riscos no aprendizado e no convívio social.

No final do segundo ano as crianças têm noções de objeto permanente, causalidade física (relação meio-fim), tempo e espaço.

2) Estágio pré-operatório (2 a 7 anos)

O que marca o início deste estágio é a função simbólica, ou seja, a criança evoca um significado através de um significante; por meio de uma representação, imagem mental. A criança transforma o mundo adulto e assimila para si, através da cópia do mundo do adulto utilizando-se de jogos de faz de conta (Jogo Simbólico). Nesta etapa a criança é egocêntrica e centrada em si, tem dificuldade de colocar-se no ponto de vista do outro. Uma manifestação do egocentrismo, necessária em ser

entendida e estimulada pelo adulto, é o Animismo, ou seja a criança empresta a alma a seres inanimados, tem tendência a perceber como viventes e conscientes coisas e fenômenos, os quais são vividos intensamente pelas crianças. O mundo de fantasia, das representações mentais é o passo fundamental que diferencia os seres humanos dos outros animais, e, é responsável pelo nascimento da inteligência neste período referido.

A criança sente prazer pelo exercício motor e não na atividade coletiva regrada. Uma preocupação, que futuramente poderá ser uma situação de oportunidade, é que os berçários deixem de ser simplesmente depósitos de crianças, para abrirem espaços de convivência e de estímulos mediados por professores especializados, já que nos últimos anos, pela necessidade de trabalho dos pais, as crianças cada vez mais estão indo às escolas de educação infantil precocemente. Notemos, por exemplo, no que se refere a lateralidade, que geralmente se desenvolve entre os três e os seis anos: um profissional mal informado que tente modificar a preferência lateral da criança pode, segundo COLL. C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; (1995, p. 116), “infligir-lhe uma violência que não afeta um simples hábito ou mania, mas que entra em contradição com a organização de seu cérebro.” Em relação ao esquema corporal, a criança vai progressivamente construindo novos elementos e combinações, conciliando a maturação biológica às aprendizagens que vão se realizando de maneira direta pela criança e pelo estímulo de um adulto. As crianças passam muito tempo em atividades solitárias, mas à medida em que vão avançando em idade e participando da vida em sociedade, em escolas de educação infantil, o jogo social torna-se mais freqüente.

3) Estágio das operações concretas (7-11 anos)

O período de sete aos onze anos é caracterizado pela superação do egocentrismo, o aparecimento da lógica e da reversibilidade. Piaget (1977), através da observação das crianças, contribuiu no contexto das relações com os companheiros e assinala que elas descobrem que é necessária a reciprocidade, para agir conforme as regras. As regras são estabelecidas no grupo e há, especialmente entre os 8-9 anos, uma exaltação a elas. O convívio com o grupo social e seu funcionamento culminará para COLL (1995, p. 119) no “processo de

construção do eu corporal, com a potencialização das representações mentais do próprio corpo e do movimento em relação ao espaço e ao tempo."

4) Estágio das operações formais (a partir da adolescência)

Nesta etapa o pensamento é capaz de operações dedutivas, de exaustividade lógica e de análise teórica. As operações formais são importantes no estabelecimento da identidade pessoal e também possuem componentes de relação social. A identidade é preparada nas etapas anteriores, porém o adolescente se observa e se julga a si mesmo à luz de como percebe que os demais o julgam. O autoconceito é construído na interação social e segundo CUBERO e MORENO In: COLL. C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; (1995, p. 201), "a conduta do professor em relação ao aluno será determinante para o auto-conceito da criança, pois os sentimentos que o aluno tem sobre si mesmo dependem, em grande parte, dos comportamentos que percebem que o professor mantém em relação a ele."

O sentimento de pertencer ao grupo é extremamente forte e é um fator relevante no estabelecimento e na condução das atividades e jogos programados pelo professor. Estes jogos devem ser discutidos junto aos adolescentes priorizando uma participação efetiva e includente de todos.

Faz-se necessário que os professores tragam ao debate, com os alunos, maneiras diversas e alternativas de analisar o papel dos esportes na construção do comportamento individual e social. Nos alerta PALACIOS In: COLL. C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; (1995, p. 270), que "pais e professores acusam, com freqüência, os adolescentes de não saberem o que querem. Certamente os adolescentes estariam, muitas vezes, em seu direito, se respondessem aos pais e educadores que estes não sabem o que lhes oferecer." Os seres humanos são a única espécie conhecida capaz de gerar uma cultura e de transmiti-la às gerações posteriores.

As interações do ser humano com seu meio, mediadas pela cultura, promovem evolução e mudanças nas pessoas. O professor pode criar um ambiente de discussão junto aos adolescentes e possibilitar um clima de amor, amorosidade e respeito às diferenças surgidas ou não em sua aula.

Os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget seguem sempre uma ordem de sucessão fixa, embora as idades possam variar de um contexto para o outro.

PIAGET (1989, p. 129-134) distingue também quatro fatores necessários ao desenvolvimento: a maturação biológica; experiências adquiridas; interações e transmissões sociais; e processo de equilibração que concilia as contribuições da Maturação, da Experiência Adquirida e da Experiência Social.

Não pretendemos aqui apresentar detalhadamente a teoria de Piaget, mas quisemos expô-la brevemente, para que a análise do jogo infantil, por ele proposta, pudesse ser compreendida.

PIAGET (1971, p. 117) distingue três* tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação por ele proposta: o exercício, o símbolo e a regra.

> **Jogos de exercício.** Caracterizam a fase que vai desde o nascimento até o aparecimento da linguagem; **Jogos simbólicos**. Caracterizam a fase que vai desde o aparecimento da linguagem até aproximadamente os 6/7 anos. O símbolo implica a representação de um objeto ausente [...] o sujeito reproduz e prolonga o real, sendo o símbolo imaginativo um meio de expressão e de ampliação, nunca um fim em si. **Jogos de regras.** Caracterizam a fase que vai dos 6/7 anos em diante. A regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais [...] a regra é o elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas.

Os jogos de exercício consistem na repetição dos exercícios pelo simples prazer funcional da atividade. Nestes não se incluem símbolos ou regras.

Os jogos simbólicos ocorrem com representação de um objeto ausente, assimilando o real às necessidades do indivíduo. Esta fase começa logo que surge o pensamento na criança e consiste basicamente no exercício que a mesma faz de sua imaginação e de sua capacidade de criar condições fantasiosas. Através do símbolo a criança interage com o mundo e exterioriza suas necessidades afetivas.

> O jogo simbólico apóia-se também, não raro, em conflitos inconscientes: interesses sexuais, defesa contra a angústia, fobias, agressividade ou identificação com agressores, recuos por medo do risco ou da competição etc. Pode servir ainda, para a liquidação de conflitos, mas também para a compensação de necessidades não satisfeitas, para a inversão de papéis (obediência e autoridade), para a libertação e extensão do eu, etc. (PIAGET; INHELDER, 1989, p. 54-55)

* PIAGET e INHLELDER (1989), referem-se aos jogos de construção, como uma ênfase de transição entre os jogos simbólicos e os jogos de regras. Entretanto não os consideram como uma quarta categoria.

No jogo simbólico a criança assimila a realidade aos seus desejos, ao seu eu. “O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil”. (PIAGET; INHLELDER, 1989, p. 51)

Na faixa etária de sete a doze anos, de acordo com PIAGET (1971), há um declínio do simbolismo e um aumento dos jogos de regras, que ocorre por circunstâncias ou necessidades sociais e são, talvez, os únicos jogos que permaneçam nos adultos. Nestes jogos, há uma coordenação de papéis e uma maior socialização, ocorrendo, também, relações de reciprocidade e cooperação entre as crianças. Dentro desta categoria encontram-se os “jogos de combinação sensório-motora (corridas, jogos de bolas de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (carta, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados, quer por um código transmitido de gerações a gerações, que por acordos momentâneos.” (PIAGET, 1971, p. 184)

Os jogos de que as crianças participam tornam-se seus jogos de vida. Se as brincadeiras podem preparar as crianças para os seus papéis como adultos, então precisamos nos certificar se os papéis para os quais elas estão sendo preparadas são desejáveis. De acordo com PIAGET; INHLELDER (1989, p. 107): “nos jogos de regras as crianças com menos de sete anos, que recebem as regras prontas [...] consideram-nas ‘sagradas’ [...] os grandes pelo contrário vêm na regra um produto de ajuste entre contemporâneos e admitem que se possa modificá-la contanto que haja acordo unânime, democraticamente concertado.” Os jogos e a vivência que eles proporcionam podem ser fatores de influência na construção de um modelo de sociedade, mais cooperativa ou mais competitiva. Através do que é vivenciado pelas crianças nos jogos, nessas faixas etárias, pode existir uma relação da sociedade que estabelecemos como modelo, ou seja uma sociedade mais cooperativa ou uma sociedade mais competitiva. Os efeitos desta conduta aceita socialmente e reforçada através dos jogos é que vemos a importância dos jogos na vida e na sociedade. “O jogo das crianças apresenta significação funcional essencial e não é simples passatempo” (PIAGET; INHLELDER, 1989, p. 54). Assim, o jogo tem significado e função. A ação e a reação da criança durante o jogo deve ser reconhecida, mediada e trabalhada pelo professor no que diz respeito a proporcionar uma auto-estima elevada do aluno e para que o respeito seja um valor cultivado e buscado no âmbito

escolar e conseqüentemente na sociedade. A passividade, a timidez, o controle da ansiedade e a busca de objetivos comuns, podem ser trabalhados com vistas a uma sociedade mais equânime.

O valor da busca comum e cooperativa para superação de problemas, no âmbito escolar, pode ter na administração de regras uma oportunidade de expressão. Ao questioná-las, ao reorganizá-las, ao estabelecê-las de forma a incluir todas as crianças em suas necessidades, ela torna-se instrumento da educação, instrumento para a construção de relações mais saudáveis para a vida comum em sociedade.

PIAGET (1977, p. 23) também contribuiu na distinção de quatro estágios sucessivos, do ponto de vista da prática das regras.

> um primeiro estágio, puramente *motor e individual* [...] em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. As regras são motoras e não coletivas. Um segundo estágio, *egocêntrico* [...] entre dois e cinco anos. [...] as crianças mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. Um terceiro estágio, *cooperação* nascente [...] aparece por volta dos sete ou oito anos [...] o aparecimento da necessidade do controle mútuo e da unificação das regras. Finalmente, aos onze-doze anos, aparece um quarto estágio é o da *codificação das regras* [...] as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcia, até nos pormenores dos procedimentos [...] o código das regras a seguir é agora conhecido por toda sociedade.

Através da crescente cooperação e interação social entre os indivíduos, a criança desenvolve suas relações, de forma a construir a noção de respeito mútuo, que contribui para progressos em termos de sua autonomia.

“Ao jogar, não apenas representamos simbolicamente a vida, vamos além. Quando jogamos, estamos praticando, direta e profundamente, um exercício de co-existência e de re-conexão com a essência da vida.” (PERON, 2001b, p. 6)

2.3.2 Contextualizando o Jogo

“Insistimos em deixar que os jogos existam, sem muita preocupação com o papel vital que desempenham na formação dos valores e do comportamento infantil. Afinal de contas ‘são apenas jogos [...] meras brincadeiras de crianças!’ O significado social das brincadeiras e dos jogos infantis continua a ser negligenciado nas sociedades contemporâneas” (ORLICK, 1989, p. 168). Uma mudança que tem sido realizada é o incentivo da troca de armas de brinquedos por brinquedos que

não incitam à violência, como bonecas, bolas etc. O jogo “não é, como se pensava, simplesmente um método para aliviar tensões. Também não é uma atividade que ‘prepara’ a criança para o mundo, mas é uma atividade real para aquele que brinca” FRIEDMANN (1996, p.20). Se eu jogo como vivo, então posso viver como jogo. Neste sentido, é fundamental estar atento ao jogo que se está realizando com os semelhantes, em casa, no trabalho, e na vida cotidiana, ou seja, avaliar quais valores estão sendo transmitidos. “Quando participamos de determinado jogo, fazemos parte de uma minissociedade, que pode nos formar em direções variadas” (ORLICK, 1989, p. 107). A passividade dos professores que não se deixam sensibilizar frente à baixa participação dos alunos na aula, bem como a passividade dos excluídos das aulas de Educação Física, nos fazem repensar sobre a formação de professores nas universidades. Este processo de exclusão tornou-se natural e aceito no âmbito das atividades esportivas, e os envolvidos, professores e alunos, têm pouca ou nenhuma consciência de como poderia ser diferente. É preciso que seja direcionada uma ação para inclusão e não-discriminação.

“A medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua auto-imagem positiva, sua personalidade são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos” FRIEDMANN (1996, p. 66). Precisamos oportunizar atividades de integração entre as crianças para que a Educação Física seja realmente um elo de aproximações, e não de distanciamento entre as pessoas, desenvolvendo atividades inclusivas e fomentando uma auto-imagem positiva nas crianças. “Os jogos são um meio extremamente poderoso de formar o comportamento” (ORLICK, 1989, p. 105). Os jogos e os esportes são reflexos da sociedade em que vivemos, mas também servem para criar o que é refletido. Muitos valores e modos de comportamento são aprendidos por meio das brincadeiras, dos jogos e dos esportes. Partilhar de uma estrutura comum na confecção de regras, por exemplo, onde há um envolvimento de todos, é construir estruturas da vida social.

O esforço de construir regras de consenso no jogo, mostra uma lição de cidadania, mas dificilmente todos opinam. Não há um respeito com a minoria e esta também não é ouvida, geralmente os mais fortes impõem a sua regra aos demais. No entanto, essa construção se faz importante se houver um reconhecimento do

poder por parte dos dominados e na percepção de como o poder está sendo exercido. Assim, se a criança reconhecer que está sendo injustiçada, ela poderá questionar e procurar soluções.

“O jogo é o canal através do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pelas crianças” FRIEDMANN (1996, p. 66). A ludoterapia e a psicomotricidade, utilizam-se de jogos para conhecer as crianças, pois através destes as crianças muitas vezes conseguem se expor com mais facilidade. Os professores podem gerar oportunidades de conversação através de jogos, pois as crianças estão pedindo novas propostas de vida, propostas estas que realmente construam valores diferentes dos que temos oferecido.

2.3.3 Os Jogos Cooperativos

Os Jogos Cooperativos surgiram, segundo TEIXEIRA (2001, p. 4),“da reflexão do quanto a cultura ocidental principalmente, valoriza excessivamente o individualismo e a competição.” Esta reflexão nos faz questionar qual o tipo de sociedade que vislumbramos e nos faz acreditar que é possível criar e transformar os jogos, visando o alcance de determinadas metas humanas. A competição e a cooperação advêm de diferentes visões de mundo e podem ser aprendidas no cotidiano. “O que buscamos sempre é a criação de uma sociedade realmente para todos, gerando novos princípios: celebração das diferenças; direito a pertencer; valorização da diversidade humana; qualidade de vida para todos; direito à felicidade” (SOLER, 2002, p. 57). Os jogos cooperativos permitem a promoção da auto-estima e estimulam a convivência, possibilitando a prevenção de problemas sociais.

Para BROWN (2001b, p. 8), “os Jogos Cooperativos não são apenas ferramentas eficientes na educação popular, mas que, além disso, são espaços de criação simbólica, de celebração e de participação ativa na construção de nossa cultura popular. ” Através dos Jogos Cooperativos, Brown atua com projetos como: educação para a paz e dos direitos humanos; resolução de conflitos; perspectiva de uma educação ecológica.

Na proposta dos Jogos Cooperativos está inserida uma determinada concepção de educação, de aluno, de escola, enfim, de sociedade e de mundo.

Segundo ORLICK, (1987, p. 289) “a maior necessidade educativa consiste em promover a cooperação, a responsabilidade pessoal e os valores culturais humanizadores”. Analisar criticamente um sistema ou uma estrutura, demanda um compromisso de sugerir uma proposta de mudança. Pensando assim, procuramos redimensionar as aulas de Educação Física escolar, pautada nos jogos cooperativos.

O espaço escolar é um campo de intervenção educacional intencional. Dentro desta perspectiva, a aula de Educação Física na escola não é um lugar para treinar o aluno para o rendimento pelo rendimento, mas ensiná-lo de forma significativa e prazerosa, onde todos possam expressar sentimentos e entendimentos, com diálogo e discussão, propostos pela mediação intencional do professor. Assim, ensinar e discutir sobre valores e comportamentos, possibilita o desenvolvimento de uma sensibilidade que favorece a percepção de sentimentos próprios e do outro, favorece a mútua colaboração, de modo que o outro possa ser visto como um amigo em potencial, um solidário, e não mais como o temível adversário. “A lógica proposta pelo Jogo Cooperativo, enquanto Pedagogia da Cooperação, é uma lógica dialógica, que busca sinergia entre: visão e ação, teoria e prática, sonho e realidade.” (BROTTO, 2001b, p.5)

A escola, entendida como espaço de intervenção, é então um local privilegiado de atuação profissional, onde “o esporte por si só não promove a inclusão. Nós professores é que podemos fazer do esporte um meio de inclusão, sobretudo social. Só depende de nós” (PAES, 2001, p. 7). Desta forma, “a escola possui um papel muito importante que é o de buscar novas formas de jogar e passar para os educandos uma nova visão de vida em sociedade e formas de jogos diferentes das conhecidas e praticadas atualmente” (CORTES, 1999, p. 7). No entanto, “não basta jogar, é preciso haver um projeto pedagógico que considere a introdução do jogo na classe, até sua realização, análise e avaliação.” (RABIOGLIO[10] citado por SOLER, 2002, p. 41)

A atividade esportiva pode desencadear comportamentos e desenvolver aprendizagens que contribuam com o crescimento pessoal e social do indivíduo, bem como, numa situação inversa, gerar atitudes inadequadas ou prejudiciais ao próprio sujeito e ao seu contexto de vivência. A integridade física, moral e social de

cada um dos alunos da turma deve ser almejada e discutida por todos. Só assim, estaremos realmente configurando práticas emancipatórias.

Para BROTTO (2001b, p. 4), "o Jogo Cooperativo incentiva a participação de todos, favorecendo o desenvolvimento harmônico das diferentes competências pessoais e interpessoais, especialmente no que diz respeito à promoção de valores humanos essenciais." Na escola, "é preciso resgatar os valores que verdadeiramente socializam, privilegiam o coletivo sobre o individual, garantem a solidariedade e o respeito humano e levam a compreensão de que o jogo se faz com o outro e não contra o outro" (OLIVEIRA, 2001, p. 28). O efetivo compromisso pelos direitos humanos através dos jogos cooperativos podem criar espaços de solidariedade e ajuda entre as pessoas, desenvolver *sentimentos de pertença*[*] ao grupo, ressaltar o respeito enquanto atitude fundamental das inter-relações. Estas experiências cooperativas, bem sucedidas na infância, ajudarão na opção pelas alternativas cooperativas durante toda a vida. Segundo HARRISON[11], citado por ORLICK (1989, p. 160), "os jogos cooperativos podem proporcionar valiosas oportunidades de convivência e cuidado, desenvolvendo a confiança e apoio mútuo, criando um sentimento de comunidade, ao fazer com que todos se sintam incluídos, participem igualmente, trabalhem juntos e se divirtam." O professor de Educação Física deve aperfeiçoar, então, o jovem ser humano e não os exercícios. SOLER (2003, p. 39) afirma que "muitos valores surgem em situações de cooperação, assim como a amizade, a sensibilidade, a ajuda mútua, a intercomunicação de idéias, e o orgulho de pertencer ao grupo." A aula é uma oportunidade para inteirarmos as relações, e se possível aproveitar para ensinar às crianças os valores humanos, assim estaremos, portanto, mudando o foco das habilidades de desempenho para habilidades humanas.

Um compromisso transformador é fundamental na construção de valores. Neste sentido CASCON e BERISTAIN (2001; 2002) publicaram dinâmicas de jogos utilizáveis em diferentes contextos da educação para a paz, direitos humanos, resolução de conflitos e desenvolvimento.

---

[10] RABIOGLIO, M.B. **Jogar: Um jeito de aprender**. Dissertação de mestrado. USP, São Paulo: 1995.

[*] Termo usado por Reuven Feuerstein que será abordado posteriormente com maior ênfase.

[11] HARRISON, M. The nonviolence and Children Program. Friends Peace Committee. For the fun of it: **Selected co-operative games for children and adults.** Cherry Street, Philadelphia; Pa. 1976.

As aulas de Educação Física em sua maioria, compõem-se de atividades exclusivamente competitivas, valendo-se de jogos previamente organizados, com regras rígidas e que privilegiam o resultado final, em detrimento do processo, da brincadeira e da diversão. Diante deste tipo de experiência, a criança aprende a importância do ganhar. CORTES (1999, p. 7) coloca que “é importante que nas competições os alunos não sejam expostos a constantes vivências de fracasso, pois isso pode levá-los ao desânimo, irritação e uma certa aversão à Educação Física.”

“A Educação Física deve ser para todos e não somente para os ‘atletas’, os maiores ou mais fortes” (BROWN, 2002, p. 42). As feridas criadas pela exclusão e pela competição exacerbada podem ser evitadas se a proposta de Jogos Cooperativos for empreendida e incorporada às práticas escolares. Desta maneira supõem-se que o processo que possa levar à exclusão possa ser percebido, analisado e criticado, de maneira que possibilite novas alternativas de propostas metodológicas.

Muitos jogos podem ser adaptados, simplesmente eliminando a ênfase na competição e no vencedor. “O desafio num jogo cooperativo é a superação coletiva de algum obstáculo externo ao grupo. E para conseguir superá-lo, necessita-se da colaboração de cada um dos participantes, não somente dos melhores, dos mais fortes ou dos mais ágeis.” (BROWN, 2002, p. 40)

Cooperar é diferente de competir, BARATA (2001, p. 5) afirma que “cooperação não é apenas uma situação não competitiva. Ela requer que trabalhemos juntos para que possamos atingir nossos objetivos.” O objetivo do jogo cooperativo é jogar com os outros e não contra eles, fomentando assim a união e a solidariedade. Ao invés de repetir esquemas de ganhadores e perdedores, o Jogo Cooperativo crê na possibilidade de sentir êxito coletivo e na alegria compartilhada.

Os jogos Cooperativos, segundo BROWN (2002, p. 24), “libertam da competição, da eliminação, libertam para criar e libertam da agressão física. Estimulam a empatia, a cooperação, a estima e a comunicação.” Com esses aspectos valorizados, a criança sente-se aceita no grupo e, a partir deste momento, consegue divertir-se. Assim, os sentimentos estimulados pela vivência dos jogos cooperativos podem despertar a alegria de brincar, de participar e do encanto com a descoberta de potencialidades de ajuda mútua.

As vivências e experiências escolares dos atuais profissionais de Educação Física foram pautadas pela competição e pelo tecnicismo. Como romper as barreiras de forma que sua ação docente possa ser transformada? Como multiplicar estas possibilidades para que as crianças e jovens possam beneficiar-se das práticas cooperativas e includentes? O desafio pertence a todos que acreditam que a educação é um processo dinâmico, capaz de contribuir na preparação do cidadão responsável, humano e solidário.

Reflexão, análise e auto-avaliação devem fazer parte do cotidiano do professor engajado num processo de transformação. Para isto algumas questões podem ser feitas para que se avalie se as atividades propostas nas aulas de Educação Física são adequadas aos objetivos almejados: “o jogo reflete bom humor, é cooperativo, é positivo, é participativo? Permite que os participantes sejam criativos e espontâneos? Há igualdade de participantes no jogo? Cada participante pode estabelecer seu próprio ritmo? Oferece um desafio? Coloca ênfase no desenvolvimento ou no resultado? O jogo é divertido?” (BROWN, 2002, p. 103)

Todas as crianças poderiam estar participando das atividades desenvolvidas na aula, o que proporciona um sentimento de envolvimento e de pertença. “Qualquer pessoa, criança ou adulto é suficientemente capaz de interagir, partilhar, sentir prazer ou alguma emoção e se divertir ao se envolver ativamente em brincadeiras, jogos ou esportes” (ORLICK, 1989, p. 102). Se o educador permitir que cada integrante da turma sinta-se aceito, com possibilidades de ação e participação ativa, estará determinando novos rumos para problemas psicossociais que costumam permear as práticas esportivas e os jogos. “A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.” (FRIEDMANN, 1996, p. 67)

A concepção dos Jogos Cooperativos em Educação Física considera a possibilidade de co-decisão nos níveis de planejamento, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino, entre professor e alunos. “Ao aluno é facultado um espaço livre onde poderá individualmente buscar meios de solução, refletir sobre o processo de solução de problemas, encontrar sua própria maneira de expressão e fazer experiências em cooperação e comunicação com os outros, sem medo de possíveis erros ou receber sanções por parte do professor”

(HILDEBRANDT e LAGING 1986, p. 26). Os jogos cooperativos, contribuem para a resignificação do sentido/significado do conteúdo abordado na Educação Física, a partir de análises e discussões coletivas sobre os jogos já existentes e aceitos socialmente.

"Algumas pessoas esperam que os Jogos Cooperativos resultem em pleno, imediato e permanente sucesso. Se sai "errado", é motivo, mais que suficiente, para concluir que Jogos Cooperativos não funcionam. Portanto, preferem infelizmente, voltar a fazer tudo do mesmo jeito que faziam antes. E em muitos casos, com maior rigidez." (BROTTO, 2001b, p. 4)

Os jogos cooperativos podem auxiliar o professor a desenvolver plena consciência e significado das possibilidades de ação educacional como um todo, pois o professor pode assumir um compromisso pedagógico na busca e construção de uma sociedade da qual possamos nos orgulhar e dizer que fazemos parte dessa construção histórica.

2.3.4 Ambientes Modificantes

Os Ambientes Modificantes, segundo Feuerstein, são fatores do ambiente, que além do mediador*, interferem no desenvolvimento das funções cognitivas. Para otimizar o aprendizado devemos proporcionar espaços e equipamentos nos quais as crianças sejam desafiadas a brincar com estímulos diferenciados. Os ambientes escolares, principalmente nas aulas de Educação Física, devem ser diversificados e modificáveis. A disposição, a riqueza, a novidade dos materiais que serão usados e manipulados pelas crianças, em aulas, têm que ser ricos nas possibilidades que oferecem à criatividade. Materiais ricos não significam necessariamente materiais caros. As experiências surgirão como um cenário ideal para a diversão e cooperação. O professor poderá efetivamente favorecer as experiências coletivas, novas e excitantes, assim como a inclusão e a participação de todos os alunos.

O fato das crianças que moram em regiões urbanas raramente apresentarem cooperação espontânea, indica que o ambiente e as pessoas não se sensibilizam para a cooperação como em regiões mais interioranas. Entretanto, "talvez não

* Mediador: um agente que intercepta os estímulos do meio e os seleciona, organiza, reordena, agrupa, estrutura em função de uma meta específica. É um tipo de interação entre o sujeito e o mundo que o rodeia.

devêssemos perguntar que tipo de ambiente está produzindo um senso de valores tão distorcido, mas, em vez disso, perguntar que tipo de ambiente poderia corrigi-los.” (ORLICK, 1989, p. 13)

O professor de Educação Física pode orientar sua prática no encaminhamento da atividade para a diversão, para a saúde e para o lazer, criando também espaços de convivência cooperativa. “É possível criar ambientes de atividades que atendam às necessidades dos participantes, que estimulem comportamentos desejáveis e que influenciem a personalidade dos participantes em direção positiva.” (ORLICK, 1989, p. 97)

Analisar o espaço físico onde a criança está inserida, é um dado importante na formação do comportamento. As quadras esportivas, nas escolas, se resumem a duas traves de futebol, duas tabelas de basquete (para gigante jogar) e dois buracos no centro da quadra, onde, às vezes, é montada a rede para o voleibol. Institucionaliza-se o esporte competitivo na escola. A quadra poliesportiva, aliada à acomodação do professor, define o esporte que irá ser “trabalhado” e o como, desde o início do ensino fundamental até o término do ensino médio.

Os equipamentos, situações e ambientes podem ser estruturados ou reestruturados para a cooperação benéfica entre os alunos. “O tipo de brinquedo tem grande importância e influência no ensino e desenvolvimento de comportamentos sociais, desta forma, os brinquedos e os jogos oferecidos às crianças devem propiciar estímulos a uma grande interação social e cooperação” (CORTES, 1999, p. 61). Se houver disponível algo como um balanço duplo ou um par de esquis aquáticos, em que caibam três pares de pés, é quase certo que ocorrerá algum tipo de ação cooperativa e/ou competitiva. Da mesma maneira, se houver um balanço duplo, um triciclo para três, um cavalo de pau para quatro, um escorregador para cinco, uma bola gigante, um pára-quedas ou lenços grandes, ou um saco de batatas gigante, camisas coletivas para três pessoas, tudo isso parece incentivar a cooperação entre as crianças.

“O jogo é um meio básico para promover o desenvolvimento físico-motor. O equipamento utilizado e os espaços pensados para o jogo são fundamentais na motivação de diferentes tipos de jogos motores” (FRIEDMANN, 1996, p. 67). Um espaço físico diferenciado, se faz urgente e necessário hoje nas escolas. Um espaço

que propicie cooperação entre os alunos, um espaço mais pedagógico, mais lúdico, mais desafiador e criativo.

2.3.4.1 Jogos de salão na sala de aula

Como os jogos de quadra, os jogos de salão ou de mesa, podem ser reformulados para incentivar a cooperação, o espírito de ajuda e a inclusão. É muito comum, em sessões de brinquedos infantis em supermercados, shoppings e casas especializadas, encontrarmos jogos à disposição do cliente. Levantemos como exemplos o “Banco Imobiliário” e “WAR”, jogos muito comuns nas últimas três décadas. Estes jogos são direcionados para a competição e para a exclusão dos adversários e também reforçam o sistema capitalista, onde mais vale o capital à pessoa. A preocupação com esses tipos de jogos excludentes, levou um grupo de pessoas no Canadá, Family Pastines, a criarem uma nova proposta, os Jogos Cooperativos de tabuleiro. Um destes jogos, “o Jogo da Terra”, caracteriza-se pelo desafio, proposto aos jogadores, para que cuidem das nações que compõem o planeta Terra, administrando os recursos e resolvendo problemas, através de: encontros, tratados de negócio, comunidades econômicas, treinamento e desenvolvimento de exercícios de paz, e outras estratégias que poderão ser criadas pelos próprios jogadores. A vitória é alcançada quando todos os problemas do planeta forem solucionados, por meio da colaboração de todos os jogadores, que objetivam uma meta comum. Eles devem ajudar e cooperar uns com os outros e, se conseguirem, salvarão o Planeta Terra.

Com os Jogos Cooperativos, mesmo os de salão, pretende-se segundo ORLICK (1989, p. 159) “estimular o espírito de cooperação, a idéia de progredir em conjunto. Todos os participantes cooperam para a solução dos problemas ou obstáculos criados pelos jogos.”

Nas grandes cidades, como alternativa da escassez e/ou inexistência de quadras, parques e praças, surgiram no começo da década de 80 as chamadas brinquedotecas ou ludotecas. Estes espaços alternativos, na escola ou fora dela, poderão ser um local onde os valores humanos sejam desenvolvidos e construídos, por meio dos Jogos Cooperativos de Salão. Segundo CORTEZ (1999, p. 5) “os jogos

cooperativos podem ser um instrumento de grande auxílio para a sociabilização dos educandos".

2.3.5 Qualidade de Vida

A qualidade de vida deve ser um anseio individual para uma conquista coletiva. A mobilização da sociedade deve focar os direitos humanos, elegendo o ser humano como ponto de partida e chegada, através da melhoria da escola, da saúde, da habilitação, do salário digno de cada pessoa. A nossa qualidade de vida deve estar intimamente relacionada com a qualidade de vida das outras pessoas também. Não podemos mais nos preocupar apenas conosco.

A busca da melhor qualidade de vida, segundo PERON (2001b, p. 6), "passa primeiramente pela auto-estima, auto-valorização e pela qualidade das relações. Neste sentido, uma nova história de convivência precisa ser construída a partir de uma consciência do coletivo, onde sejamos agentes de ações cooperativas em busca de um mundo melhor." A qualidade das relações pode levar o sujeito a um equilíbrio interior, aliás, as pessoas se sentem mais seguras quando alguém se importa com elas, mesmo quando da resolução de problemas, pois as soluções tornam-se mais harmoniosas quando uma sociedade é mais cooperativa. "Quando as decisões importantes de uma sociedade estão baseadas no lucro material, em vez de no lucro de caráter humanitário, não é de surpreender que estejamos nos afastando dos valores humanos. Não podemos nem mesmo esperar uma qualidade de vida decente no futuro se essa tendência não for revertida." (ORLICK, 1989, p. 13)

Podemos enfatizar a cooperação entre as pessoas e, por ser esse valor inestimável, transmiti-lo à análise dos nossos filhos. Desta maneira, aprendemos a nos preocupar com os outros, seja nos jogos como fora deles. "À medida que as pessoas se tornarem mais sensíveis para com os sentimentos de seus semelhantes e mais dispostas a cooperar para o bem comum, nosso planeta se tornará um lugar mais saudável e feliz de se viver, para todos nós" (ORLICK, 1989, p. 14) . Mudanças nessa direção são absolutamente essenciais para uma melhor qualidade de vida.

Praticar os jogos cooperativos é, antes de mais nada, exercitar a cooperação na própria vida. Qualidade de vida passa também pela preocupação com o

semelhante, na aglutinação de esforços de afeto e bondade no dia-a-dia. As qualidades que podemos encontrar começam na simplicidade e invadem nosso pensamento com força e ânimo. "Para melhorar nossa sociedade e qualidade de vida, devemos desenvolver um interesse genuíno pela segurança e o bem-estar um dos outros. Devemos promover esforços cooperativos para o sucesso de todos." (*ibidem*, p. 32)

2.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.4.1 O Papel das Universidades

Nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade. Nas universidades públicas brasileiras a ênfase dada à formação de professores deixa a desejar. Parece não ser o seu eixo principal. Aliás, hierarquicamente, a pesquisa e a extensão desfrutam de maior valorização, mesmo em cursos de pedagogia e afins. Estudos atuais vêm ao encontro a essas afirmações, onde "apesar dos avanços obtidos, o debate dos últimos anos do séc. XX não indica que haja alterações significativas na cultura de formação profissional da área." (ANDRADE F.º, 2001, p. 23)

A formação de professores pode, segundo NÓVOA (1992, p. 24), "desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas." É preciso fazer um esforço para otimizar a formação do professor, esforço esse que deveria ser compartilhado entre instituições de ensino superior, os governos e a sociedade, criando progressivamente uma nova cultura integrada na formação de professores, numa reforma educativa criativa, transformadora, inovadora e benéfica.

Para que não ocorra um isolamento dos professores num saber restritivamente individual, NÓVOA (1992, p. 24), propõe que as práticas de formação dos professores tomem como referência as "*dimensões coletivas* que contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores".

O que temos que fazer é desenvolver a nossa compreensão sobre o sistema educacional para que possamos explorar os meios que contribuam para possíveis avanços, pois não podemos nos deixar levar por uma mediocridade profissional e, de acordo com CUNHA (1999, p. 24), “uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva.”

De acordo com MAGNANI[12] In: SERBINO (1992, p. 168), “a formação do professor em serviço é, hoje, um passo indispensável.” Esta formação deve ser continuada, articulada aos projetos da escola e da educação. As capacitações episódicas e pontuais reduzem as possibilidades dos conhecimentos trabalhados serem realmente aplicados e vividos. É necessário um trabalho cotidiano para se construir uma prática em permanente diálogo com a teoria, permitindo ao professor a participação nos meios de produção do saber. A formação continuada deve atingir a todos os professores, inclusive os egressos das universidades.

Segundo NÓVOA (1992, p. 24), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir* na pessoa e dar um estatuto ao *saber da experiência*.” Assim, as instituições educativas deveriam estimular atitudes reflexivas a respeito das ações cotidianas, organizando momentos coletivos de estudo e aperfeiçoamento.

CUNHA (1999, p. 95) afirma que “todos os professores têm um comportamento político, mesmo que este não seja consciente. Mas poucos agem de forma intencional, procurando espaços de transformação da sociedade. Para estes, a influência desta vivência parece ser mais forte por que é fruto de reflexão e de opção.” Os professores deveriam, ser fomentadores e instigadores de idéias e de práticas reflexivas.

Por meio da educação se pode minimizar de maneira preventiva, por meio do conhecimento, alguns dos problemas brasileiros e mundiais. Falta ainda um governo sério e comprometido com as pessoas ao invés de interesses financeiros.

[12] MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Qualidade de ensino e formação do professor.

Possibilidades devem ser traçadas, caminhos percorridos e, quem sabe, para efetivamente começar um processo de mudança, as universidades, junto com os poderes públicos, poderiam disponibilizar grupos de estudo, acompanhamento de práticas pedagógicas, a viabilização e participação dos professores em eventos externos, contribuindo assim com algumas ações iniciais no campo da formação de docentes.

A mudança educacional depende, segundo NÓVOA (1992, p. 28), “dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas, hoje em dia, nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento.” Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo nos projetos de escola.

No campo educativo, ALVA (2002, p. 82) afirma que “toda a dimensão crítica e criadora da educação configura o sistema de apoio para sua vinculação com o projeto histórico que se pretende.” Se preconizamos a restruturação da Educação, esta deve passar necessariamente por uma política de formação de professores. Para NÓVOA (1992, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa [...] que é também uma identidade profissional.” Isso implica em um investimento pessoal.

Devemos formar o professor para que este seja capaz de analisar, refletir sobre a sua prática. De acordo com MAGNANI In: SERBINO (1992, p. 167),

> a educação tem um importante papel a desempenhar na busca de soluções para os problemas sociais. Ela não é apenas determinada pelo social. A ação recíproca entre ambos supõe a contribuição da escola na formação da consciência social e, neste sentido, formação é muito mais do que freqüentar cursos. Trata-se de se pensar a superação da dicotomia teoria/prática, que pode colocar o professor como agente social e sujeito de sua história e da transformação.

Formar professores nas universidades públicas é um desafio que abrange implicações político-educacionais. Essas políticas compreendem aspectos que vão desde a permanência do aluno na escola, passando pelo direito à universalização do ensino, num trabalho integrado visando à coletividade.

Enfim, CUNHA (1999, p. 32) coloca que “a análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de rumos na prática pedagógica.”

A formação dos professores deve passar necessariamente pelo atendimento às diversidades culturais e respeito pelo diferente no caminho da inclusão, sem doutrinação alienante. A formação docente precisa ser também diferenciada. Preconiza-se que a educação deva partir da realidade, mas será que conhecemos essa realidade, ou a realidade brasileira? Será que o professor está preparado para trabalhar em favelas, zonas de risco, com crianças de 0 a 6 anos, sem terra, índios, moradores do litoral e zonas rurais, etc.?

Segundo NÓVOA (1992, p. 27), “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. O profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo.

Uma prática bastante comum em nossas escolas ainda é a transmissão do conhecimento pela cópia no quadro para o caderno das crianças. Nada contra a cópia, mas a escola que se quer, na busca da formação de um cidadão crítico e de um cidadão competente, está longe de ser alcançada e este é um dado que preocupa.

O professor recém-formado copia o que os professores mais velhos fazem, ou seja, não modifica a estrutura pedagógica e escolar. Conforme esta constatação, CUNHA (1999, p. 160) relata que “a maior força sobre o comportamento docente é a do exemplo de ex-professores”. Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares, podendo estabelecer estratégias de ação, a partir dessa constatação.

De acordo com Magnani In: SERBINO (1992, p. 168), “mudar é ter atuação articulada à consciência da necessidade, superação gerada pela compreensão das contradições sociais em suas múltiplas evidências. E atualizar-se é a ação de sujeitos para apreender o movimento destas contradições e buscar caminhos mais adequados para superá-las”. Para que isso aconteça faz-se necessário preparar o professor para efetivamente atualizar-se numa perspectiva de mudança na escola.

O professor deve, em sua prática de sala de aula, despertar no aluno a busca da construção de seu conhecimento. Segundo CUNHA (1999, p. 111) a produção do conhecimento é “entendida aqui como a atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza. É o oposto do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores em sala de aula”. A escola serve para a criação do saber e não simplesmente para o repasse deste.

CUNHA (1999, p. 171) acredita que “os desafios são muitos. Creio ser necessário um esforço coletivo no reconhecer e refletir sobre as contradições da sociedade em que vivemos, e nela, muito especialmente, as questões relacionadas com a nossa área de atuação. Só assim poderemos fazer avançar a educação brasileira.”

Existe uma grande quantidade de cursos superiores de Educação Física que descarregam, literalmente, no mercado de trabalho, novos profissionais em abundância a cada ano. De que forma a sociedade vai se beneficiar e aproveitar suas contribuições? Quais seriam essas contribuições?

Precisamos reavaliar a disciplina Educação Física, a identidade profissional da mesma, que desenvolve muitas vezes o seu trabalho de forma mecânica, repetitiva em um modelo estanque, sinônimo de imutabilidade. As relações, por sua vez, identificadas como autoritárias num cumprimento rigoroso de tarefas, transmitem um conteúdo acabado, estabelecido, pouco proporcionando a descoberta do corpo pela criança.

Para OLIVEIRA (2002, p. 11), “ou se modifica efetivamente a forma de atuar e desenvolver a Educação Física Escolar ou ela não terá espaço na escola”.

Assinala CARDOSO (1998, p. 154), que “ensinar não é programar, não é pedir respostas, mas sim, levantar perguntas. Não é a instalação do educador no aluno, mas a provação do aluno à independência”. Uma predeterminação quase imutável, do educador e dos alunos, deve ser superada, para permitir uma compreensão mais ampla da Educação Física.

Para esse autor (*ibidem*, p. 123) o professor é um “intermediador [...] à medida que questiona o seu papel pedagógico, [...] desenvolve capacidades de reflexão crítica sobre o contexto social e não simplesmente assume uma posição ‘cristalizada’, dando continuidade a ações que não provoquem e muito menos

acompanhem as mudanças sociais". O educador deve assumir, analisar, reconhecer e dar-se conta da importância do papel político-pedagógico que exerce, por meio dos conteúdos que leciona e seleciona, da relação com os alunos, não somente no trato científico, mas também na construção e vivência de valores. Esta prática deve considerar inclusive o significado humano e social dos conteúdos propostos. Para que isto aconteça, faz-se necessário que o professor reconheça a realidade em que atua, tenha claros seus objetivos, promovendo uma ação pedagógica imbuída de significado.

Segundo VASCONCELLOS (1995, p. 83) "quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, medida pela realidade. A ação do professor portanto, deve visar provocar; dispor e interagir."

O percurso profissional de uma pessoa parece relacionado à sua trajetória de vida. O professor tem que ver significado no que ensina. Afinal, o que restará ao aluno se o professor não acreditar no que propõe, vivencia e aplica junto aos estudantes? "A perspectiva humanista, a educação e especialmente a formação de professores é um empreendimento totalmente humano, já que visa a realização do homem e, no caso do professor, a realização do educador, que é o que justifica a sua existência" (ALVA, 2002, p. 75). Só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança, levar o docente a tornar sua prática coerente com seu projeto de vida. Esta relação com suas intenções essenciais e intrínsecas nos faz crer que "a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico" (CUNHA, 1999, p. 70).

Para ajudar os indivíduos a chegar a níveis mais elevados no desenvolvimento afetivo e cognitivo, o professor deve encorajar o aluno à autonomia e ao pensamento crítico.

Na prática de sala de aula o professor intencionalmente pode oportunizar a participação e o envolvimento dos alunos, ou seja, é de responsabilidade do professor criar mecanismos, estratégias e espaços para discussões. "Os alunos vivenciaram até agora nas aulas de Educação Física, segundo HILDEBRANDT e LAGING (1986, p. 48) "estruturas rígidas, seqüências de aulas monótonas, inquestionáveis e, na maioria das vezes, irrefutáveis, a exclusiva confrontação com decursos de movimentos regulamentados, mensuráveis e testáveis e com jogos

anteriormente dados com regulamentos internos.” Na história da Educação Física, os professores faziam o papel de repressores do estado, privilegiavam na escola o “forte” em detrimento do “fraco”, classificavam e desclassificavam os alunos numa atitude covarde e excludente. O ofício do aluno se resumia a ser “mero espectador de uma atividade esportiva, de um esporte consolidado enquanto realidade socialmente construída e não descobridor, inventor de atividades nos diferentes ‘contextos/instâncias significativos’.“ (KUNZ, 1994, p. 20)

O professor de Educação Física pode oportunizar que os alunos aprendam a decidir , por si mesmos, podendo modificar muitas vezes conteúdos, estratégias de aula, etc. sendo assim co-participante de sua formação, estabelecendo com o professor um novo contrato pedagógico, portanto, elaborarem em cooperação acordos que correspondam aos interesses mútuos. Desta maneira, o conhecimento deve servir para libertação, cooperação e inclusão. O professor deve educar os alunos no sentido deles aprenderem a organizar-se sem sua presença. Cabe lembrar, a aula como “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos de suas práticas na realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 87).

“A fluência e a capacidade de ação social dos alunos, a que a escola aspira como um dos seus objetivos mais importantes, só poderão ser alcançados quando os alunos aprenderem a tomar consciência daquilo que fazem na escola, colocarem-se objetivos e organizarem sua própria aprendizagem.” (MESSNER[13] citado por HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 7)

Na escola, educar a criança sem explorar a descoberta de seus movimentos poderá ser o mesmo que domesticar e tornar estanque o processo educativo. O movimento aqui citado não se restringe a movimento físico. Para CARDOSO (1998, p. 140) “o professor, que é o mediador e/ou facilitador entre o ‘mundo do movimento’ dos alunos e o ‘saber sistematizado’, deve questionar-se sobre as condições e as conseqüências que o esporte produz na vida social. Isso significa que planejar é

[13] MESSNER, R. Planung des Lehrers und Handlungsintesse der Schüler im offenenterricht. In: Westernann Padagogishe Beiträge, 30 Jg. 1978. p. 145-150

pensar e refletir sobre o conceito de ‘movimento’ e de ‘esporte’ que até agora foi considerado ‘natural’ e indispensável.”

O professor pode levar a criança a ser despertada, onde ela poderá ser agente na construção de seu próprio conhecimento, também reconhecer-se agente e protagonista na elaboração de regras dos jogos, no papel que exercerá, atuará como sujeito social e na construção de valores, ou seja, não é mais uma mera espectadora de sua vida, num simples consumo de regras e espetáculos esportivos. “Se quisermos levar os alunos e jovens a adquirir uma personalidade independente, devemos proporcionar-lhes, já, na escola, a possibilidade de participação nas decisões de caráter pessoal [...] e dar-lhes a oportunidade de se organizarem” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 1).

O aluno, na construção do seu conhecimento, deve aprender a posicionar-se no meio social, opinando e defendendo suas idéias, discutindo com seus iguais desde regras de jogos até quaisquer outros contextos, aprendendo a decidir em grupo e individualmente, numa ação comunicativa, cooperativa, transformadora, benéfica e crítica, construindo assim, uma competência individual e social na sua formação como cidadão. Um aprendizado importante neste aspecto, segundo OLIVEIRA (2001, p. 127), é quanto “ao fato de que as regras mais respeitadas são justamente as que são (re)elaboradas e definidas pelos próprios participantes.”

Devemos formar o aluno com capacidade de aprender a aprender, mas segundo VASCONCELLOS (1995, p. 30), aprende-se sobre “situações, conteúdos concretos, que devem abranger os conteúdos básicos do processo histórico-social”.

A autonomia pode ser delegada pelo professor ao aluno, que entre outras competências deve, segundo SALVADOR (1994, p. 137) “contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’.” Desta forma, espera-se um envolvimento muito grande por parte dos alunos, por serem eles mesmos os autores de seus conhecimentos. Neste caminho, SCHÖN[14] In NÓVOA (1992, p. 87) nos mostra que, “aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja *possível* ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis.”

[14] SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** p. 77-93

2.4.2 O Professor Mediador

Indicamos, até agora, uma série de questões importantes que têm sido discutidas por pesquisadores relevantes no cenário educacional. Reuven Feuerstein ex-aluno de Piaget, propõe conceitos no campo da cognição humana, ou mais precisamente, no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva (TMEC) baseia-se na modificabilidade, ou seja, na flexibilidade da estrutura cognitiva e acredita que: o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível, aberta a mudanças, assim como dotado de um potencial e de uma propensão natural para a aprendizagem.

GOMES (2002, p. 66) estabelece dois pressupostos que fundamentam a TMEC.:

- "A modificabilidade é uma condição filogenética da espécie humana (exceto em raríssimas situações).
- A modificabilidade é proporcionada pelo fator sociocultural."

Um aspecto importante é que a modificabilidade cognitiva pode ser concebida como possuindo uma natureza estrutural. Isso significa que, segundo GOMES (2002, p. 67), "a capacidade geral do ser humano em se modificar e alterar seus padrões mentais tem uma repercussão na estrutura como um todo, e não apenas em pontos focais e limitados da estrutura cognitiva".

O papel do professor é ressaltado na TMEC. Conforme GOMES (2002, p. 260), "se os professores não medeiam as crianças em seu processo de aquisição dos instrumentos psicológicos, esses últimos passam de facilitadores e mobilizadores do pensamento a dificultadores." Ou seja, o professor tem um papel fundamental na vida de seus alunos, um ato, uma palavra de encorajamento faz a diferença no bem estar dos alunos. Estes precisam e necessitam de atenção de qualidade.

GOMES (2002, p. 247), referindo-se a uma das idéias de Feuerstein, afirma que "a educação é muito mais que a transmissão de conteúdos, é algo muito maior que a preocupação com o produto final. A aquisição do conhecimento é um caminho que envolve o processo cognitivo na promoção tanto de operações mentais quanto

de conceitos específicos que proporcionem uma nova relação do indivíduo com o mundo".

"Um desafio prioritário é superar a alienação que se opera na produção do conhecimento, desenvolvendo-lhe sentido e significado de modo que, sem desconsiderar as exigências formais, extrapole-se o sentido valorativo determinado pelo sistema de ensino, pela escola e, em última instância, pelo professor" (OLIVEIRA, 2001, p. 109). O professor através de suas aulas discute e contextualiza o conhecimento e, quanto mais dinâmica, aberta a construção de valores e relações, mais sua aula poderá contribuir na formação do caráter do aluno.

Feuerstein, falando sobre sua teoria, em entrevista à 'ISTO É' concedida a VITÓRIA (1994), ressalta que "o mais importante é o processo de aprendizado mediado por um educador [...] é a figura do mediador, aquele que intervirá, que introduzirá a análise, a dedução e a percepção. Ele transmitirá valores, motivações e estratégias. Ajudará a interpretar a vida."

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), base da TMEC é descrita por Feuerstein como uma qualidade especial de interação entre um aprendiz e uma pessoa, a qual chama de "mediador". O importante na experiência de aprendizagem mediada são as mediações que levam à aprendizagem qualitativamente significativa e respondem a certos critérios com os quais o mediador deverá atuar. A ênfase na mediação não pretende desconsiderar o conteúdo, mas, é uma importante ferramenta a ser utilizada pelo professor enquanto recurso. Feuerstein disponibiliza doze critérios de mediação que o mediador deve contemplar e integrar em sua comunicação com o mediado. Destes doze critérios, descritos abaixo, os três primeiros são critérios *universais*[*], que segundo Feuerstein são indispensáveis para que exista uma real vivência da EAM.

1. Intencionalidade e Reciprocidade.

Deve existir uma intenção clara e esforço do professor, para que o aluno realmente aprenda. É o conjunto de ações efetivas que promovem e demonstram essa busca pela aprendizagem. Ex.: O professor seleciona estímulos adequados e transforma esses estímulos para uma melhor apreensão e construção do

[*] critérios que são mais importantes na mediação, sem diminuir a importância dos outros critérios.

conhecimento pelo aluno. Instiga a curiosidade, provocando a participação, elege reações positivas, diversifica atividades e muda de atitudes.

A reciprocidade é a resposta que o aluno dá, interagindo com o professor e objeto de conhecimento, deslumbrado em querer aprender. Cabe ao educador incitar o educando a um caminho de busca contínua, condição para que as descobertas durem tanto quanto à própria vida. Este caminho deveria ter um começo e jamais deveria findar.

2. A Transcendência.

É estabelecer objetivos junto aos alunos, em um contrato pedagógico visando metas futuras, fazendo "pontes" com o aprendizado imediato. A existência de novas necessidades, não somente as atuais, possibilitam ao aluno a construção de representação mental, abrindo caminhos para novas conquistas. Egozi[15] a*pud* BEYER (1996, p. 96), comenta que, "assim, o sistema de necessidade da criança é continuamente ampliado e as operações cognitivas superiores são desenvolvidas."

3. Significados, Valores e Atitudes.

EGOZI *apud* BEYER (1996, p. 96), comenta que por meio deste critério "são transmitidas à criança a cultura e a filosofia do seu grupo social. Também é transmitida a ela a necessidade de pesquisar o significado e o sentido dos acontecimentos". Dar sentido aos conteúdos e às alternativas pedagógicas, mediar o significado é atribuir valor ao objeto de conhecimento. Tais valores são culturalmente transmitidos pelas pessoas, pois não estão no objeto, estão na significação que lhes atribuímos por atitudes.

O mediador abastece o estímulo de carga afetiva, de modo que penetre o sistema de significados do sujeito, ou seja, que o estímulo realmente tenha um significado na vida do aluno.

---

[15] EGOZI, M. Das Instrumental Enrichment Programm: Ein Interventions-programm für die Förderung der Kognitiven Lernfähigkeit. Zusammenfassung der Grundlagen. Jerusalem: hadassah-WIZO-Canada Research Institute, 1991. p. 7

4. Sentimento de Competência.

O critério é a mediação do sentimento e não da competência em si. Trata-se do sentimento de ser capaz. Isso possibilita ao aluno criar uma auto-imagem forte e positiva. É preciso criar as condições de domínio das situações, instrumentalizar o sentido de competência. Para exemplificar podemos usar o jogo de basquetebol, pois, quando uma criança faz uma cesta, geralmente o professor atribui crédito à cesta convertida pelo aluno (competência em si); ao invés desse procedimento, o qual também deve existir, o professor deve realçar o sentimento do aluno em ser capaz de realizar a cesta. Muitos jogadores de basquetebol de bom nível não arremessam à cesta em um jogo por medo de errar, pois não foi desenvolvido esse sentimento de ser capaz e preferem passar a responsabilidade da bola a ser arremessada para um outro jogador. A prioridade é o sentimento de ser capaz, o qual gera autoconfiança para futuras realizações.

5. Regulação e Controle do Comportamento.

Permite ao indivíduo saber como e quando agir e reagir. Devemos refletir junto ao aluno levando-o a perceber seus acertos e erros de forma neutra. Esta regulação inclui o controle da impulsividade por si e em si mesmo, frente a distintas tarefas. Para FERREIRA e MEIER (2004, p. 51) para que o aluno possa dar “a intensidade adequada a uma meta, deverá ter a consciência prévia do grau de dificuldade exigido em seu cumprimento, conhecendo a dificuldade, o grau de expectativa será adequado.” A meta não pode ser muito difícil de ser alcançada pelo aluno, pois poderia ocorrer um desânimo prévio e, nem muito fácil, pois poderia haver um desinteresse e falta de motivação por parte do aluno.

6. Comportamento de Compartilhar.

BEYER (1996, p. 97) comenta: “o ato de mediar promove a socialização da criança e fomenta processos interativos, criando uma experiência comum [...] Faz-se referência, aqui, aos processos interpsíquicos enfatizados na teoria da internalização de Vygotsky”. É a dimensão social, importante para a integração cognitiva e afetiva. Compartilhar é levar em conta o ponto de vista do outro, enfatizando a comunicação entre os homens. De acordo com FERREIRA e MEIER (2004, p. 51) “compartilhar

não é apenas um momento em que paramos e ouvimos o outro, mas é um momento em que fazemos parte da história do outro".

7. Individualização e Diferenciação Psicológica.

Define a identidade própria. São interações que animam o surgir da individualidade.

BEYER (1996, p. 97) afirma que "o mediador visa não só promover a socialização da criança, mas também, sua individualidade, o que acontece através da diferenciação entre a personalidade da criança e a de outros." FERREIRA e MEIER (2004, p. 52) falando sobre pacientes (aqui entendidos como aluno), mencionam que mediar a diferenciação psicológica "é colocar a ênfase na percepção que o paciente tem de que é único, diferente e especial. Cada ser humano tem experiências de vida diferentes e singulares. É isso que o distingue de todos os outros seres humanos do mundo."

8. Busca, Planejamento e Alcance de Objetivos.

Procura auxiliar a criança a estabelecer alvos e a planejar sua obtenção. A realização destas metas, permite a organização dos comportamentos do indivíduo, mas além do imediato, e cria uma interação com as modalidades do pensar o mundo. Mediar o planejamento é "trabalhar em parceria [...] na realização de um plano e de suas estratégias para torná-lo real, para alcançar os objetivos 'finais'. Todos os passos precisam ser orientados para o resultado sem, no entanto, distanciar-se do processo" (FERREIRA e MEIER, 2004, p. 53).

9. Busca de Novidade e Complexidade.

"Um desafio muito fácil pode fazer com que sua motivação diminua gradativamente até que desista no meio do processo. Da mesma forma, um desafio muito difícil pode fazer com que você não acredite no alcance do resultado e, então, desista antes mesmo de começar" (FERREIRA e MEIER, 2004, p. 53). Podemos recorrer aqui ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que é onde a mediação tem de ser exercida para que ocorra a aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal se encontra entre nível de desenvolvimento real do aluno

e o nível de desenvolvimento potencial deste aluno, lugar onde o professor deve promover desafios instigadores aos interesses do aluno.

10. Conhecimento do Ser Humano como Ser em Mudança.

A mudança há de vir acompanhada da consciência de que se muda. O comportamento de desafio e mudança facilita a aceitação do ser humano. Feuerstein acredita que o potencial do cérebro humano é elástico e que a mediação correta pode levar qualquer indivíduo a melhorar seu desempenho, atingindo níveis antes nunca imaginados.

11. A Alternativa Otimista.

A Alternativa Otimista leva a fazer todo o possível por buscar e encontrar uma solução a um problema. Desde o ponto puramente cognitivo, o homem é modificável. Sejamos investigadores, criativos para encontrar uma base sólida de modificabilidade.

12. Sentimento de Pertença.

Na interação do mediador com o mediado, o primeiro fortalece o sentimento de que seus alunos fazem parte de um grupo social cuja história tem valor, tem fundamentos possíveis de serem transmitidos e uma cultura particularmente especial e importante para as transformações na (e da) sociedade. O sentimento de pertença permite a criança conhecer o seu valor e saber que pertence a um grupo que a valoriza.

Consideramos que, estas contribuições de Feuerstein para o campo da educação, devem ser conhecidas para que, com base nesta teoria, se possa preparar professores cada vez mais capazes e que acreditem em todas as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, buscando sempre os caminhos para o desenvolvimento de seu potencial, respeitando as suas diferenças.

3 METODOLOGIA

3.1 EXPLICITAÇÃO METODOLÓGICA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo BOGDAN e BIKLEN[16] *apud* LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 13) "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". A coleta de dados deu-se por meio de um processo interativo, utilizando-se de inúmeras técnicas: grupos focais, fotografia, filmagem, gravação e aplicação de *check-list*.

A escolha desta metodologia de coleta de dados justifica-se pela necessidade de ir além da análise das interações verbais, por ocasião do grupo focal, apreendendo assim, as relações existentes entre a metodologia utilizada em uma situação real de ensino, por ocasião de aulas-laboratório* e as interações suscitadas entre os sujeitos em situações problemas no cotidiano da sala de aula.

A entrevista, segundo RICHARDSON (1999, p. 209), permite "conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações". E, pela entrevista guiada pretende-se que o entrevistado "possa discorrer livremente, nas suas próprias palavras, em relação a temas que o entrevistador coloca para iniciar a interação." (RICHARDSON, 1999, p. 213-214)

Para a análise dos dados obtidos nos grupos focais, as gravações foram transcritas *ipsis verbis*, vindo a constituir parte do *corpus* a ser analisado, com base na técnica de análise de conteúdo, identificando e esclarecendo os aspectos internos da situação observada antes e após as aulas-laboratório. As categorias para análise foram criadas tendo em vista convergências/divergências,

---

[16] BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

* Aulas-laboratório, no contexto desta pesquisa, refere-se às intervenções programadas do pesquisador por ocasião das atividades de campo.

semelhanças/diferenças, sentido/significado, das palavras e assuntos emergentes no discurso dos participantes no grupo focal.

As filmagens proporcionaram a posterior observação do processo das aulas-laboratório, permitindo resgatar detalhes (mediação docente, comportamento discente, falas, relações interpessoais, emoções, nível de participação, reações, ...) que auxiliaram na interpretação e análise dos dados.

A observação, segundo RUMMEL[17] *apud* RICHARDSON (1999, p. 263), "é o meio mais direto de estudar uma ampla variedade de fenômenos". A observação direta (de aulas-laboratório) em uma situação concreta de jogos se justifica por ser, conforme SALVADOR (1994), a forma mais precisa de se verificar a interação, desvelar e analisar hipóteses em uma situação natural.

De acordo com LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 26) "[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno".

O *Ckeck-List* apresentou dados, tratados quantitativamente que, analisados, permitiram complementar a análise qualitativa, principal enfoque metodológico da pesquisa.

3.2 CAMPO DE ESTUDO

O campo de pesquisa foi o Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, tendo como sujeitos uma turma da disciplina Ginástica de Aparelhos, junto ao 3º ano, durante o ano letivo de 2003.

A UFPR contribui para a formação de futuros professores de Educação Física. Esta universidade localiza-se no Centro Politécnico, Jardim das Américas, cidade de Curitiba, estado do Paraná.

3.3 SELEÇÃO DE SUJEITOS

A escolha da turma teve como critério o número de alunos (21) e a representatividade de gênero (07 participantes do sexo feminino e 14 do sexo

---

[17] RUMMEL, Joseph F. **Procedimentos de pesquisa na educação.** Porto Alegre: Globo, 1977.

masculino), caracterizando-se como seleção da amostra por tipicidade. A faixa etária dos participantes se encontra entre 19 e 25 anos e o horário correspondente ao turno da manhã.

A opção pelo trabalho com alunos de Educação Física, estudantes do terceiro ano, baseia-se na hipótese que estes tenham subsídios teórico-práticos para discussão, em virtude de estarem completando três quartos do curso de Educação Física e estejam freqüentando, concomitantemente, a disciplina de Prática de Ensino, ou seja, estão tendo um contato com alunos de escolas públicas em situação real de ensino, com acompanhamento de um professor(a) supervisor(a).

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em quatro etapas distintas e complementares:

Etapa I: aplicação de entrevista diagnóstica guiada (semi-estruturada) em grupo focal (anexo 1).

O grupo focal, direcionado a dois grupos distintos, de tal forma a garantir um número de participantes entre 10 e 11 em cada um, foi mediado pelo pesquisador. O registro, nesse momento, foi feito por meio de gravação direta, com auxílio de um gravador e filmagem em vídeo por um *câmara-man.*

Os participantes do grupo focal foram informados dos motivos da pesquisa e assinaram, individualmente, o termo de consentimento livre e esclarecido, necessário para o uso das gravações e da utilização dos dados na construção da dissertação e posterior publicação (anexo 2).

Etapa II: Aplicação dos jogos cooperativos em aulas-laboratório

A aplicação dos jogos cooperativos em aulas-laboratório caracteriza-se como uma interferência direta, intencional e planejada pelo pesquisador, com objetivos específicos e que se diferenciam das aulas normalmente ministradas.

O período de pesquisa de campo correspondeu a seis sessões de duas horas/ aulas cada.

A seguir, encontram-se relacionados os jogos cooperativos selecionados a partir de BROTTO (2001a, 2002) e que foram trabalhados nas aulas-laboratório.

AULA-LABORATÓRIO 1:

Objetivos Didáticos: promover a interação entre os participantes e desenvolver a cooperação e o espírito de grupo.

Valores Trabalhados: Valor absoluto: não violência.

Valor relativo: uso adequado do tempo e do conhecimento.

a) Agenda do Tempo

Desenvolvimento:

1. Formação do grupo onde cada componente recebe uma folha contendo a agenda do tempo. (12 temas, assuntos para discussão);
2. Agendar com outras pessoas os 12 temas, num breve contato. Só será válido assinalar o nome de uma pessoa por tema. Cada pessoa só pode constar na agenda do outro uma única vez. Ao final, se ficar alguém sem conseguir ter agendado algum dos temas, o grupo o incluirá sob mediação do professor;
3. Procurar e dialogar sobre o tema 1 durante dois minutos, com o colega que foi agendado. Terminado o tempo, procurar e dialogar sobre o tema 2 com o outro colega previamente agendado e assim sucessivamente;
4. Reunir num grande grupo para compartilhar a experiência e fazer o fechamento da dinâmica.

Reflexão: Quais os tópicos e o que foi importante para você?

Trabalhar valores e a técnica da escuta ativa: Perceber
Acolher
Refletir
Estimular

b) Dança Cooperativa das Cadeiras.

Esta é uma transformação da brincadeira tradicional da dança das cadeiras.

No jogo convencional, o objetivo é mutuamente exclusivo, ou seja, apenas um dos participantes pode sair vitorioso, enquanto há garantia que todos os outros terminarão como perdedores. Esta é uma estrutura que estimula a eliminação e a competição. Promovendo pequenas, mais fundamentais mudanças na estrutura do jogo, pode-se criar um tipo de desafio que motive cada pessoa e o grupo para realizar um objetivo comum.

Desenvolvimento:

1. Para a “Dança Cooperativa das Cadeiras” coloca-se em círculo, um número de cadeiras menor que o número de participantes. Em seguida propõe-se um “objetivo comum”: terminar o jogo com todos os participantes sentados;

2. Coloca-se uma música e todos dançam. Quando a música pára, **todos devem sentar** usando os recursos que estão no jogo – cadeiras e pessoas. Podem sentar nas cadeiras, nos colos uns dos outros, ou de alguma maneira criada pelos participantes. Em seguida, todos levantam e tiram-se algumas cadeiras, **ninguém sai do jogo** e continua-se a dança;

3. Alguns questionamentos podem ser feitos pelo mediador, de tal forma a perceber os sentimentos dos participantes: -Dá pra continuar? -Está confortável para todos?

4. E, na medida que se desprendem dos antigos hábitos, passam a resgatar e fortalecer a expressão do “potencial cooperativo” para jogar e viver.

5. O jogo prossegue até onde o grupo desejar. Em geral, a motivação é tão intensa que, mesmo depois de sentarem **todos em uma só cadeira,** dançam em comum-unidade.

Reflexão: Quais os tópicos e o que foi importante para você?

C) Música para a Paz

A música a seguir terá movimentos que procurarão integrar a todos os participantes. Letra da música (autor desconhecido):

Desenvolvimento:

1. Ensinar a letra da música:

A PAZ NO MUNDO COMEÇA NO MEU CORAÇÃO
NO SEU CORAÇÃO ..... A PAZ
A PAZ NO MUNDO COMEÇA NUM ABRAÇO
DÊ UM ABRAÇO PELA PAZ

2. Relacionar a música ao movimento

3. Enfatizar o contato entre os participantes

Reflexão: O que foi importante para você?

AULA-LABORATÓRIO 2

Objetivo Didático: promover a aproximação. Desenvolver a cooperação e o espírito de grupo com inclusão.

Valores Trabalhados: Valor absoluto: amor.

Valor relativo: amizade.

A) Mãe Abraço

Desenvolvimento:

1. Alunos espalhados à vontade em um espaço físico determinado pelo professor.
2. Um pegador irá “pegar”, “tocar” os colegas.
3. O pique, para os que fogem, é ficar imóvel e, para sair dessa posição de estátua, um colega deve abraçá-lo.
4. Se o pegador obtiver sucesso de pegar alguém da turma, este será a mãe e assim sucessivamente.
5. Reunir num grande grupo fazendo-o compartilhar e o fechamento da dinâmica.

Reflexão: Quais os tópicos e o que foi importante para você?

B) Futpar

Desenvolvimento:

1. É um jogo de futebol normal. Porém, cada equipe é formada por duplas (ou trios) que devem permanecer de mãos dadas.
2. Joga-se sem goleiros e amplia-se ao máximo as dimensões do campo (ou quadra).
3. Dependendo o número de participantes usa-se mais de uma bola, simultaneamente. A cada gol estimula-se novas parcerias, o que propicia um constante desafio de “boa convivência”.
4. Propõem-se a “inversão do goleador”. Desta forma, a dupla que faz o gol, marca ponto para sua equipe, mas, em seguida, muda de lado, indo para o outro time. Ao final do jogo, todos terão jogado com todos, ora na equipe “A”, ora na equipe “B”.

Reflexão: Quais os tópicos e o que foi importante para você?

C) Fortalezas e Fraquezas

Desenvolvimento:

1. Cada pessoa recebe uma folha de papel com a indicação a ser completada, com relação a fraquezas e fortalezas.
2. Divida a folha em quatro e escreva 2 forças e duas fraquezas suas.

FORÇA 1..... 2.....	
FRAQUEZA 1..... 2.....	

3. Tenta estabelecer um diálogo amoroso com outra pessoa e vê se ela aceita compartilhar o jogo.
4. Mostra ao seu amigo as palavras que utilizou.
5. Sentados, um de frente ao outro, um fala e o outro só escuta. Mostra-lhe que as palavras usadas para a força podem ser uma fraqueza e que a fraqueza pode ser uma grande força. Não é antônimo, é mudança, é aprendizado, é aproveitar os ensinamentos que a vida oferece e aceitar o devido valor que elas representam.

Reflexão: Como cada um sentiu a dinâmica?

Alguém quer dar algum depoimento?

D) Terapia do Abraço

Desenvolvimento:

1. Dois círculos formados por pessoas uma de frente à outra. As pessoas que estão do lado de fora viram 180° e fecham os olhos.
2. As pessoas de dentro do círculo andam livremente, ao parar a música abraçam um colega que está no círculo de fora por cerca de 20 seg.
3. Ao sinal, continuar andando livremente, repete-se o movimento anterior e assim sucessivamente.
4. trocar as pessoas de círculos e prosseguir com a brincadeira.

5. Ao término, reunir num grande grupo, fazendo o compartilhar e o fechamento da dinâmica.

Reflexão: Quais os tópicos e o que foi importante para cada participante?

AULA LABORATÓRIO 3

Objetivo Didático: promover a mobilização de emoção, valores e conceitos, despertar o espírito de unidade e respeito com relação às diferentes opiniões.

Valores Trabalhados: Valor absoluto: verdade.

Valor relativo: liderança.

A) Basquete Amigão

O Basquete Amigão é uma forma gradual de resgate do "espírito" de cooperação nos esportes.

Começa-se pela formação das equipes!

- Aqueles que nasceram em dia par, formam o time "impar".
- Quem nasceu em dia impar, forma o time "par".

Pode-se usar diferentes maneiras de compor as equipes estimulando novos agrupamentos, quebrando inibições e formação pré-definidas, diminuindo o desconforto de ser sempre o último a ser escolhido e ainda, promover o conhecimento de aspectos pessoais que fortaleçam a intimidade e criação irrestrita de vínculos entre os participantes.

Desenvolvimento:

1.Deixa-se que o grupo pratique o jogo convencional durante algum tempo. Depois, **abre-se um espaço para recriação:**

2. Para fortalecer a **Cooperação Intergrupal** pode-se adotar algumas alternativas, tais como:

2.1 "todos jogam": todos recebem o mesmo tempo de jogo.

2.2 "todos tocam/todos passam": a bola deve ser passada por entre todos os jogadores do time antes de poder ser arremessada à cesta.

2.3 "todos fazem cestas": para que um time vença é preciso que todos os jogadores tenham feito pelo menos uma cesta durante o jogo.

2.4 “todas as posições”: todos os jogadores passam pelas diferentes posições do jogo (armador, pivô, etc.).
2.5 “passe misto”: a bola deve ser passada, alternadamente, entre homens e mulheres.
2.6 “resultado misto”: as cestas são convertidas, ora por menina, ora por menino.
Reflexão: Quais os tópicos e o que foi importante para cada participante?

B) Barbante - Tampa de Pincel Atômico

Consciência de interdependência, pois tudo está em rede, em processo de transformação - fazemos parte do mesmo “time”.

Desenvolvimento:
1. Faz-se um grande círculo, todos segurando um único barbante, formando uma teia.
2. No centro, amarra-se um barbante na vertical, em direção ao solo, com uma tampa de pincel atômico amarrado na ponta. No chão, no centro do círculo, um pincel atômico em pé.
3. O grupo deverá colocar a tampa no pincel atômico.
Reflexão: Reunir o grande grupo e compartilhar o fechamento da dinâmica.

C) O Corredor do Afeto

Desenvolvimento:
1. Formar duas colunas bem próximas de alunos, deixando espaço para passagem de uma pessoa.
2. Pensar em uma palavra de generosidade e amor, que você gostaria dar de presente a um amigo.
3. Uma pessoa passa lentamente pelo corredor recebendo de cada amigo toques de carinho pelas mãos e uma palavra de encorajamento, a mesma será pronunciada aos outros, todos passam pelo corredor.
4. Reunir num grande grupo fazendo o compartilhar e o fechamento da dinâmica.

Reflexão: Reflita sobre a nossa contribuição para a melhoria da sociedade, a quantas anda nossa tolerância e o nosso contentamento. Reflita sobre a exatidão e o poder de síntese.

AULA LABORATÓRIO 4

Objetivo didático: despertar a busca pela essência por trás das aparências, o sentido mais profundo das atitudes e palavras em que auto nos definimos. Ver a verdadeira força interior dentro de cada um nas fraquezas e a humildade necessária de suas fortalezas.

Valores trabalhados: Valor absoluto: ação correta.

Valor relativo: integridade.

A) Acordar as Células

Desenvolvimento:

1. Dois a dois acordar as células do corpo do amigo, massageando o corpo do outro ex.: rosto, orelha pescoço etc.

B) Queimada Invertida

Desenvolvimento:

1. Queimada normal; com uma bola de plástico ou de meia, integrando uma pequena mudança que pode fazer uma grande diferença: quando existir mais que dois participantes na zona do “morto”, a primeira que chegou ao local, retorna para o campo de jogo trocando de time, ao invés, de voltar para o seu próprio grupo.
2. Tentar a queima alternando-se homens e mulheres, por exemplo.
3. Jogar com duas bolas ao mesmo tempo.
4. Dependendo da heterogeneidade do grupo, é interessante propor que alguns joguem com a mão não dominante.

Reflexão: Quais os tópicos e o que foi importante para cada participante?

C) O Que Eu Transmito Sem Falar.

Desenvolvimento:

1. Sentado um de frente para o outro sem se tocar, de olhos fechados.
2. Abra os olhos e se veja nos olhos do companheiro, feche os olhos.
3. Abra os olhos e veja o olho esquerdo, feche os olhos.
4. Abra os olhos e veja o olho direito, feche os olhos.
5. Busque uma palavra e não fale, transmita pelas mãos, dê essa palavra de presente ao seu amigo.
6. Agora se levante e dê um abraço bem gostoso agradecendo o presente que você recebeu.

Reflexão: Reunir num grande grupo, fazendo o fechamento da dinâmica. O que vocês perceberam no exercício? Reflita sobre a contribuição que se pode dar para a melhoria da sociedade e a quantas anda nossa humildade e amorosidade.

D) O Perder de Falar e Deixar Falar, Eu Falo! Eu Consigo Falar!

Desenvolvimento:

1. Dois círculos, uma pessoa de frente para outra.
2. Só o círculo de fora fala, o de dentro só escuta.
3. Falar 30 segundos sobre o assunto ou palavra sugerida pelo professor.
4. Passados os 30 segundos, todos dão um passo lateral à esquerda trocando de companheiro. Inverte-se o círculo que fala sobre o tema.
5. Temas sugeridos: paixão, coração, raiz, mãe, farinha de trigo, terra, amizade, exclusão, inclusão, competição, cooperação, solidariedade, ética, drogas, AIDS, etc.

Reflexão: Reunir num grande grupo fazendo o fechamento da dinâmica. O que vocês perceberam no exercício?

AULA LABORATÓRIO 5

Objetivo didático: criar um mundo interior feito de imagens positivas e harmonizar as relações internas e externas.

Promover a fraternidade e a livre expressão da amorosidade, companheirismo e unidade.

Valores trabalhados: Valor absoluto: paz.

Valor relativo: tranqüilidade e auto-estima elevada.

A) Toques

Desenvolvimento:

1. Andar livremente.
2. Ao sinal do professor, formar grupos de dois e tocar nas partes do corpo do colega correspondendo ao sinal oral do professor.
3. Continuar andando livremente.
4. O professor varia as partes do corpo e assim sucessivamente.

Reflexão: Reunir num grande grupo fazendo o fechamento da dinâmica. O que vocês perceberam no exercício?

B) Navegar é (Im) Possível para Todos!

Desenvolvimento:

1. Navegar do “porto seguro” para o “ponto futuro” ... todos juntos. Uma cadeira (barco) por participante (tripulante).
2. É importante criar uma atmosfera lúdica desde o início. Para isso, pode-se criar um enredo, um cenário adequado ao momento.
3. Cada barco deverá sair de seu “porto seguro” para o “ponto futuro” todos os tripulantes devem chegar levando o próprio barco.
4. Quando todos os barcos alcançarem seu “ponto futuro”, o desafio é vencido por todos.
5. Condições de navegação: imaginando que todo o piso do ambiente corresponde às águas de um oceano muito frio e povoado por tubarões, todos os barcos deverão navegar respeitando duas condições e um desafio:

5.1 nenhuma parte do corpo pode tocar na água cheia de tubarões;

5.2 o barco não pode ser arrastado;

5.3 ao conseguirem, desafiamos o grupo, como um único time, a se posicionar em ordem alfabética, respeitando as condições de navegação.

6. Podem-se colocar alguns obstáculos (piratas, furacões, etc.). Podem-se substituir as cadeiras por folhas de jornal abertas e estendidas no chão.
7. Usar músicas relacionadas ao tema. (ex. Como uma onda no mar – Lulu Santos; Planeta Água – Guilherme Arantes)
Reflexão: Reunir num grande grupo fazendo o fechamento da dinâmica. O que vocês perceberam no exercício?

C) Temas para Discussão

Desenvolvimento:
1. Formar grupos de até oito pessoas.
2. Uma pessoa do grupo vai ao centro do círculo e escolhe um tema para trabalhar entre as mais de cinco reportagens (e com cinco cópias de cada assunto).
3. Dá-se um tempo de aproximadamente 20’ para os grupos apresentarem o texto escolhido, todos sobre valores humanos, crianças abandonadas, ONGS, voluntariado, etc.
4. Apresentação do tema escolhido.
Reflexão: Reunir num grande grupo fazendo o fechamento da dinâmica.

D) A Oportunidade do Presente

Desenvolvimento:
1. Peça para cada pessoa pegar algo em 5 minutos para presentear um amigo, se possível embrulhar.
2. O professor fornece papel a quem precisar.
3. As pessoas colocarão os presentes sobre a toalha disposta no chão.
4. Forma-se um grande círculo em volta da toalha.
5. Cada um, a sua vez, passará e pegará algum presente que queira.
Reflexão: Reunir num grande grupo fazendo o fechamento da dinâmica. Trabalhar a divisão material; a doação para o outro.

AULA LABORATÓRIO 6

Objetivo didático: harmonizar as relações internas e externas.

Valores trabalhados: Valor absoluto: ação correta.

Valor relativo: amabilidade, respeito.

A) Arteterapia

Desenvolvimento:

1. Cada aluno recebe uma folha com um círculo e diversas cores de lápis.
2. O aluno desenha como queira sobre os quatros pontos cardeais. O norte representa a parte financeira, o sul a religiosa, o leste a minha contribuição para com o mundo, o oeste cuidados consigo próprio.
3. Em outra folha em branco com o mesmo círculo previamente desenhado, desenhe a dança dos seus sonhos, como poderia ser (o ideal) a realização que você deseja.
4. Como você se sente?

Reflexão: Reunir num grande grupo, fazendo o fechamento da dinâmica. Olhe para os dois desenhos pessoais seus. Se quiser testemunhe como você os percebeu. Transformando o sonho, mesmo que de maneira simbólica, você está oportunizando que ele se torne verdadeiro. Mesmo que seja um passo simbólico é importantíssimo.

B) Mandala com Alimentos

Desenvolvimento:

1. No final da aula anterior solicitar que cada um dos alunos traga uma fruta. Ex. banana – pêssego – manga etc.
2. O professor fornece ingredientes batidos: estado creme – abacate – manga – goiaba.
3. Cada aluno montará um prato, com frutas cortadas e preparadas, a ser oferecido a alguém do grupo.
4. Os pratos serão expostos em uma grande mesa, apreciados, comentados.
5. O prato decorado fica justamente para quem o montou.

Reflexão: Reunir num grande grupo fazendo o fechamento da dinâmica.

Etapa III: *check-list* (anexo 3)

O *check-list*, baseado em CORTES (1999, p. 172) com modificações, foi aplicado aos sujeitos da pesquisa, após o término das experiências com os jogos cooperativos, para posterior análise do conteúdo.

Etapa IV: aplicação de entrevista final guiada (semi-estruturada) em grupos focais (anexo 1)

A entrevista guiada final (semi-estruturada) foi mediada pelo pesquisador a dois grupos focais de estudantes do terceiro ano de Educação Física. Foram coletados os dados por meio de gravação direta, com auxílio de um gravador e, concomitantemente, filmada em vídeo por um *camara-man*.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos na pesquisa resultam de entrevistas, anotações, *check-list* e filmagens. A partir do estudo e interpretação dos dados coletados segundo critérios que focalizaram a ação, comportamento e atitudes dos alunos, foram estabelecidas as unidades de análise de assuntos que emergem e que foram destaques para formação de categorias de análise de conteúdo do que aconteceu.

3.5.1 Análise do *Check-List*

A partir dos dados coletados como *check-list* aplicado no final das aulas-laboratório, pudemos levantar informações sobre como os alunos se sentiram em relação as atividades realizadas.

3.5.2 Análise da Entrevista Diagnóstica Guiada em Grupos Focais, Antes e Após as Aulas-Laboratório

As questões contidas no roteiro de entrevistas (semi-estruturada) tiveram como intenção instigar junto aos alunos, o que pensam e sentem a respeito das práticas exclusivas e/ou discriminatórias em aulas de Educação Física.

As falas dos alunos foram gravadas e transcritas *“ipsis verbis”*, constituindo o “*corpus*” da pesquisa. Depois, realizamos a análise dos dados obtidos, com base na análise de conteúdo, procurando identificar e esclarecer os aspectos internos da situação observada. As categorias para análise foram criadas conforme convergências/divergências, semelhanças/diferenças, em agrupamentos manifestados conforme as unidades de análise na maior/menor incidência do sentido/significado das palavras, assuntos emergentes e os destaques que apareceram.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 ANÁLISE DO *CHECK-LIST*

A partir dos dados que foram coletados com o *check-list* (respostas de quatorze alunos), levantamos informações sobre como os alunos do curso de Educação Física se sentiram em relação às atividades realizadas por meio das aulas de jogos cooperativos, conforme Tabela 1.

TABELA 1 – APRESENTAÇÃO TABULAR DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES JUNTO AO *CHECK-LIST*.

QUESTÕES	FREQÜÊNCIA	
	n	%
1	13	92
2	12	85
3	01	07
4	07	50
5	07	50
6	01	07
7	11	78
8	14	100
9	14	100
10	10	71
11	06	42
12	11	78
13	11	78
14	11	78
15	08	57
16	11	78
17	12	85
18	00	00
19	10	71
20	00	00
21	11	78
22	10	71
23	14	100
24	02	14
25	02	14
26	01	07
27	00	00
28	00	00

FONTE: Pesquisa de campo.

NOTA: Dados tabulados pelo pesquisador, junto ao *check-list* com quatorze participantes.

A análise do *check-list* demonstra a vivência dos Jogos Cooperativos em um grupo com uma auto-estima elevada, verificada através dos sentimentos positivos que podem ser observados nos itens de n.º 01 ao n.º 08. Esses sentimentos apareceram na expressão da maioria dos alunos. Os sentimentos que caracterizam uma auto-estima baixa, apareceram somente na manifestação de uma pessoa. O grupo apresentou-se, então, de maneira geral, animado, feliz e participativo. Este aspecto também pode ser percebido analisando os resultados nos itens de n.º 3 e n.º 6 que se referem a sentimentos de tristeza, frustração e insegurança, que podem ser relacionados à auto-estima baixa.

Todos os alunos, conforme o item n.º 18 aponta por unanimidade, não sentiram um clima de competição e brigas durante os jogos cooperativos. Isso também pode ser confirmado no item n.º 19, onde os alunos, na grande maioria, também sentiram vontade de ajudar os (as) amigos (as) para realização dos jogos, o que confirma que as atividades desenvolvidas tiveram a cooperação como ponto forte nas aulas ministradas pelo pesquisador.

Analisando ainda o aspecto se os alunos sentiram tristeza e frustração, item n.º 3, é interessante notar que somente um dos alunos sentiu-se dessa maneira. Seria pertinente realizar uma entrevista com esse aluno em especial, se tivéssemos mais tempo para pesquisa, para diagnosticar e aprofundar o porquê da tristeza e frustração. É um dado numérico que mereceria um acompanhamento, já que existe um ser humano atrás desta informação. No entanto, a quase unanimidade não sentiu tristeza e nem frustração.

Já no item n.º 8, os alunos foram perguntados se sentiram-se respeitados(as). Todos, por unanimidade, responderam que sim. Aliás, em cada brincadeira, tínhamos por hábito perguntar aos alunos se a proposta era confortável a todos, se podíamos continuar. Achamos que por meio do diálogo, abrindo espaço a mudanças nas regras dos jogos, oportunizamos que cada um dos alunos se manifestassem, colaborando para que neste item todos se sentissem respeitados. O clima de respeito ao ser humano existia, o que pode ser confirmado pela unanimidade de respostas ao item n.º 9, onde por meio dos jogos cooperativos, todos respeitavam os

amigos da turma. No item n.º 16, que abordava a questão do respeito e carinho por seus companheiros, os alunos manifestaram a presença destes sentimentos em sua maioria. Os alunos, ainda em sua grande maioria, tinham satisfação em participar das atividades, como aponta o item n.º 17.

A média dos alunos, conforme item n.º 15, utilizou sua criatividade para criar alternativas durante os jogos. A dificuldade em lidar com a criatividade, também foi caracterizada numa citação de um dos alunos na entrevista em grupo focal. Ele comentava que, muitas vezes, os alunos ficavam perdidos nos jogos devido às possibilidades de alterações nas regras, fato novo e não freqüente. Já quando perguntados se conseguiam pensar e buscar soluções para os problemas, item n.º 14, tivemos respostas positivas, na quase unanimidade. O que nos faz refletir e supor que, quando os alunos são chamados a decidir, eles o fazem, mas não têm a mesma facilidade em uma nova construção diante da mudança de jogos predeterminados. A partir destes dados acreditamos que a universidade deva oportunizar e inquirir cada vez mais seus alunos, para que estes construam e reconstruam jogos e sejam críticos.

No item n.º 12, quando perguntados se os objetivos do grupo foram atingidos, a quase unanimidade dos alunos afirmaram que sim, ou seja, a idéia de que por meio dos jogos cooperativos, foi possível oportunizar um efetivo trabalho coletivo. De encontro a essa afirmação, no item n.º 11 notamos que, muitas vezes, para que os objetivos fossem atingidos pelo grupo, o individualismo foi controlado em detrimento do coletivo. Observou-se que os pesquisados, na grande maioria, conseguiram resolver os problemas com calma (item 13). Aliás, para a construção de um novo paradigma necessitamos de um aprendizado que nos ensine a trabalhar em favor do coletivo.

Nos itens n.º 4 e n.º 5, correspondentes a percepção de si mesmo, observou-se um equilíbrio, em cinqüenta por cento dos pesquisados, a respeito da auto-imagem. Já em relação ao item n.º 6 que trata da insegurança, houve apenas uma resposta positiva. Apesar desta opinião ser importante a ser observada e analisada, pode ser observado que o sentir-se seguro foi um aspecto relevante nas atividades por meio dos jogos cooperativos. O item n.º 7 mostra a auto-confiança em relação aos amigos; demonstrou-se (item 10) em acima de setenta por cento que os

pesquisados puderam expressar-se livremente e tiveram respeito e carinho por seus companheiros (item n.º 16).

No item n.º 14, que avalia se nos jogos cooperativos os alunos sentiram-se que estavam jogando com os amigos, tivemos por unanimidade respostas afirmativas. Também pode ser confirmado pelos itens 21 e 22 onde, na grande maioria, os pesquisados sentiram que podiam ganhar junto com os outros amigos e que estes colaboravam durante os jogos. Constatou-se que menos de quinze por cento dos alunos sentiram que estavam jogando contra os amigos (item 24) e sentiram-se excluídos de algum jogo (item n.º 25).

Reafirmam os alunos, por unanimidade no item n.º 20, que a metodologia dos jogos proporcionava que, para ganhar, todos tinham que contar com o auxílio dos demais colegas, pois não era possível ganhar sozinho, o que costuma acontecer quando a metodologia privilegia o individualismo, em detrimento da participação coletiva. O *check-list* também sinaliza a quase unanimidade dos alunos no que diz respeito à não cobrança dos amigos para ganhar no jogo, item n.º 26. Aliás, os jogos cooperativos caracterizam-se pela oportunidade que todos têm de vencer e esse foi o enfoque realçado e vivenciado pelos alunos nos jogos.

Nos itens n.º 27 e n.º 28, que avaliam se nos jogos cooperativos os alunos sentiram-se rejeitados e excluídos, tivemos por unanimidade respostas de que nenhum tenha ficado à margem do efetivo resgate da participação, ou seja, cada um dos alunos reafirmou que, nos jogos cooperativos, foram incluídos e aceitos pelo grupo. Esse envolvimento de cada um dos alunos também pode ser percebido pela quase unanimidade quanto aos itens que analisaram a presença de alegria (n.º 1) e entusiasmo (n.º 2), e era esse clima que percebíamos nas aulas.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM GRUPOS FOCAIS

Com base nos materiais coletados e transcritos dos grupos focais, prosseguimos com uma leitura dedicada e intensa, pois orientamo-nos em BARDIN (1977, p. 29) que faz uma exposição sobre o enriquecimento da leitura.

> Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósitos das mensagens, ou pelo

> esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não detínhamos a compreensão.

Nesta etapa, temos como intenção sistematizar os dados das entrevistas em grupos focais e analisarmos a hipótese de pesquisa, ou seja: A aprendizagem de jogos cooperativos possibilita a percepção dos futuros professores a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias nas aulas de Educação Física?

Pretendemos encaminhar esta análise, partindo dos depoimentos dos alunos que, de acordo som seus pontos de vista, configuraram a realidade atual das aulas de Educação Física. Num segundo momento, temos como intenção reunir as expressões dos alunos referentes a valores e sentimentos mobilizados por meio das vivências em jogos cooperativos. Acreditamos que a experiência vivenciada tenha promovido reflexões que, numa abordagem apenas teórica, não seriam atingidas. Posteriormente, o objetivo é retratar, pela análise de conteúdo, a partir da fala dos alunos, o entendimento de aspectos relevantes da proposta dos jogos cooperativos, como instrumental inclusivo e não-discriminatório. Por fim, valorizando a função social desta pesquisa, apresentamos as reflexões do grupo acerca da formação do profissional de Educação Física e sua atuação nas escolas. Acreditamos que, reunindo e discutindo todos os aspectos acima analisados, temos informações relevantes e significativas para afirmar neste momento, a hipótese da pesquisa. Não nos detivemos na análise e interpretação do grupo focal diagnóstico, pois acreditamos que ficou melhor explicitado comparativamente, junto à análise e interpretação da entrevista final em grupo focal.

Sistematizando apresentaremos as informações ordenadas conforme as seguintes categorias de análise:

1. Configurando a realidade atual
2. Valores e sentimentos em discussão
3. Jogos cooperativos: abrindo novas possibilidades
4. Repensando a prática – a formação profissional
5. Configurando a hipótese

As categorias estão interligadas umas às outras, havendo uma interdependência entre as mesmas. Nenhuma citação dos participantes é considerada em mais de uma categoria.

O desenvolvimento das aulas-laboratório, com os alunos, realizou-se conforme as sessões programadas e descritas. A freqüência dos alunos nas atividades alternou mantendo-se sempre acima dos 80 %.

4.2.1 Configurando a Realidade Atual:

Quando iniciamos a entrevista diagnóstica em grupo focal não nos sentíamos muito a vontade, pois não conhecíamos os alunos pesquisados, mas, no andamento da entrevista, fomos nos soltando motivados pelo interesse e participação dos alunos.

Após algumas perguntas introdutórias, pudemos focar nosso interesse por meio da seguinte questão: Na opinião de vocês, a educação física que vocês vivenciaram até hoje foi inclusiva ou exclusiva? E nos deparamos com as seguintes respostas:

- Na minha opinião exclusiva, bem exclusiva até.

- É altamente exclusiva sim [...] quem perdeu tá fora [...] o cara é sempre escolhido pela habilidade

- Eu acho exclusiva porque , começa geralmente a aula que nem futebol, e sempre dá mais atenção para aquele que joga melhor.

Nota-se que as aulas de educação física são exclusivas na opinião destes alunos, o que pode ser confirmado também nos posicionamentos abaixo:

- Eu sempre fui um excluído também.

- Eu também sempre fui excluída, não foi só você [...] é traumatizante para qualquer pessoa.

- A minha também foi bem exclusiva sim, porque é muito forte essa questão do esporte mesmo. [...] os melhores sempre iam lá formavam os times.

Estes depoimentos indicam que as aulas de educação física que os alunos vivenciaram até hoje privilegiaram a habilidade e a performance em detrimento da participação e do lúdico, idéias também confirmadas pelas afirmações a seguir:

- Eu tive a sorte de saber jogar futebol, assim nunca era excluído, era tipo um dos primeiros a ser chamados, assim, só que o problema era o pessoal que você via assim que era um pouco mais limitado digamos assim. Porque você lá dentro você não procura ver muito teus colegas que estão lá fora ou que são excluídos.

- Eu me sentia tão excluída.

- Pra mim foi mais exclusiva. Porque normalmente era um que escolhia o time, nestas aulas de jogar bola, então, nunca me escolhiam. Tinha bastante gente na minha turma que nunca participava de atividade física, porque era sempre o último e daí não queria mais participar.

- Acho que a maioria realmente era exclusiva.

Num segundo momento, perguntamos aos alunos: Quais as atividades, que estão mais presentes nas aulas de Educação Física?

Nas duas entrevistas as respostas foram, conforme a expectativa, os esportes coletivos, mais especificamente o futebol, o voleibol, o handebol e o basquetebol, como fica evidenciado nas afirmações a seguir:

- Eu acho que é os esportes coletivos né.

- São os jogos coletivos né, continua sendo.

- Na maioria das escolas acho que é exclusivo a prática de esportes coletivos, não tem outras práticas.

- É como fica mais fácil, todo mundo tem conhecimento do esporte.

Esta constatação vem de encontro à afirmação de CASTELLANI (1998, p. 79): “a maioria dos professores da área, que por conta do seu processo formativo, afina-se com uma concepção de Educação Física Escolar, tem no esporte quase que seu exclusivo conteúdo, ainda por cima voltado ao atendimento dos valores afetos à instituição esportiva, ou seja, performance esportiva, rendimento físico-esportivo.”

Também é reconhecido pelos alunos que:

- “tem muitos professores aí que largam a bola né, solta a bola para a criançada e como fica mais fácil, todo mundo tem conhecimento do esporte.”

- ”o professor fica lá meio omisso assim, de lado; só intervêm se der uma briga ou coisa assim.”

- “quebrar com esse negócio de professor almoxarifado”

O que pudemos analisar pela fala dos alunos é que estes percebem a constância e a rigidez desta realidade e não encontram abertura para expor novas propostas, desenvolver e implementar novas idéias. O que pode ser comprovado nas citações abaixo:

- Mas a escola tem um currículo [...], a maioria, no geral, é os "bol", como todo mundo fala.

- Eu me surpreendi com a escola que a gente tem na prática de ensino que o currículo era totalmente diferente, os esportes complementares, dança, skate, sabe então eu levei como algo bom.

Nota-se na fala dos alunos que a exclusão é aceita. O agravante é sentirmos na fala do aluno de Educação Física, futuro professor, uma aceitação acomodada da situação atual, o que diminui as perspectivas de busca de estratégias e soluções criativas para as situações desafiadoras, dificultando a formação para a cooperação, inclusão e participação efetiva dos seus futuros alunos. Como fica expresso, nesses depoimentos, em relação ao aluno na escola:

- Ele fala não quero e não adianta o professor puxar pelo braço que ele não vai procurar mudar a regra. Se ele não quer não vai fazer. Muito difícil fazer ele mudar a concepção, assim de uma hora para outra.

- Mas como ele está em um modelo de exclusão desde o início da formação, da pré-escola ou da primeira série à vida inteira [...], é muito difícil depois mudar.

Estas expressões citadas pelos alunos de Educação Física, futuros professores, configurando a realidade da educação física na escola provocam inquietação, já que existe uma real necessidade de um eficaz compromisso do professor no que se refere a Educação Física Escolar. Faz-se necessário uma educação física que promova uma maior diversidade de atividades e modalidades esportivas, com possibilidades do educador recriar, junto aos alunos, metodologias diferenciadas.

O professor que atua em situação real de ensino na escola, bem como os futuros professores de educação física, têm que estar comprometidos com a excelência no que se refere a qualidade de sua atribuição profissional. Acreditamos que esta busca é fundamental e que pode ter seu início com uma formação de qualidade nas universidades.

Na busca pela competência e comprometimento por parte do professor com o ensino-aprendizagem em relação aos alunos, a Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Feuerstein pode contribuir de foram significativa, já que vem de encontro a necessidade de uma mediação de qualidade. A intencionalidade e reciprocidade devem estar contempladas de forma clara nas atitudes do professor,

de maneira que cada aluno realmente seja incluído e aprenda. O professor, junto com os alunos, dá sentido aos conteúdos programáticos, estabelecendo objetivos comuns para todos.

Notamos que, por meio dos jogos cooperativos, podemos explicitar com mais qualidade o contrato pedagógico entre professor e aluno, bem como valorizar a diversidade de uma aula mais aberta, mais participativa, mais comprometida com valores.

4.2.2 Valores e Sentimentos em Discussão

Os jogos cooperativos foram utilizados pelo pesquisador como possível facilitador da inclusão, desenvolvendo atividades de efetiva participação e comunicação, visando um trabalho de co-responsabilidade com os alunos.

A mudança de atitudes dos alunos, por meio dos jogos cooperativos, de maneira geral, pode ser percebida, por meio de sentimentos expressos, na entrevista em grupo focal:

- É, quando se trata de questão assim do sentimento, assim por exemplo, geralmente, assim, se tem dificuldade de conversar, até com seus próprios pais né, e você cria um ambiente para que as pessoas possam interagir entre elas e conversar sobre questões pessoais, parece que se torna mais normal assim né. Você não tem aquela, é, obrigação de chegar e, quero falar sobre tal coisa né, mas você faz por espontânea vontade, e eu vou conversar, como por exemplo: como foi o caso da "Agenda" lá, você agendava com certa pessoa que você tinha mais facilidade para aquele assunto e ia conversar com ela. Então era algo mais natural, assim, você ia e já desbloqueava um pouco [...] essa questão de falar sobre o sentimento, de falar sobre questões pessoais.

Os jogos cooperativos, como um instrumento de articulação, pode oportunizar o contato do aluno com ele mesmo. Por meio deles, há possibilidade de intervenção na formação profissional e na trajetória pessoal de vida, com base na reflexão e consciência crítica, necessárias para a mudança, melhorando a formação do ser humano. Pode-se observar o alcance dos jogos cooperativos no que diz respeito aos sentimentos na seguinte declaração:

- Eu acho que foi muito importante, assim, é porque o que eu achei, assim, que é uma coisa que a gente tem muito bloqueio, assim, é a gente expor as nossas forças, fraquezas. Então aquela dinâmica que você fez de forças e fraquezas, assim para a cooperação, companheirismo, porque a gente, a gente era obrigado a falar, porque que aquela força era uma fraqueza, mas isso acabava expondo a nossa opinião, mesmo porque a nossa força era uma fraqueza né e acabava usando a criatividade para tentar ajudar o outro, assim né, e de repente colocava o que a gente estava sentindo, [...] A partir daí trabalhava outros valores né, as nossas opiniões em relação à ajuda, ao nosso apoio. Eu acho que isso foi o mais importante.

Relacionando-se a mesma atividade, acima citada, temos o seguinte depoimento:

- As atividades da fraqueza lá traz um alto conhecimento também para você empregá pô. Você aprende com isso valores como respeito, cooperação, várias coisas assim, também te ajudam, você vê a possibilidade de você viver em sociedade, numa comunidade sem, sem que aquela pessoa que está no trânsito, que está nervoso, e ainda, você aprende a tolerar mais ainda, aquilo que tá, [...], não vai deixar mais nervosa a situação do que já tá né.

A respeito do jogo “Navegar é im(possível)” obtivemos o seguinte relato:

- Aquela eu achei bem interessante, assim né, porque a forma de você se trabalhar, assim, de como, como todo mundo ali estava participando né. Daí tem os cara que não falam, não dão idéia, mas ao mesmo tempo ele está ajudando a formar sobre a linha, ele tem que ajudar o outro para que o outro, para que o outro não caia, então, aquilo gera um contato muito próximo, assim, dele, e é assim não, é implícito, saia que eu quero passar, ele é bem implícito a questão do contato dele assim, e sem essa perspectiva você fala sim. Você tem que abraçar ele, abraçar ele então pronto acabou, e a questão ali, o cara fala em passar, ali, automaticamente você vai ter o contato, assim, ali. Então é legal porque não é imposto o contato, quando você menos percebe você está segurando a pessoa para não cair, seja homem ou mulher. Assim para mim foi a melhor lição, assim.

Os jogos cooperativos são instrumentos valiosos que, por meio de mudanças nas modalidades esportivas e outras atividades, favorecem a que os alunos possam identificar-se melhor, com uma ou outra modalidade, sem que percamos o foco nos

valores expressos através destes jogos. Aliás, a riqueza da diversidade de opiniões, como dos jogos, nos faz refletir e crescer. Se queremos resultados diferentes, necessitamos fazer algo diferente, daí a importância de jogos e atividades também diversificados e inovadores, como podemos identificar nas seguintes declarações:

- Aquela "Terapia do Abraço" eu achei que a gente nunca ia, claro eu acho assim, que a maioria das pessoas procuram abraçar aquelas que já eram mais amigo assim, mas chegava um hora que esgotava. A gente tinha que abraçar pessoas assim, então acabou.

- A atividade do abraço que a gente fez, [...] de repente aquele cara que é meu amigo, assim na hora que ele dá um abraço né, puxa eu nem sabia que era o cara, estava de olhos fechados, mas você sabia que era o cara pelo contato que você tem, entendeu. Nossa, tinha lance assim que a afetividade assim, entre você e eu, entre amigos, você só quer brincar, de repente você vê o cara assim, de um lado afetuoso até, uma menina que você nem sabia que seria quem, me dá um abraço e tal. Tipo isso ficou marcado assim [...]. Eu comecei a ver que, assim, naquele momento eu via as pessoas com outros olhos do que eu via normalmente, assim entendeu. É uma outra visão.

- Eu acho que o mais importante de todas as dinâmicas que o professor aplicou, foi o desbloqueio daquele medo, assim, sabe, daquela distância que tem entre as pessoas assim né, então esse foi o mais importante.

Educar por meio dos valores humanos, que enaltecem a ética, o respeito ao próximo, a solidariedade, entre outros valores essenciais, representa mediar o convívio dos alunos, nas relações mais próximas e diretas, como por exemplo, as relações interpessoais estabelecidas na sala de aula com os colegas. Desta maneira, o aluno é co-responsável na construção de um ambiente social e formador de uma teia de relações. Os jogos cooperativos, podem semear as possibilidades de construção de relações mais humanas, num desenvolvimento integral, através da valorização do potencial individual. A expressão a seguir traduz brevemente a percepção de um aluno:

- Poucas aulas, mas deu pra perceber [...]a Educação Física não só como educação do corpo propriamente dito, mas você transcende para uma outra questão, tipo, o corpo depende de outros fatores que é o emocional, a personalidade, o afeto, tua relação.

Aliás, a busca de um convívio responsável, inicia-se pela internalização de valores individuais, o que possibilita aprendermos num convívio com as demais pessoas, torcedores de times diferentes, povos diversos e países de culturas também diferentes. É uma utopia, que merece ser abordada e discutida. Vejamos o que dizem alguns participantes referente às atividades que participaram:

- Você mostrou um monte de coisas, tipo, você aprende um pouco de cada um, assim, é mais fácil você lidar com as pessoas , você entende um pouco mais, [...] a reação de cada um, porque que um é mais extrovertido, porque que o outro é mais nervoso. Assim, então, esse negócio também de mostrar sua fraqueza tem a ver com o que ele mostra, isso também, o que cada um é, e ajuda mais num convívio entre as pessoas.

- Uma questão importante também que foi, é a questão que o professor oportunizou a gente a ficar mais controlado.

- Foi legal também porque [...] têm pessoas aqui que você não conhecia, você passava no corredor e dava aquele sorrisinho, meio cínico, assim e, não vou com a cara dessa pessoa, e de repente, oportunizando, você dá um abraço naquela pessoa e se mostra, abrindo portas realmente, para novas amizades, né. Eu acho que isso foi realmente muito importante para nós, assim.

- Pra todo mundo.

As mudanças, quando elas ocorrem, são sentidas por nós em pequenas atitudes. O começo da mudança está em nós mesmos, o reflexo desta mudança pode atingir diretamente e/ou indiretamente outras pessoas. Como diz um dos participantes:

- E a partir do momento que a gente começou assim a desenvolver esse trabalho de cooperação e tal, a desenvolver valores, influenciou para mim. Então, até nas práticas, sem eu perceber, depois que eu fui perceber, que a gente tá mudando, assim, que a gente está com idéia diferente. Esta, então, eu acho que mudou bastante né. Eu acho que não fui só eu, como todo mundo que tem uma vivência começa a ver de uma forma diferente, [...] eu estava sendo influenciado por isso que a gente estava vendo nas aulas de que nos trabalhamos contigo.

Os valores trabalhados com os futuros professores é que, acreditamos, irá subsidiar a formação dos alunos escolares. Vejamos essa transferência como pode ser exercida:

- Foi importante para o aspecto de partir da premissa que é onde ele tem que se sentir importante é dentro daquele grupo assim né, até para a vida dele mesmo, pra questão de auto-estima. Ele também é capaz de outras coisas, assim né. Geralmente você vê assim, né, acontece quando você é excluído das aulas de Educação Física se sentir incapaz de fazer qualquer coisa. Isso influencia toda a vida dele. Esse papel formador dentro do professor tá aí né, fazer o outro lá se sentir importante, saber que ele é capaz, que é uma lição que ele vai levar para a vida inteira assim né. Achei bem importante assim.

A formação de um ser humano pleno, pode ser o grande desafio, pessoal e profissional, dos professores de Educação Física, por meio de suas aulas, num trabalho fundamentado em valores, o que poderá auxiliar os futuros alunos escolares.

Na Universidade podemos propiciar junto aos acadêmicos, entre outros aspectos, o desenvolvimento da inteligência relacional, criando-se espaços, atividades, para que ocorram discussões acerca da pessoa, do ser humano. Estas discussões podem estar ligadas a qualquer conteúdo acadêmico, desde que o ser humano tenha prioridade nas ações efetivas por parte do professor. O encaminhamento acadêmico baseado no cientificismo que, de alguma forma, exclui, rejeita, não aceita “sentimentos”, aspectos subjetivos que, na realidade, é que dão sentido e direcionam para uma melhora da auto-estima, na busca de um ser humano pleno, não fragmentado, realizado e feliz. Estes aspectos contribuem na própria construção do conhecimento pelo acadêmico, pois este encontrará um ambiente mais saudável, mais equilibrado, onde poderá perguntar mais, se posicionar, sabendo que sua dúvida, seu erro, vai estar dentro de um contexto de aprendizagem visando a apropriação do seu próprio conhecimento e da própria turma. Dizemos e tratamos alguma vezes das ciências humanas, como se existisse alguma ciência que não fosse humana.

Os adolescentes, muitas vezes, em suas gírias, nos dizem: se toca, se liga e, realmente, parando para pensar eles têm razão, precisamos oportunizar aos acadêmicos que se toquem mais, se liguem mais, para que futuramente no trabalho na escola, estes possam criar situações para uma aproximação entre as pessoas, entre os alunos. Aliás, o sorriso, em sua simplicidade, já tem um efeito todo especial no acolhimento a outra pessoa.

4.2.3 Jogos Cooperativos: abrindo novas possibilidades

As aulas ministradas em jogos cooperativos proporcionaram vivências e estas geraram reflexões acerca de uma nova proposta. Quanto a esta intenção inovadora observamos alguns posicionamentos:

- Não focar só a competição, focar a integração, que é o que aconteceu com a gente né.

- Arrumar estratégias para que todo mundo participe, para que ninguém se sinta excluído, ter um lado de lúdico, eu acho importante, principalmente com criança. Acho que é isso.

- Eu acho o seguinte, eu acho que os jogos têm que acontecer, mas mudar as regras também têm que acontecer. Mas eu acho que o que tinha que priorizar é fazer com que todos participem, todos experimentem, seria bom.

Para que esta proposta seja implementada, por meio de estratégias metodológicas, de forma segura pelo professor, temos uma caminhada pela frente. A inclusão ainda nos parece um fato isolado, dependente de posicionamentos pessoais de alguns professores, e não de um modelo aceito e incorporado pelo sistema escolar e pela própria sociedade. Isso fica evidenciado nas afirmações dos alunos, quando refletem sobre as condições para que a Educação Física seja mais inclusiva:

- Depende do professor né, depende muito mais do professor, da cooperação dos alunos né, [...] que o pessoal tenha essa consciência ética, trabalhar sempre em conjunto, daí com certeza.

- O professor tem que estar bem centrado para atender. A escola tem que estar bem, tem que dar um apoio e tal, dar uma confiança para o professor fazer um trabalho, senão não adianta, senão vai pegar a bola e jogar, daí acabou.

A Educação Física deve ser assegurada aos alunos das escolas por direito e conquista da própria sociedade. O que vemos hoje, de maneira preocupante, é que se não existisse a obrigatoriedade por lei, ela provavelmente não seria contemplada no currículo escolar. Necessitamos de um efetivo trabalho de qualidade dos professores de Educação Física, junto à comunidade, no entanto observamos que alguns encontram-se parados e alienados e, água parada, empoçada, não ressalta seu brilho e pureza. Muitas vezes necessitamos mexer, sacudir os professores, para

que estes saiam do marasmo, posição tranqüila e segura em que se encontram ou se escondem. Na busca da reflexão, a instabilidade se faz necessária, pois segundo um provérbio popular chinês, “a pipa, para subir, precisa de vento contrário.”

Os alunos, futuros professores, muitas vezes, mostravam-se perdidos nas atividades, sem direção e eram responsáveis pelas escolhas assumidas. Resolver problemas também fazia parte das atividades que trabalhávamos com os alunos. Eis alguns depoimentos relacionados às tentativas de mudança que oportunizávamos:

- Para você vê como é difícil. Quando a gente fez a atividade lá, mudou algumas regras todo mundo ficou perdido, assim, ninguém é acostumado, que a primeira bola não mata, não sei, o que o pessoal pegou as regras que já existem né pra colocar dentro do jogo, porque, o professor só tinha colocado uma regra né, no jogo lá, daí, de caçador, lá todo mundo ficou meio perdido, assim né. Será que vale, será que não vale, todo mundo já ia para o outro lado, aquela coisa né todo mundo jogava assim.

- Aquele caçador, o time diferente assim [...] uma hora você estava tentando acabar com o time, de repente, você era daquele time e você tinha que lutar contra o que era o teu, assim ficou uma mistura legal assim. Então todo mundo participa, todo mundo.

Os jogos, nos quais fizemos modificações são, segundo os próprios alunos, os mais freqüentemente encontrados na escola, aliás tivemos a preocupação de selecionar jogos e atividades simples, cujas mudanças de regras não apenas representassem um novo jogo, mas sim uma forma diferente de ver o jogo, atrelado a participação efetiva, na aceitação do diferente e no respeito mútuo entre os alunos. Isso fez com que sentissem a relevância do papel do professor e sua responsabilidade na seleção do conteúdo escolar e na mediação da construção do conhecimento, que aconteceu na relação professor-aluno. Isso fica explícito na seguinte manifestação:

- O que dá para destacar também foi aqueles jogos de futebol e também de caçador que é um dos jogos mais populares e que pela primeira vez durante um jogo de futebol é não vejo ninguém reclamar com ninguém; nem no caçador não vejo ninguém, ô, só, vou ficar de fora, não sei, ninguém falou nada disso. Um jogo calmo,

um jogo tranqüilo, um ia pro outro lado (no outro time)[1] *e dava risada, e é uns jogos tradicionais. Pro cara não tem que inventar, não tem que mudar muita coisa, uma simples alteração já mudou toda a característica do jogo e das pessoas que estavam envolvidas no jogo.*

Um fato que foi marcante para os alunos, a respeito da percepção sobre a inclusão, foi na vivência da aula de caçador. A aula decorria como planejada e havíamos combinado algumas regras, não comuns, com os alunos. Estes estavam meio perdidos, principalmente em virtude das mudanças contínuas de pessoas que faziam parte de um determinado time (havia constantemente troca de pessoas que compunham o mesmo time). Porém, o que realmente ficou marcado, foi quando uma aluna, por problemas respiratórios, pediu para não jogar. A turma, ficou atenta no que eu iria responder e é claro que a decisão não foi minha: nem se ela iria continuar participando, se assim eu "determinasse"; ou se simplesmente eu a deixaria sem participar da atividade. O que fizemos foi o seguinte: deixamos a aluna decidir, se ela realmente necessitasse sair do jogo; mas cabia ao professor oportunizar mais uma opção para escolha da aluna. Decidimos, assim, que ela seria a rainha do jogo, e deveria ser protegida, mesmo permanecendo parada no campo de jogo, ou seja, se ela "morresse", três alunos da sua equipe "morreriam". Foi muito interessante, pois aluna resolveu voltar para o jogo e realmente foi protegida pelos seus colegas. Assim, mesmo ela com certos problemas respiratórios pôde jogar, ser incluída e protegida pelos seus colegas. A repercussão deste jogo foi muito significativa, pois o professor de Educação Física como profissional, deve realmente, por meio de seus estudos teóricos, transferir para prática o que aprendeu, tendo um compromisso com a participação efetiva de todos os alunos. Como disse a participante em questão:

- Eu vou voltar àquela aula que eu pedi para não participar, porque você tem, e como, fazer com que todos participem. Você tem coisas simples, é só você né, ter um pouco de força de vontade né, foi uma coisa muito simples (se referindo de como eu a incluí no jogo de caçador, priorizando a sua participação)*, você não precisa correr, você não precisa fazer se esforçar, você está ali, as pessoas estão te*

[1] Esclarecimento do pesquisador

protegendo então, mudou sim meu pensamento de ah, eu vou lá jogar caçador né, ai.

Em todas fases deste trabalho, desenvolvido com os alunos, procuramos não confrontar os jogos cooperativos com os jogos competitivos. Atribuímos ênfase nos jogos cooperativos, pois era nosso foco de pesquisa. A confrontação não foi estimulada pelo professor perante os alunos, pois lembramos de MIGLIORI (2002, p. 8) quando nos alerta que: "a gente tem que tomar um extremo cuidado a fim de usar os mecanismos de um outro modelo para tentar comunicar e ensinar algo que parte de um novo pressuposto[...] não vamos simplesmente achar que se está mudando de lado do muro. É preciso perceber que o muro não existe, porque senão a gente se torna em excludente, só que no outro time". Alguns depoimentos surgiram, aliás, não cerceamos o direito de manifestação dos alunos, pois eles encontravam-se frente a um novo paradigma. Esse processo de formação profissional, dentro de uma universidade, faz parte de uma formação acadêmica com diferentes ideologias como pano de fundo. Vejamos alguns relatos a seguir:

- Eu acho que, querendo ou não, a maioria das práticas que a gente tem aqui na universidade são excludentes, sabe, infelizmente. A gente tem muita discussão sobre aplicar o contrário disso, mas na prática, na prática não, a gente vê que a prática é excludente, a maioria, não todas. Daí qualquer atividade assim, eu acho que é muito significativa, pra, [...] como a gente vai trabalhar com nossos alunos, futuramente assim né.

- Digamos, o que a gente tem aqui dentro da universidade, do departamento, são muito teóricas a questão das aulas assim, [...] só que é difícil você achar a forma de como fazer isso, então o professor traz as atividades assim e que, que a gente pode levar para dentro da escola assim sabe, não a atividade em si mesmo, mas a questão do conteúdo, da essência da atividade, pra você, para que possa ser aplicado, [...] para mim, mudou bastante assim, porque eu tinha, assim, muito como um caráter teórico, simplesmente assim, era tudo,[...] é difícil você sozinho, assim, você adaptar isso sabe, daí pô, isso foi um gancho muito bom para se levar à frente. Então para minha concepção assim, mudou mesmo.

- Eu acho também que toda a gente tinha o conhecimento da área que é importante ter a participação de todos durante às aulas, assim que, isso veio trazer

mais opções, para que, para gente usar nas aulas, mas na prática tinha pouca coisa que a gente fazia aqui na faculdade mesmo, legal por isso.

- Então é importante que você conheça um pouco de cada coisa. Muitas vezes a gente não vivencia essa questão da cooperação de, de jogos, de, daquilo que foi desenvolvido, a gente não vivencia, sendo que é o outro aspecto. Assim eu acho que agora, a partir de então que eu comecei a ver que é uma das coisas mais importantes né para a formação do aluno. Se tratando de ambiente escolar né, que não é simplesmente chegar lá dar futebol e dar, um negócio, técnica só, você não está desenvolvendo nada né; não dá cultura e educação, que ele herdou com esses jogos, com essa cooperação, vem a desenvolver não só técnica né, é muito mais do que isso, é uma coisa bem mais abrangente. Eu acho importante essa parte da gente ter vivenciado.

Concordamos com o depoimento feito por uma das participantes:

- Não sei, é que a gente falou bastante em cooperação, cooperação, qual é a importância da cooperação, só que eu acho que deve existir uma mescla com a competição. Porque eu acho que a competição não deixa de ser importante, porque a nossa vida é competitiva, o mundo lá fora é competitivo, então de alguma forma você tem que aprender a trabalhar isso. Não digo que tem que ser uma forma excludente ou que tenha que ser uma forma assim de ganhar a qualquer custo, só que deve existir uma forma dentro desta cooperação, para que a competição também seja trabalhada, pelo menos é assim que eu penso.

Por meio dos jogos cooperativos, pudemos oportunizar, aos futuros professores, um novo olhar sobre a educação física escolar, mais comprometido com estratégias metodológicas que levem a um resgate efetivo na participação de cada um dos alunos escolares. Esse comprometimento vai além de uma progressão pedagógica que leve o aluno escolar a apropriação de um movimento técnico satisfatório, pois o que desejamos é que o professor tenha embasamento teórico-prático em ser humano.

O professor deve despertar interesse de cada um de seus alunos, abrindo desta maneira espaços de diálogo, e que cada um dos alunos sinta-se participante, atuante, interagindo em seu grupo social, respeitando e fazendo-se respeitar em sua individualidade. O grupo social, turma de sala de aula por exemplo, deve ser alertado do papel excludente e “pré conceituoso” que pode exercer quando alija

algum aluno da prática esportiva. Isso acontece com freqüência nas aulas de Educação Física, onde o primordial é a vitória a qualquer preço, principalmente se a competição for exaltada pelo professor.

4.2.4 Repensando a Prática – A Formação Profissional

Com base na realidade reconhecida e apresentada acima pelos alunos, somos desafiados a contribuir com alternativas à escola, num efetivo trabalho de qualidade e criar condições para que o professor tenha cada vez mais subsídios teórico-práticos para trabalhar na escola.

A formação acadêmica do professor precisa estar comprometida com princípios éticos e compromissos de igualdade, para que gere uma atuação junto aos futuros alunos escolares, com estes mesmos princípios.

Os resultados alcançados foram significativos, à medida que o grupo correspondeu à proposta apresentada. Por um lado, foi surpresa, pois o tempo disponibilizado foi bastante escasso. Alguns depoimentos que se seguem no corpo deste texto, foram marcantes para nós, pela transparência e compromisso acadêmico mostrado pelos alunos. Acreditamos que, através desses depoimentos, pudemos observar a mediação realizada com qualidade diante dos jogos cooperativos, contribuindo na formação profissional dos alunos.

Segue um relato de um dos alunos participantes, referente a nossas interferências nesse período em aulas práticas:

- Eu acho que o mais interessante do professor, assim, é a questão da postura como professor, assim, né, o professor, normalmente estava lá fazendo brincadeiras, contando piadinha, que normalmente, professor meio estranho, pô. É legal assim, daí você passa a ver até, é legal que você faça parte, assim. Eu gostei bastante do professor, mudou, eu acho que mudou bastante, assim, a minha forma de ver, a maneira, de como o professor deve ser perante aos alunos; assim né, uma coisa assim mais divertida, mas não, não impor né, não digo "light" assim, na hora que é para ser, você sabia atuar, assim, a questão da posição mesmo. Assim perante os alunos, assim, uma coisa assim, mais amiga, assim digamos, do que simplesmente chegar lá e passar um conteúdo, assim.

O vínculo professor-aluno deve ser pautado, num contrato pedagógico entre as partes. Nosso compromisso é com o aluno, e que este oportunize uma efetiva participação e inclusão de seus futuros alunos, principalmente na escola. Os jogos cooperativos podem ser um instrumento valioso. Essas mudanças de percepção podem ser evidenciadas, por meio de alguns depoimentos:

- Eu achei legal o que o professor fez, porque você trabalhou valores nas atividades que você trouxe. Induziu muito a gente trabalhar, ninguém era obrigado a participar, mas, como fez aquele clima da aula, pô, a maioria, não sei se ficava de fora alguém, a maioria participava entendeu. A gente teve experiência assim de troca de valores, informações, assim, com pessoas que a gente nem tinha tanta intimidade, porque a gente foi induzido pela aula. Porque se não fosse o professor eu acho que não teria certos tipos de contato da gente na aula, eu acho assim, que foi bem legal.

- Eu gostei. Eu acho que induzida fica meio pesado, assim né, mas a gente acabou sendo levado né, no bom sentido né. É, assim, a gente foi levado mesmo, porque estava uma coisa bacana, um clima legal, assim né, a gente acabava tendo vontade de participar mesmo.

O professor deve incentivar a participação de todos os alunos, proporcionando um ambiente acolhedor, um efetivo resgate da inclusão de cada um dos alunos. Nós podemos acompanhar, nas seguintes declarações, como as atividades influenciaram as percepções dos alunos:

- Influenciou porque, aliás, as atividades demostraram qual é o real papel do professor de Educação Física dentro da escola. Não era fazer aquele jogo bonito, mas ter dez lá e quarenta sentados, mas sim o papel dele é juntar todo mundo e fazer todo mundo participar de alguma maneira da atividade, daí entra todo o papel da inclusão, cooperação, tudo.

A maioria das regras foram adaptadas então, [...] o importante, o fundamental é vamos participar moçada entendeu, não assim, expressamente vamos participar, propõe a idéia, todo mundo aprovou e voluntariamente ia participando entendeu. Não é que eu tenho que fazer certo; não é, tô ali, estou ajudando de alguma maneira entendeu. Eu acho que isso foi o mais importante.

A percepção de uma das alunas, em situação real de prática de ensino em uma escola, vem ao encontro, a busca da efetiva participação dos alunos no ambiente escolar, vejamos o seu comentário:

- Que nem lá na escola, como aconteceu, tinha uma menina que estava sozinha e não queria fazer a atividade, assim, não sei se ela ficava tímida, porque ela não tinha habilidade, assim, daí a minha professora foi lá chamar ela, e ela não quis, daí o que aconteceu, foram as alunas mesmos, colegas dela, foram lá chamar ela, conversaram, chamaram a menina e ela foi para a aula, [...] a criança quer se sentir enturmada.

É preciso notar que as próprias crianças da escola, quando têm um exemplo que as levem a atitudes includentes, respondem favoravelmente. O sentimento de pertencer a um grupo é um fator forte entre nós, seres humanos.

A tomada de decisão a favor da inclusão, de cada um dos alunos, nas atividades programadas, é do professor de Educação Física, por meio de uma metodologia que priorize a participação de todos os alunos. A metodologia que fundamentou o nosso trabalho foi a dos jogos cooperativos, a qual pode ser implementada facilmente na escola. Notemos, a seguir, os depoimentos dos alunos, ao se referirem às atividades vivenciadas em nossas aulas:

- Eu acho que [...] foi importante mesmo. Deu para ver que você pode trabalhar tudo isso na escola, assim que, você não utiliza material caro né, você né, você não gasta nada para poder brincar, e a gente se divertiu tanto fazendo, tipo um tendo que ajudar ô, [...] então eu acho que para mim foi bem válido, assim. Porque todas as atividades, eu achei que, nossa, essa eu posso aplicar desse jeito, posso aplicar. Eu acho que engrandeceu bastante.

- Acho que você adaptando com teus próprios alunos, é, você começa a pôr alguns conceitos, assim indiretamente, digamos assim, cooperação; dá uma regra no futebol lá, e de repente está todo mundo está se ajudando.

No que diz respeito à formação de futuros profissionais de Educação Física, acreditamos que, a partir de uma formação diferenciada, eles poderão instigar e delegar tarefas a seus futuros alunos, na escola por exemplo. Esse trabalho deve ser sentido pelo futuro professor, levando o aluno escolar a construção também do seu conhecimento. Isto pode estar representado nas seguintes manifestações:

- Eu acho que você vai instigar ela pensar, assim, as crianças [...] a pensar. Daí, ela tem um problema, você vai instigando, assim, até ela resolver o problema, ou, até mesmo na brincadeira, [...] você vai fazer com que a criança pense, seja criativa [...] tudo vai ajudar ela, no que ela fizer mais para frente né.

- Você tem que mostrar o que existe, as possibilidades que existem, a partir daí, ela vai escolher o que é certo, o que é errado, na opinião dela. Não na opinião do professor, na opinião dos outros, mas, você tem que [...] mostrar, que tem esta e esta possibilidade, a partir daí. Como nós somos formadores de opinião ela vai ter a sua própria opinião.

A formação profissional do futuro professor de Educação Física passa necessariamente pelo desenvolvimento e crescimento pessoal. O que sentimos é que na busca desenfreada pelo conhecimento, sustentado pela disputa do exigente mercado de trabalho, a Universidade não transcendeu a rigidez da técnica e do saber acumulado. Dados, quando analisados, transformam-se em informação. Se esta informação tiver significado, constrói-se conhecimento. Neste momento, a Universidade não salta qualitativamente, pois não trabalhando com valores, não exalta o amor, ingrediente necessário e fundamental, para que o conhecimento se transforme em sabedoria. ALVES já dizia que a ciência é um meio fundamental para a realização dos sonhos, no entanto, "...coitadinha, tão certinha, tão cheia de pesquisas e de verdades, sabe como levar o homem à lua, mas não sabe fazer o homem amar" (2004, p.22). E acrescenta:

> Durante anos consecutivos, nossos professores têm aprendido teorias científicas sobre a educação, achando que é assim que se formam professores. Existe, de fato, uma ciência da educação, como também existe uma ciência do piano. Mas a ciência da educação não faz um professor, da mesma forma como o conhecimento da ciência do piano não faz um pianista. (2004, p.39)

Se a Universidade quiser transformar a educação, oferecer algo de novo à sociedade, mais do que a formação professores, mestres e doutores, deve contribuir na busca de um ser humano mais feliz, ético, responsável e comprometido com o outro.

4.2.5 Configurando a Hipótese

Quando estávamos finalizando a entrevista, pois já tínhamos os materiais de análise que considerávamos suficiente, elaboramos, para confirmação, mais uma pergunta aos alunos, a qual está diretamente ligada à hipótese: “as intervenções feitas pelo professor mudaram a opinião, ou não mudaram a respeito das práticas excludentes nas aulas de Educação Física? Vamos brincar de sim e não, começo por onde? Aqui pode ser?”

- Sim. - Com certeza. – Modifica. E esta foi a única resposta obtida de todos os alunos, exceto as que vêm a seguir, após a intervenção do pesquisador.

Se alguém quiser explicar, fique à vontade.

- Não, eu acho que é exatamente isso. Assim, a opinião de não aplicar as práticas excludentes, eu já achei bem informada, assim, só que foi um reforço, assim, isso. Então minha opinião não mudou, mas foi bem reforçada. Assim eu pude ver que eu tenho base para trabalhar do jeito que eu sempre quis, que é inclusão total, assim. Então, as atividades que o professor aplicou eu posso provar agora, eu sempre pude, mas agora mais ainda que a inclusão é totalmente possível, exatamente isso, a opinião de não usar as práticas excludentes eu tinha. [...] Eu acho que mudou não, foi exatamente isso, eu acho que confirmou.

- Eu acho que não, mas o negócio é o seguinte, eu [...] já colocava as práticas *excludentes, já achava que não era uma boa entendeu. A gente já sabia mais ou menos que trabalhando certo tipos de conteúdos que têm hoje em dia, excluía os outros alunos. Foi legal experimentar, foi legal ter essa vivência para nossa formação entendeu. Eu acho que minha opinião não mudou, mas foi muito legal experimentar e com certeza poderá ser melhor trabalhado no futuro.*

A conduta de pesquisador, exercida junto aos alunos, foi de abertura, pois quando estávamos finalizando a entrevista em grupo focal, deixamos livre a palavra para que os alunos pudessem se manifestar, se quisessem. O interessante foi que os alunos quiseram fazer perguntas ao pesquisador. As perguntas que os alunos fizeram foram:

- A gente pode perguntar pra você também?

- Qual a coisa que você achou mais proveitosa assim do nosso debate assim que você observou? Por quê?

- Eu queria que você repetisse o nome, o título do seu trabalho, que ficasse mais claro para todo mundo, falasse um pouco dos teus objetivos para turma né, e se foi alcançado, falasse do teu objetivo em relação à pesquisa?

- O título?

De alguma forma ficamos contentes com as perguntas elaboradas pelos alunos, pois evidenciou-se o posicionamento ético do pesquisador durante o processo de realização da pesquisa.

Acreditamos que, passo a passo durante a investigação, houve um continuado processo de construção da resposta ao problema de pesquisa: A aprendizagem de jogos cooperativos possibilita a percepção dos futuros professores a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias nas aulas de Educação Física? Agora, acreditamos que podemos sinalizar confirmando a hipótese, ou seja: A vivência de jogos cooperativos, no Curso de Educação Física, possibilita a percepção do (futuro) professor a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias. Acreditamos que, junto aos alunos do curso de Educação Física, pudemos vislumbrar um novo olhar sobre a Educação Física escolar e que estes indivíduos possam realmente trabalhar de forma inclusiva com cada um dos seus futuros alunos na escola. A escola os aguarda e nós esperamos que, cada uma das crianças e jovens atendidos futuramente, possam receber uma atenção, um olhar, um gesto, que descortine um novo paradigma e que este oportunize um mundo mais fraterno, justo, com menos desigualdades sociais e mais respeito às diferenças individuais. Desejamos que o mundo globalizado na economia, também possa globalizar as riquezas morais e que o grande sonho da cooperação intrínseca às ações entre humanos se concretize.

5 CONCLUSÃO

Após esta caminhada, estudando, lendo e coletando dados sobre o tema Jogos Cooperativos na formação dos professores de educação física, a partir da perspectiva de valores humanos, gostaríamos de tecer as considerações finais e evidenciar os seguintes aspectos:

A Universidade, através da formação de novos profissionais para o mercado de trabalho, está cada vez mais desafiada a contribuir com alternativas à escola, num efetivo trabalho de qualidade, criando condições para que os futuros professores tenham cada vez mais subsídios teórico-práticos para trabalhar nas escolas.

A partir destes dados, acreditamos que a Universidade, através de seus cursos de graduação, possa oportunizar e inquirir cada vez mais seus alunos, para que estes construam e reconstruam seus conhecimentos, tendo como foco os valores humanos num efetivo compromisso social.

As aulas de Educação Física, ministradas por meio dos jogos cooperativos, proporcionam vivências e estas geram reflexões acerca de uma nova proposta para a Educação Física escolar, por parte dos futuros professores.

Notamos que, por meio dos jogos cooperativos, os alunos sentiram satisfação em participar das atividades, foram incluídos e aceitos pelo grupo, ninguém ficava à margem da participação. Foi perceptível um clima de alegria, de entusiasmo e todos sentiram-se respeitados.

Os alunos relataram ter sentido um clima de cooperação e paz durante os jogos cooperativos, na grande maioria, também sentiram vontade de ajudar os (as) amigos (as) na realização dos jogos, e nas atividades desenvolvidas. Tivemos a cooperação como ponto forte nas aulas ministradas pelo pesquisador.

Os alunos manifestaram dificuldade, algumas vezes, em atuar de forma criativa. Não sabiam como agir diante das possibilidades de realizar alterações

nas regras, fato novo e não freqüente nas aulas de educação física, infelizmente. Esta situação nos faz repensar o papel da Universidade e a formação dos professores. Precisamos realmente educar os acadêmicos, como futuros profissionais e atribuir a eles cada vez mais responsabilidade na construção de seu aprendizado. É preciso que estes se sintam co-participativos nas decisões que dizem respeito à sua própria qualificação. Observamos no entanto que, quando desafiados a buscar soluções para os problemas, apresentavam respostas interessantes, o que nos faz refletir e supor que, quando os alunos são chamados a decidir, eles o fazem, mas não têm a mesma facilidade diante de uma nova construção, realizada a partir de alterações em jogos predeterminados.

Percebemos a constância e a rigidez da escola, onde, muitas vezes, os futuros professores não encontram abertura para expor novas propostas, desenvolver e implementar novas idéias. Nota-se, na realidade, uma aceitação acomodada da situação atual, referente a Educação Física, o que diminui as perspectivas de busca de estratégias e soluções criativas para as situações desafiadoras, frente à realidade escolar.

O professor deve incentivar a participação de todos os alunos, proporcionando um ambiente acolhedor, um efetivo resgate de cada um dos alunos, construindo então uma prática inclusiva.

Os jogos cooperativos podem semear as possibilidades de construção de relações mais humanas, num desenvolvimento integral, através da valorização do potencial individual e podem ser implementados facilmente na escola; como um instrumento de articulação, podem oportunizar o contato do aluno com ele mesmo. Por meio deles, há possibilidades de intervenção na formação profissional e na trajetória pessoal de vida, com base na reflexão e consciência crítica, necessárias para a mudança, melhorando a formação do ser humano.

O efetivo resgate, através dos valores humanos, leva-nos a mudanças e, quando elas ocorrem, são sentidas não apenas por nós mesmos, pois a repercussão desta pode atingir diretamente e/ou indiretamente outras pessoas; através do desafio pessoal e profissional, junto aos futuros professores, é que

acreditamos atingir a formação dos alunos escolares, na formação de um ser humano pleno e construtor de um convívio familiar e social em harmonia.

Por meio da vivência em jogos cooperativos, foi possível aos futuros professores participantes da pesquisa apropriarem-se de uma metodologia que prioriza a inclusão e a efetiva participação de todos. Desta maneira, pode-se influenciar, de maneira indireta, a busca de metodologias por parte do futuro professor, que priorizem a participação de todos.

Muitas vezes um paradigma não se constrói baseado em algo extraordinário, mas sim, a partir de um novo olhar sobre as situações-problema do cotidiano que realmente são significativas, na busca de um ser humano pleno.

Ao possibilitar aos acadêmicos de educação física uma leitura sobre a prática esportiva na escola, procuramos sinalizar a busca por um mundo melhor, por meio de mudanças simples em cada um de nós, em nossas atitudes, no respeito ao próximo e, de alguma forma, globalizar essa busca do valor e respeito pela vida, vida do ser humano, vida da água que bebemos e está cada vez mais rara, vida das pessoas e gerações que ainda estão a caminho.

Precisamos mais do que enfocar as notas dos acadêmicos, valorizar e criar espaços para as atitudes nobres e sábias, acreditar em algo, sonhar mais e melhor, pois até o sonho compartilhado com os jovens está vinculado cada vez mais a questão financeira. Precisamos fazer acontecer e acreditar num mundo melhor. Precisamos de vida e de respeito pela dor de quem passa fome, não tem onde morar, pessoas que estão comendo lixo e dele tentando tirar seu sustento. Precisamos estar sensíveis a uma nova proposta de vida neste mundo, pois, de modo geral, perdemos até a capacidade de nos indignar frente aos desequilíbrios brutais de nosso dia-a-dia, como os assassinatos e abusos de todos os tipos. Necessitamos de ajuda, uma ajuda que venha de encontro ao ser humano, que tente estruturar esse ser humano, estruturar famílias e que estas tenham a dignidade como ponto de partida na construção de valores que realmente possam no futuro nos orgulhar. Precisamos voltar a ser felizes e criar nossos filhos para serem felizes. Na escolha de uma profissão, inclusive muitas vezes ressaltamos mais a importância do Ter do que do Ser. Precisamos, além de oportunizar escola

a todos, que os alunos a amem e que esta contribua para modificações intrínsecas no ser de cada um de nossos alunos e que, para isso, estejamos preparados.

A nossa inquietação não pára no esporte, a nossa preocupação tem um objetivo e este objetivo é a valorização da vida plena e digna para cada criança, não importando em qual país ela mora, para que time ela torce ou sua cor de pele, ou ainda, que seu Deus não seja o mesmo Deus de outras crianças. O compromisso está além do jogo cooperativo, é com o ser humano.

REFERÊNCIAS

ALVA, Blanca Beatriz Díaz. Pessoa, utopia e formação de professores, **Educar em Revista,** Curitiba: Editora da UFPR, n.19, 2002.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ANDRADE F.º, Nelson Figueiredo de. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte,** v. 22, n. 3, maio 2001.

AURÉLIO, Buarque de H. Ferreira. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BARATA, Kátia M.A. Competição ou cooperação. O que dá menos trabalho... em equipe? **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 1, , ago. 2001.

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro:** esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Mário Zero, 1983.

_____. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **O poder simbólico.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRACHT, Valter. As crianças que praticam esportes respeitam as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, 12 de jan.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** 6 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2001a.

_____. Jogos Cooperativos Uma Pedagogia da Cooperação. **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 3, p. 4-5, out. 2001b

_____. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência** 2 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

BROWN, Guilhermo. Jogos Cooperativos como auxiliar na resolução de conflitos. **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 2, p. 5-6, set. 2001(a).

BROWN, Guilhermo. Facilitando Jogos Cooperativos. **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 5, p. 8-9, dez. 2001(b).

_____. **Jogos cooperativos: teoria e prática.** Tradução: Rui Bender. 4 ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002. Tradução de: “Qué tal si jugamos ... outra vez”

CARDOSO, Carlos Luis, Unidade Didática 4. Concepção de aulas abertas. In: Kunz, Elenor (org.) **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. p. 121-157

CASCÓN, Paco; BERISTAIN, Carlos Martín. **La alternativa del Juego [1] Juegos y dinámicas de educación para la paz.** 13 ed. Madri: Catarata, 2002.

_____. **La alternativa del Juego [2] Juegos y dinámicas de educación para la paz.** 7 ed. Madri: Catarata, 2001.

CASTELLANI Filho, Lino. **Política educacional e Educação Física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação.** São Paulo: Cortes, 1993.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORTEZ, Renata do N. Chagua. **Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola.** Rio Claro, 1999. 180f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade, Área de Motricidade Humana). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 8 ed. Campinas: Papirus, 1999.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **A era da consciência.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998.

EZPELETA, Justa.; ROCKWELL, Elise. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **In: pesquisa participante.** Trad. Francisco Barbosa. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1989, p. 9-30

FERREIRA, Marcos Santos. A competição na Educação Física Escolar. **Motriz,** Revista de Educação Física – UNESP, São Paulo, v. 6, n. 2, p.97-100, jul./dez. 2000.

FERREIRA, Maria Marta; MEIER, Marcos. **Psicologia do emagrecimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

FEUERSTEIN, Reuven. Inteligência se aprende. **Isto é**, n. 1297, p. 5-7, 10 ago. 1994. Entrevista concedida a Gisele Vitória.

FEUERSTEIN, Reuven. **Don’t accept me as I am: helping retarded performers excel.** Revised Edition. Arlington Heights, EUA: SkyLight, 1997.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna. 1996

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Cristiano M.A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Tradução de: IL materialismo storico e la filosofia di Benetto Croce.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Tradução de: Sonnhilde Von der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. Tradução de: Offene Konzepte im sportunterricht.

KOZULIN, Alex. **Instrumentos psicológicos: la educación desde uma perspectiva sociocultural**. Barcelona: Paidós, 2000

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógico do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1996

_____. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

MIGLIORI, Regina de Fátima; DISKIN, Lia; ESPIRITO SANTO, Rui cezar do. **Ética, valores humanos e transformação.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998.

MIGLIORI, Regina de Fátima. **Curso básico de valores humanos.** Uberaba: Fundação Peirópolis, 2002.

MILANI, Feizi. A paz que está nas mãos do cidadão comum. **Rets – Revista do Terceiro Setor**, Disponível em:<http://rets.rits.org.br > Acesso em: 23 nov. 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinariedade.** Tradução: Lucia Pereira de Souza. 2 ed. São Paulo: Triom, 2001.Tradução de: transdisciplinarité.

OLIVEIRA, Amauri A. Bassoli de. Formação profissional em Educação Física e a realidade escolar. **Revista do CREF9-PR,** Curitiba, ano 1, n.º 7, p. 10-11, jun. 2002.

OLIVEIRA, Sávio assis de. **A reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica.** Campinas: Autores Associados, Chancela Editorial CBCE, 2001. (Coleção educação física e esportes).

ORLICK, Terry. **Juegos y desportes cooperativos desafíos divertidos sin competición.** 3 ed. Barcelona: Editorial Popular, 2001.

ORLICK, Terry. **Libres para cooperar libres para crear (nuevos juegos y deportes cooperativos).** Barcelona: Paidotribo, 1987.

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição.** Tradução: Fernando J. G. Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1989. Tradução de: Winning through cooperation.

PAES, Roberto Rodrigues. Como trabalhar a inclusão no esporte. **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 5, p. 7, dez. 2001

PERON, Ana Paula. É mais fácil Cooperar ou Competir? **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 2, p. 10, set. 2001(a).

PERON, Ana Paula. Jogos Cooperativos e a Melhor Idade. O idoso se transforma e transforma. **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 4, p. 5-6, nov. 2001(b).

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:.** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977. Tradução de: Le jugement moral chez L' enfant.

PIAGET, Jean.; INHLELDER Barbel. **A psicologia da criança.** Tradução: Octavio Mendes Cajado. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989. Tradução de: La psychologie de L'enfant.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POZZOBON, M. E.; ASQUITH, A. Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na educação física escolar. Educación Física e despotes, **Revista digital**, Buenos Aires, ano 7, n.º 37, jun. 2001 Disponível em:< http://www.efdesportes.com > Acesso em: 23 nov. 2002.

RODRIGUES, Alejandro López.; MAURA, Viviana Gonzáles. La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su avaliación. Educación Física e despotes, **Revista digital**, Buenos Aires, ano 8, n.º 48, maio. 2002 Disponível em:< http://www.efdesportes.com > Acesso em: 23 nov. 2002.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SERBINO, Raquel Volpato; Bernardo, Maristela Veloso Campos (org.) **Educadores para o século XXI:** uma visão multidisciplinar. São Paulo: UNESP, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos.** Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

_____. **Jogos cooperativos para educação infantil.** Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TEIXEIRA, Mônica. Afinal, de onde vem esses Jogos? **Revista Jogos Cooperativos,** Barueri, v. 1, p. 4, ago. 2001

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Libertad, 1995.

WEIL, Pierre. **Educação para a paz: uma solução para o grande problema da violência.** Disponível em:< http://www.unipaz.com.br > Acesso em: 1 mar. 2002.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXO 1

ENTREVISTA DIAGNÓSTICA e FINAL

Entrevista guiada para discussão em Grupo Focal.

1) Quais as atividades mais presentes nas aulas de Educação Física?
2) Qual jogo lhe deu mais satisfação?
3) O que você mudaria no jogo? O que colocaria ou tiraria?
4) O que você sente quando ganha?
5) O que você sente quando perde?
6) O que é competir para você?
7) O que é cooperar para você?
8) Quando você está cooperando?
9) Quando você está competindo?
10) Quando você joga, existe alguém excluído. Por que motivo?
11) Existem crianças que não gostam de Educação Física? Por quê?
12) A que você atribuiria o fato de algumas crianças serem discriminadas pelos seus colegas nos jogos?
13) Em sua opinião, a aula de Educação Física que você vivenciou até hoje é inclusiva ou exclusiva?
14) É possível trabalhar valores humanos nas aulas de Educação Física?
15) No dia a dia, onde você vê a competição?
16) No dia a dia, onde você vê a cooperação?
17) Como a cooperação pode ajudar nas aulas e em casa?

ANEXO 2

Pesquisa sobre Formação de Professores

Professor Pesquisador: Sérgio Roberto Abrahão
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Mestrado em Cognição e Aprendizagem Escolar

Bom dia. Estamos elaborando uma dissertação de mestrado e vimos pedir sua ajuda para que respondam dando suas opiniões. Os dados coletados serão analisados dando suporte à dissertação. Por favor, responda a todas as questões.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, _____anos, juntamente com o pesquisador responsável, declaro ter lido o presente documento e compreendido o seu significado, que informa o seguinte:

1. Estou autorizando de minha livre vontade, a participação em todas as etapas da pesquisa,
2. Fui esclarecido que poderei anular a autorização para participar desta pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.
3. Fui esclarecido que serão realizadas entrevistas por meio de grupos focais para coleta de dados.
4. Fui esclarecido que serão realizadas aulas-laboratório para coleta de dados.
5. Fui esclarecido que será realizada um *check-list* para coleta de dados.
6. Fui esclarecido que serão realizadas filmagens para coleta de dados.

Nome do Aluno: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador responsável: _____

Assinatura: _____ Data ___/___/_____

ANEXO 3

CHECK-LIST

Identificação do aluno: _____ sexo: ( ) Fem. ( ) Masc. Idade:_____

NOS JOGOS COOPERATIVOS VOCÊ SENTIU:

1) Alegria.....( )
2) Entusiasmo.....( )
3) Tristeza e frustração.....( )
4) Sentiu o seu valor.....( )
5) Confiança em si mesmo.....( )
6) Insegurança.....( )
7) Confiança nos amigos.....( )
8) Respeitado(a).....( )
9) Respeito pelos os amigos.....( )
10) Que pôde se expressar livremente.....( )
11) Que atingiu seus objetivos.....( )
12) Que os objetivos do grupo foram atingidos.....( )
13) Que conseguiu resolver os problemas (os jogos) com calma.....( )
14) Que conseguiu pensar e buscar as soluções para os problemas.....( )
15) Que utilizou sua criatividade para criar alternativas.....( )
16) Respeito e carinho por seus companheiros.....( )
17) Satisfação em participar das atividades.....( )
18) Um clima de competição e brigas.....( )
19) Vontade de ajudar os (as) amigos (as) para realizar um jogo.....( )
20) Que podia ganhar sozinho(a).....( )
21) Que podia ganhar junto com os outros amigos.....( )
22) Que todos os amigos colaboravam durante os jogos.....( )
23) Que estava jogando com os amigos.....( )
24) Que estava jogando contra os amigos.....( )
25) Que foi excluído de algum jogo.....( )
26) Cobrança dos amigos para ganhar um jogo.....( )
27) Rejeitado.....( )
28) Excluído.....( )