

**DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA
CRIANÇA DURANTE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

PRISCILA OLIVEIRA DA COSTA VILAR

Programa de Mestrado em Psicologia

Universidade Católica de Goiás

2001

DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA DURANTE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

PRISCILA OLIVEIRA DA COSTA VILAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento, sob a orientação de Mercedes Villa Cupolillo.

**Universidade Católica de Goiás
2001**

DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA DURANTE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Autora: Priscila Oliveira da Costa Vilar
Orientadora: Dra. Mercedes Villa Cupolillo

Aprovada em _____ / _____ / 2001

Banca Examinadora

Mercedes Villa Cupolillo

Fernando González Rey

Vitor Marinho de Oliveira

**Aos Professores e Alunos da Escola Superior de
Educação Física de Goiás (ESEFEGO) por
provocarem a trajetória feita por mim nesta pesquisa.**

A G R A D E C I M E N T O S

Em primeiro lugar a Deus, pela vida.

A Mercedes Villa Cupolillo, minha orientadora, pelo seu compromisso acadêmico, amor à pesquisa e disponibilidade para orientar-me, respeitando os meus limites.

A Roberto pelo amor e dedicação em todos os momentos.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	8
1.1 – Da Formação Geral	8
1.2 – Da Formação do Professor de Educação Física.....	8
<i>1.2.1 – Das Primeiras Concepções de Corpo até a Visão</i> <i>Atual de Corpo na Educação Física.....</i>	<i>17</i>
1.2.2 – O Currículo	22
CAPÍTULO II: O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	41
CAPÍTULO III: METODOLOGIA: DO OLHAR PARTICIPANTE SOBRE A PRÁTICA	63
CAPÍTULO IV: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE PESQUISA.....	74
4.1 – A Formação do Professor de Educação Física a partir do Confronto entre Currículo e Prática.....	77
4.2 – A Competição X Cooperação e o Desenvolvimento Social da Criança	84
4.3 – A Comunicação na Aula de Educação Física produzindo Trocas e Acordos	97
4.4 – As Reações e Reconstruções das Crianças provocando Reflexões e Mudanças nas Professoras	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS.....	124
ANEXO I – Recortes dos Principais Indicadores Encontrados no Momento de Construção Empírico na Pesquisa de Campo.....	125
ANEXO II – Currículos da ESEFEGO	159

RESUMO

A presente investigação teve como principal objetivo o estudo de como a formação teórico-prática do Professor de Educação Física atua como mediadora dos processos de desenvolvimento psicológico da criança durante a prática da Educação Física Escolar. Tendo como principal referência a abordagem sócio-histórica-cultural e, utilizando uma metodologia engendrada a partir dos fundamentos da Epistemologia Qualitativa, o estudo parte da análise dos próprios currículos da ESEFEGO até o confronto com a prática através da observação, participação e realização de entrevistas durante um semestre de estágio supervisionado de duas estagiárias desta instituição no ano de 1999. Dentre as considerações que puderam ser feitas ao final do trabalho, destacam-se as que se referem às mudanças que ocorriam no planejamento e relacionamento das professoras estagiárias, tanto entre si como delas com as crianças, durante o movimento das aulas e da reflexão da própria prática durante as entrevistas, apontando, alguns paradoxos entre o que era academicamente aprendido e o que na prática era reconstruído, além das repercussões destes fatores no desenvolvimento psicológico das crianças.

ABSTRACT

The present study intends to investigate how physical educational teachers learners mediate children's development processes during school activities. Based on historic-cultural perspective the study focuses on qualitative *epistemology* analysis as a methodological approach. Research starts from ESEFEGO's curriculum investigation to the confronts within practice by the use of participant observation and interview over a semester, involving two teachers learners from that institution supervised on their practice at school in 1999. Considerations emphasize changes that occur in teachers learners' planning during *class activities* and in *the* relationship between themselves and the children involved in activities such as their considerations on practice. Furthermore the study points to some paradoxes between academic learning and reconstruction throughout practice and repercussions of these factors within children psychological development.

INTRODUÇÃO

Ao se abordar o tema de desenvolvimento social, deve-se levar em conta que o mesmo envolve uma intrincada trama de fatores que o constituem como tal. Entretanto, o olhar sobre tais fatores dependerá em muito do ponto de vista adotado para defini-los e estudá-los.

Sendo assim, a temática escolhida foi desenvolvida dentro de uma perspectiva sócio-histórica-cultural do desenvolvimento. De acordo com tais abordagens, o homem vai se constituindo como humano e, por conseguinte, desenvolvendo as Funções Mentais Superiores, através das interações sociais que se desenrolam ao longo de sua história. Assim, o desenvolvimento sempre é desencadeado e potencializado via outro. Segundo autores como Vygotsky (1984), as funções no desenvolvimento da criança aparecem de forma intra e interpsicológica. Além disso, dentro desta visão, a linguagem comparece como um importante fator na estruturação das funções psicológicas.

Entretanto, estas interações sociais não se dão no vazio. Existe todo um contexto histórico-cultural que afeta embrionariamente estas relações e o que delas é originado. Um espaço privilegiado para a compreensão destas relações é a escola, pois nela desenrolam-se os mais variados tipos de interações. De acordo com André (1991),

“O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e

nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.” (p.39)

Mas a escola não pode ser analisada isoladamente, pois encontra-se inserida em um contexto bem mais amplo. Ou seja, não se pode desconsiderar o contexto em que se encontra a sociedade brasileira, por exemplo, no estudo de qualquer assunto relacionado ao desenvolvimento social.

No Brasil o que impera é o sistema capitalista que, atualmente, manifesta-se mais especificamente através de uma política neoliberal, em que se privilegia, acima de tudo, a questão da “Competência.” Esse discurso é corroborado por todas as instâncias da sociedade, principalmente pela mídia que, sem nenhum constrangimento, transmite ostensivamente uma certa moral vigente em que o que tem relevância é o mais forte, o mais rápido, o mais vantajoso, o mais eficiente etc. Estabelece-se, desta forma o padrão do que é bom, o “padrão de qualidade” e acirra-se a competição. Assim tudo o que não segue esta ideologia pode ser considerado até imoral.

Outrossim, dentro da escola, existem, também, vários aspectos que podem ser discutidos ao se focar o desenvolvimento social da criança. Dentre eles, tem-se a dinâmica que se estabelece entre as crianças, os professores e as disciplinas específicas, tais como a Educação Física.

Uma vez que a Educação Física esteja dentro do âmbito escolar, e sendo a escola influenciada por todos os fatores já considerados acima, conseqüentemente estará também a mercê de todas estas interferências, a começar pela noção de corpo que apregoa. Esta noção, por sua vez, não é algo que surgiu recentemente e suas raízes podem ser localizadas, principalmente, a partir da era moderna quando, com o

florescimento do capitalismo, o corpo passou a ser visto como algo desconectado da mente e, portanto, perfeitamente manipulável e reduzível a certos mecanismos.

Assim fragmentado, o indivíduo vai se tornando, facilmente, submisso à ordem vigente, acreditando em sua própria mutilação e tratando o seu corpo como um apêndice de si mesmo e cada vez mais distanciado de seu desejo, que portanto não pode ser percebido fora deste corpo.

Atualmente, muitas transformações têm sido efetuadas dentro da teoria e prática da Educação Física, abrindo um espaço, embora ainda tímido, para uma concepção diferente de corpo. Dentro desta visão o homem não só possui um corpo como também é o seu corpo. É a partir desta indissociabilidade que a Educação Física tem uma importante contribuição a dar na constituição do indivíduo enquanto ser que se humaniza a partir da relação com um outro.

Portanto, a Educação Física constitui-se, legitimamente, como prática social. E, segundo Barbosa (1997), como prática social é mister saber como a Educação Física tem tratado a questão do sentido e significado que o corpo pode estar assumindo dentro das interações estabelecidas no contexto escolar, já que vai ser a partir desta visão que as pessoas irão estabelecer as mais variadas relações, seja consigo mesmas, seja com os outros.

Uma das formas freqüentes de se trabalhar a Educação Física na escola é através da prática esportiva. Entretanto, atualmente existem, dentro da Educação Física, muitas discussões a respeito das conseqüências da atividade esportiva no desenvolvimento de certas características psicológicas, por exemplo, em crianças em idade escolar.

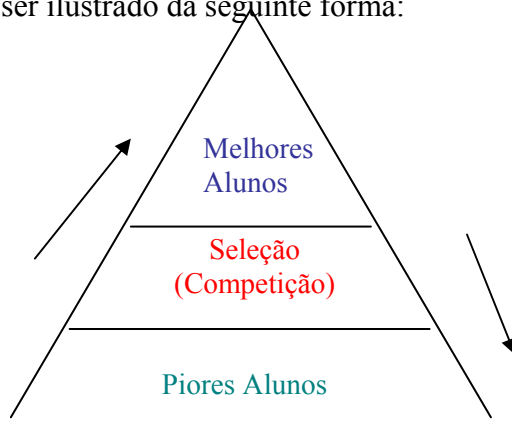
Algumas abordagens consideram a atividade esportiva, quando desvinculada de seu caráter social e voltada exclusivamente para fins individualistas, como

incentivadora de atitudes finalistas (em que somente o resultado importa), elitistas e, por privilegiar os vencedores, automaticamente excludente. A competição, neste caso, aponta para a eliminação do outro e não para uma ação conjunta em que os dois, como sugere o termo do latim *'com petere'* (buscar juntos), busquem um resultado a partir do aprendizado e cooperação mútuos. Segundo Kunz (1994), "...O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria" (p.119).

A escola, então, acaba por corroborar e endossar toda a macroestrutura que a envolve, praticando a exclusão, até sob pretexto de inclusão, levando os (melhores) alunos a participarem de competições que, prioritariamente, visam defender o seu 'bom nome'. De acordo com Faria (1997),

"A escola então torna-se celeiro de talentos, justificada pela pirâmide de desenvolvimento esportivo, onde o incentivo é total para os "melhores" alunos, criando uma rivalidade, um isolamento e uma concorrência entre aqueles que se submetem a essa seleção, e a exclusão dos "piores", menos aptos que não serviram aos interesses da escola. Nesta escola não há espaço para a construção de uma Educação Física que justifique pela interação social, a comunicação, a solidariedade, o companheirismo e a cooperação, proposta por vários estudiosos da educação." (p.325 e 326)

Tal fato pode ser ilustrado da seguinte forma:



Ao discutir estas questões, considera-se que a Educação Física interfere na formação da personalidade do indivíduo, na medida em que durante a aula vários conflitos irão presentificar-se, mostrando o que há de condição entre os seres humanos, a saber, as diferenças. De acordo com Baecker (1997) “...na aula de Educação Física, apresentam-se conflitos entre diferentes valores, que muitas vezes são contraditórios, influenciando no desenvolvimento da identidade da criança.” (p.715)

Então, vai ser no contexto das diferenças que o manejo do professor será um dos determinantes nesta formação do aluno, mediando as contradições e movimentando não só o chamado ‘corpo físico’ como também o corpo simbólico que é a sua dimensão relacional, afetiva e que o sustenta e dá vida.

Assim, considerando que a atividade física dentro do contexto escolar é uma atividade que deve estar sendo orientada pelo professor de Educação Física, é mister investigar como este profissional, sendo um “outro” por excelência, tem mediado as interações estabelecidas entre a criança e o seu meio, sendo crucial, para isso, saber o que permeia a sua prática docente e como ela se manifesta para que se possa concluir a respeito de sua contribuição no binômio competição-cooperação no desenvolvimento psicológico da criança.

A escolha deste tema também se deu em função do grande interesse da autora em questão, em estar aprofundando temas na área de Psicologia do Desenvolvimento, já que a mesma é professora da Escola Superior de Educação Física de Goiás, e ministra, entre outras, a disciplina Psicologia do Desenvolvimento nesta instituição de ensino.

Diante de tal interesse, buscou-se relacionar a Educação Física com a Psicologia do Desenvolvimento, a fim de enriquecer e contextualizar a prática docente da autora e assim contribuir para uma apropriação mais significativa por parte dos alunos desta

instituição, bem como de outras faculdades de Educação Física e de profissionais ligados a esta área ou de outras áreas afins do sentido e papel da Psicologia no estudo e práxis da Educação Física. Outrossim, espera-se também poder contribuir para a própria Psicologia do Desenvolvimento, enquanto campo de conhecimento que se preocupa em estar estudando as diversas formas de potencialização do desenvolvimento humano.

Estabelece-se, assim, como objetivo geral deste trabalho, a investigação de como, a partir de sua formação, o professor de Educação Física pode contribuir para o processo de desenvolvimento da criança, durante a prática da Educação Física Escolar. Desdobram-se, a partir deste, alguns objetivos específicos tais como: verificar, teoricamente, as filosofias que vêm permeando a ação docente e/ou técnica dos profissionais responsáveis pela iniciação esportiva de crianças escolares, e também apontar caminhos possíveis para que o professor de Educação Física possa, através da prática da Educação Física Escolar atuar como importante mediador do desenvolvimento social da criança.

E é neste movimento que se tentará, neste trabalho, estar discutindo como, a partir de uma determinada visão de homem, a Educação Física vai construindo sua abordagem do corpo através do profissional formado em uma determinada instituição e quais as repercussões desta formação no desenvolvimento social do indivíduo.

A pesquisa é fundamentada na Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997) que tem como preocupação central o processo em que se desenrolam as interações, levando-se em conta as suas idiossincrasias e contradições, apreendendo a qualidade e não a quantidade ou um resultado específico, em que se reduziria demais a experiência humana. Neste caso, segundo González Rey, “Nuestro énfasis no está en la desconsideración de lo cuantitativo em el proceso de producción de conocimientos, sino

en el reconocimiento explícito de que este es un proceso esencialmente cualitativo comprometido de forma permanente con la reflexión humana.” (p.377)

Portanto, não existe uma hipótese, ‘a priori’ que determine definitivamente os rumos da pesquisa, da investigação. É do contexto que se engendrou em cada momento que será possível identificar o que realmente é relevante e premente no processo.

Para esta discussão, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, a saber: 1) A Formação do Professor; 2) O Desenvolvimento Psicológico da Criança no Contexto Escolar; 3) Metodologia: Do Olhar participante sobre a Prática; 4) Construção e Análise das Categorias de Pesquisa, sendo que neste último capítulo foram discutidas quatro categorias de análise que, por sua vez, foram construídas a partir de vários indicadores significativos que surgiram durante o movimento da pesquisa.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1.1 – Da Formação Geral:

A formação de professores na graduação, ao contrário do que pode parecer, não é o princípio de tudo na carreira docente. Faz parte de um processo que é retroalimentado por vários fatores. O olhar sobre a formação, então, deve reportar-se a uma história que vai sendo construída tanto no universal como no particular.

Partindo do universal, há a constatação de que essa formação é influenciada por um dado contexto político-social. Esse contexto é o que produz modelos ao mesmo tempo que os questiona. Na produção dos modelos temos aquele que podemos designar como oficial, ou seja o modelo ‘modelo’, e o marginal que, em não sendo oficial e sem a potência suficiente para comparecer como tal, denota os sinais de sua existência sob a forma de crise que, de um lado, revela até certa apropriação do que está sendo apregoadado como oficial e, de outro, a resistência que se tenta fazer a isso (Brzezinski, 1999).

Atualmente, o modelo oficial de formação de professores no Brasil é engendrado dentro dos padrões neoliberais. Esses padrões, por sua vez, são ditados a partir de uma ordem mundial que também estabelece um ‘modelo’ para países considerados incompetentes no seu próprio processo de desenvolvimento e que carecem, por isso mesmo, de uma assessoria autocrática daqueles considerados os ‘tutores’ desta ordem,

ordem esta que visa, acima de qualquer coisa, defender os interesses financeiros da reconhecida hegemonia capitalista dos países considerados de primeiro mundo.

É desta forma que se infiltram aqui, na nossa privacidade brasileira, os palpites, em nome da globalização, do chamado Banco Mundial que estabelece ‘a priori’ o que é melhor, não só para o Brasil como para toda a América Latina. Segundo Iria Brzezinski, “Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.” (1999, p.81)

Portanto, os responsáveis oficiais pela educação no Brasil, pautados no discurso de que esta deve estar sempre adaptada ao contexto social, modificam-na constantemente, “atualizando-a” a cada demanda do mercado (Arroyo,1999). Estas atualizações se dão sob forma de cursos técnicos de reciclagem e especialização de professores, como se a formação se desse de uma forma estanque e pudesse ser tratada como um objeto à parte de todo o processo que a envolve. O professor, visto ora como técnico, ora como intelectual, precisa estar sendo suprido em freqüentes defasagens nestas áreas de sua dicotômica formação. Ainda, de acordo com Arroyo, os professores,

“...aparecem como super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias.” (1999, p.149)

Assim, com o argumento de que deve estar sendo sempre contextualizada, a educação vai perdendo cada vez mais a sua unidade, impossibilitada de fazer história. É modernizada e aperfeiçoada exatamente para continuar a mesma, a serviço dos interesses dominantes que, embora variem tanto, continuam essencialmente os mesmos em seus propósitos fundamentais, dentre eles os de formarem cidadãos convenientes à moral vigente.

Há, então, no cenário educacional, uma diferença crucial entre a consideração do contexto social pura e simplesmente privilegiando técnicas e informações que favoreçam à adaptação, à sobrevivência e à necessidade e o contexto histórico-cultural que leva em conta o saber que vai sendo acumulado pela experiência e traz a possibilidade de transformação incipiente em cada sujeito, a partir de sua própria história e do que é capaz de aprender com ela.

Não cabe, portanto, a dicotomização entre a teoria e a prática, como se houvesse sentido em uma das duas separadamente. A teoria sem a prática é só ilusão e não pode ser legitimada, já que sua validação se dará por meio daqueles que ousam colocá-la em movimento. Já a prática sem teoria é só ativismo sem sentido e sem possibilidade de reflexão e, conseqüentemente, sem transformação. Curiosamente, então, pode-se afirmar que a teoria sem movimento pode-se tornar uma prática sem sentido, assim como a prática imutável e acrítica pode transformar-se em uma teoria que bitola o fazer pedagógico de forma religiosa, sem chance para questionamentos.

Uma das maneiras de se iniciar o processo de transformação da prática é a partir da própria pesquisa. Segundo Diniz (1999), a produção científica do conhecimento torna os professores mais críticos e criativos, fazendo-os refletir a própria prática e tentar ressignificá-la. Por outro lado, a condição de pesquisador, segundo Freire (1996),

não é exatamente uma qualidade que precise ser acrescentada ao professor. Deveria ser encarada como a própria condição de sua existência, pois é impossível, segundo ele, que a prática docente possa andar dissociada da pesquisa. É a pesquisa que fornecerá os elementos que podem tornar o ensino significativo e válido; é ela que produz e contextualiza o saber.

Mas isso não acontece arbitrariamente. O gosto e o empenho pela pesquisa não brotam naturalmente no professor em formação. Provêm muito mais de uma herança que vai sendo adquirida pelo próprio compromisso do professor formador, pois o mero discurso da necessidade da pesquisa, enquanto a própria postura ainda encontra-se obsoleta, não produz nenhum tipo de significação na formação dos futuros profissionais.

É necessário, portanto, que haja uma ressignificação da formação acadêmica que extrapole a questão da teoria e da prática, já que esta separação se faz impossível e se leve em conta que tal formação vai sendo transformada a cada situação que se impõe e se superpõe tanto no momento do fazer, do ato pedagógico enquanto docente, quanto no momento do aprender, que também é fazer, na situação acadêmica, enquanto discente. E falar de ‘aprender’ e ‘fazer’ só cabe para se referir a duas dimensões históricas e diferentes, já que ambos são indissociáveis.

A partir, então, desta ressignificação, da discussão e do diálogo que pode ser estabelecido dentro desta formação, é que se desponha o que há de particular, de idiossincrático neste processo. Ou seja, há algo que passa pela condição de cada um que está envolvido neste contexto.

É, portanto, fundamental saber de que forma, nesta formação, o professor aprende. É possível discriminar diferenças entre o jeito com que se entrou e se saiu desta formação? A resposta a esta pergunta dependerá em muito de como ele próprio viveu o

processo ensino-aprendizagem na graduação e, dentre outros fatores, da relação estabelecida com os seus professores formadores e do sentido que todas estas experiências puderam adquirir levando em conta a sua própria história.

Para a compreensão deste processo, faz-se necessária uma breve análise de algumas perspectivas que, mais freqüentemente, estão como base na construção dos currículos das licenciaturas e, conseqüentemente, na formação de professores.

Segundo Pérez Gomes (1998), podemos distinguir quatro perspectivas básicas. A primeira refere-se à *Acadêmica*, que prioritariamente valoriza o professor como um intelectual, dando mais ênfase no acúmulo de informações e na especialização em vários campos do conhecimento do que com o aspecto pedagógico propriamente dito. Esta transmissão pode ser classificada como *enciclopédica* quando o professor preocupa-se mais com a seqüência lógica e a estrutura epistemológica das disciplinas ou, *compreensiva*, em que o professor aproxima o aluno das aquisições científicas e culturais da humanidade. Neste caso, o professor terá um conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina. O currículo, dentro desta visão, preocupa-se demasiadamente com os conteúdos de formação geral do aluno, por vezes, extremamente distanciada de sua realidade.

Na segunda perspectiva, a *Técnica*, o que é ressaltado, em primeiro lugar, é a aplicação prática de teorias e técnicas científicas. O professor, um técnico acima de qualquer coisa, irá instrumentalizar a teoria tanto para a sua própria prática docente como para a ‘formação profissional do aluno’. Há uma priorização da investigação científica para que possam ser produzidas derivações tecnológicas do ensino. Como a preocupação básica aqui é com a habilidade e a competência, o próprio professor abre mão de sua autonomia para submeter-se a outros profissionais que aplicam os seus

conhecimentos dentro de seu espaço em sala de aula, tais como, o pedagogo e o psicólogo. Aqui há uma nítida separação entre a investigação e a prática e, assim, o currículo deverá alistar quais os conteúdos necessários para que todas as habilidades desejadas sejam desenvolvidas.

Já na perspectiva **Prática**, a tônica principal recai sobre o ‘contexto’. Aqui, o professor será formado *a partir da prática para a prática*. Sobressaem-se dois enfoques: 1) *Tradicional*, em que tem proeminência a relação ‘mestre-aprendiz’: o futuro professor recebe, passivamente, os conhecimentos adquiridos pela experiência do professor formador e o conhecimento profissional emerge da necessidade de adaptação ao contexto. Há, segundo Péres Gomes (1998), uma “cultura profissional herdada”; 2) *Reflexivo sobre a Prática*, em que o conhecimento emerge da própria prática educativa de forma útil e compreensiva, gerando, assim, transformações. A aprendizagem se dá na prática, e, a partir de uma reflexão sobre a mesma, o professor aprende com ela a atuar respeitando as características peculiares de cada contexto. Portanto, vão ser estes conteúdos práticos que irão orientar a construção do currículo e a sua constante reformulação.

Finalmente, na perspectiva de **Reflexão na Prática para a Reconstrução Social**, o ensino é concebido criticamente, como prática social. É indispensável que haja uma reflexão sobre a prática cotidiana para que se engendre uma nova ética com posturas inovadoras, enfim uma nova prática. Aqui também destacam-se dois enfoques, a saber: 1) *Enfoque da Crítica e Reconstrução Social* – O professor, a partir do ensino que media e veicula, contribui na formação social dos cidadãos; 2) *Enfoque de Investigação – Ação e Formação do Professor para a Compreensão* – Aqui, de acordo com Stenhouse, é proposto um modelo de currículo que pode ser denominado processual, no

qual os professores estão sempre a refletirem sobre a sua prática educativa e partem desta reflexão para promover mudanças e melhorar a qualidade de sua própria intervenção. Não se espera, portanto, mudar o currículo para que se efetuem mudanças na prática. Outrossim, a situação transforma-se, ao se modificar o currículo e o contexto – como se apreende do trecho que se segue:

“É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende; intervém para facilitar e, não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, a reconstrução de seu conhecimento experiencial: e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão.” (Sacristán, 1998, P.379)

De todos os enfoques, este é o que mais se aproxima de um tipo de investigação que melhor se adequa às implicações subjacentes ao contexto educativo. Há de ser uma relação dialética, de troca, embora os lugares sejam diferentes e assim tenham que ser. A formação perpassa os dois lados do processo, a saber, o do suposto ‘aprendiz’ e o do suposto ‘mestre’. A respeito disso, Freire destaca que,

“... embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso acomodado (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”(1996, p.25)

É por esse motivo que neste processo de formação não há como alegar inocência, visto que o mesmo é algo que vai sendo construído a várias mãos, em cada momento. Assim, não se pode falar simplesmente de condicionamento, e sim de consentimento e

cumplicidade, para referir-se à forma como se engendrou a prática docente durante a licenciatura.

Logicamente, esta formação que vai-se dando na graduação não pode ser vista só no nível micro, dentro de sala de aula, mas acaba envolvida, necessariamente, por todo pano de fundo que a cerca. Além da própria formação do professor formador, estão em jogo, ainda, o projeto político-pedagógico da escola formadora e o currículo que o veicula.

Entretanto, a própria forma como o currículo em questão é encarnado na prática já passa, inevitavelmente, pela intersubjetividade do professor formador e a do professor a ser formado. Dentro desta abordagem compreensiva de currículo, constantemente, brotarão contradições, entre a letra do currículo e a forma como é vivenciado na relação professor-aluno que, em sendo superadas, modificam e re-qualificam este currículo conferindo-lhe a legitimidade necessária a sua sobrevivência como referencial nesta formação.

Portanto, há que se considerar a parte do currículo que se torna manifesta e também a sua dimensão oculta. Esta última, na verdade, é oculta somente na medida em que não se expressa em termos intencionais e objetivos; na verdade comparece em termos bem visíveis mas como algo que escapa, não-oficial, mas nem por isso menos poderoso. É por isso que não adianta analisar o processo de formação só no plano do que há de oficial no currículo. Segundo Sacristán (1998),

“A distinção entre a faceta oculta - condições da experiência educativa – e a manifesta – pretensões declaradas e aceitas – permite também entender melhor os processos de mudança ou o imobilismo das instituições e das práticas escolares: ainda que mudem as pretensões, as idéias ou os currículos explícitos, o currículo real muda pouco para os alunos porque as condições de escolaridade

que o traduzem se modificam muito mais lentamente.”
(p.133)

Há, pois, uma grande diferença entre o que se planeja para a formação e o que realmente se constitui como formação. O que na maioria das vezes sobressai são as motivações muito mais do que as intenções, e muitas das mudanças e transformações discutidas para o currículo acabam por ficar somente no campo da retórica. Ainda de acordo com Sacristán (1998), “Uma coisa é o que dizem aos professores o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos aprendem.” (p.131)

Entretanto, apesar dos impasses existentes entre o que se planeja e o que se executa de fato, não se pode considerar este processo de formação como algo improfícuo. Afinal de contas, se não houvesse esse dilema sempre presente também não haveria nenhuma movimentação para que o currículo pudesse ser sempre repensado.

Alguns autores, como Bordieu, acreditam ser possível que a escola torne-se meramente uma reprodutora das relações estabelecidas socialmente. Na verdade, a escola está inserida em um contexto sócio-histórico, mas como parte ativa neste processo e não passivamente, como transmissora de cultura. Assim, nela comparecem espectros desta realidade, mas também emergem as resistências possíveis a estes.

É, portanto, somente através de um estudo do currículo dentro de uma concepção processual, que se poderá refletir ao mesmo tempo que criar formas de atuação, já intervindo efetivamente neste processo.

1.2 – Da Formação do Professor de Educação Física:

1.2.1 - Das Primeiras concepções acerca do Corpo até a Visão Atual de Corpo na Educação Física:

É impossível discutir a influência da Educação Física Escolar no desenvolvimento do indivíduo, assim como o papel desempenhado pelo professor de Educação Física neste processo, sem levar em conta a visão de corpo que este mesmo possui e que inexoravelmente está impressa em sua prática docente

Entretanto, a concepção de corpo está intrinsecamente ligada à própria visão de homem vigente em um determinado período histórico. Naturalmente, é preciso conhecer esta visão para que se possa vislumbrar como este corpo foi-se constituindo de acordo com certas exigências advindas de uma concepção compartilhada em um dado ambiente social.

Assim, é mister que se compreenda, antes de tudo, como foi-se construindo a visão atual de corpo na Educação Física através da história da humanidade, para depois se discutir, como esta imbuída e impregnada naturalmente desta visão, veiculada durante a formação profissional do professor de Educação Física influencia o desenvolvimento psicológico da criança.

Percorrendo a História, encontramos na Grécia Antiga um corpo que era valorizado pelo seu porte atlético e pela sua força. Esta valorização se dava em função de um contexto em que os indivíduos deveriam estar aptos para a guerra. Assim, o corpo era preparado para ser herói e honrar os seus compromissos patrióticos. E portanto, “...o corpo do herói era sempre respeitado, vivo ou morto, porque nele estava

materializado, na mais sublime expressão humana, a figura do semi-deus.” (Santos, 1997, p.1482)

No entanto, ainda na Grécia Antiga, houve um momento em que surgiu uma nova aspiração social, envolvendo o corpo em uma esfera menos combativa e trazendo-o para uma dimensão mais humana, embora a preocupação ainda fosse bastante narcísica, visando a superação dos próprios limites e dos limites alheios, mas abdicando, aos poucos, da postura heróica. Porém, vislumbra-se, ao menos, um componente mais intencional: a busca pelo prazer de competir. Ou seja,

“(…) o homem guerreiro age muito mais instintivamente, devido à necessidade de sobrevivência. Ao contrário, o “desportista” age com intencionalidade e planeja para alcançar a vitória. A emergência dos jogos Olímpicos, de seus participantes e campeões, parece estar intimamente ligada ao desaparecimento da figura do herói, pelo fato daqueles, ou seja, dos “desportistas” serem a expressão de que havia homens que podiam se dar ao luxo de não mais combater, e sim competir.” (Santos, 1997, p.1482)

Assim, competir passa a ser um privilégio e não uma obrigação como o combater. Além disso, os jogos estabeleciam uma trégua entre os reis e declarava-se a Paz entre todos os estados gregos. Ao invés do rechaço, os jogos promoviam uma convivência pacífica com as diferenças entre o povo.

Entretanto, inicialmente, as mulheres não podiam competir e, no caso das mulheres casadas, nem mesmo assistir aos jogos, sob risco de pena de morte. Daí advém mais uma característica da visão de corpo na Antigüidade e que deixou importantes conseqüências na forma atual de se enxergá-lo: a discriminação no tratamento do corpo feminino e masculino. Enquanto a preocupação com o corpo masculino girava em torno do aprimoramento da força e habilidade físicas para um melhor desempenho de suas

tarefas laborais cotidianas ou competitivas, na mulher centrava-se mais na questão da perfeição da saúde para uma satisfatória procriação e na própria manutenção de uma boa estética, que por sua vez era utilizada como instrumento político por sua família.

E, por incrível que pareça, isso não é coisa somente do passado. Hoje em dia ainda encontram-se atitudes similares para com as mulheres em alguns países como, por exemplo, o Irã, provando a existência de uma herança direta de discriminação que insiste em se atualizar em pleno raio de um novo milênio. Isso sem falar nas formas mais indiretas de desvalorização do corpo feminino, que aparentam ser justamente uma exaltação da beleza e sensualidade, quando na verdade beiram o vulgar e o pornográfico.

Passando-se à Idade Média, em função, principalmente, do pensamento religioso da época, estabelece-se, de forma categórica, a dicotomia entre o corpo (matéria) e a mente (espírito). De acordo com Cupolillo_1 (1996), entre o corpo e a alma não existia unidade e sim uma dualidade, cabendo ao corpo o papel secundário, já que diz respeito à matéria que é passível de falhas e imperfeições.

Assim, nesta dualidade, o corpo era a parte inferiorizada, tida como descartável e com fins utilitários específicos. É também o foco de toda a fraqueza do homem e, por isso mesmo, deveria, segundo Mata (1997), ser punido a fim de purificar-se.

Partindo da idéia de que é fraco, este corpo também é passível de dominação e apresenta-se obediente, abnegado (pois o prazer é corporal e é pecado) e conformado à ordem vigente. Portanto, ao corpo resta a aceitação de sua condição de menos valia.

Mas também na Idade Média, existiram algumas discriminações bem patentes no que diz respeito à concepção de corpo. Há diferença entre o corpo do pobre e o corpo do rico. O corpo do pobre é servil, só tem préstimo se assim o for, e deve ser coberto de

punições. Já o corpo do rico, segundo Mata (1997), "... é o corpo modelo, o corpo preparado para ser o que é: Líder do corpo servil. É um corpo que pode ser dar ao luxo dos prazeres (todos eles corporais) (...) O corpo perdoado é livre pra voltar às orgias, aos jogos, à glotonice e tudo mais..." (p.1489)

Já no final da Idade Média, com a transição para o Renascimento, surge, segundo Pardo (1997), "*um corpo em conflito.*" De um lado estavam os valores religiosos, irredutíveis em suas exigências condutuais. Por outro lado, os apelos das novidades de uma nova era florescente eram por demais provocantes. E então, aos poucos, o corpo deixa de ser submisso a uma ordem religiosa e passa a submeter-se a uma ordem secular e tenta de todas as formas chegar ao controle de si mesmo, de seu próprio destino.

Já com o advento da revolução científica, o corpo passa a ser visto como um meio de produção. Assim, quem souber explorar melhor a sua própria máquina é que terá lugar garantido, senão no sucesso, ao menos na sobrevivência. O corpo precisa chegar ao seu limite máximo, mas não para competir com certo prazer (como acontecia, na Antigüidade, nas Olimpíadas) e sim com dor e acima de tudo pavor de ser ultrapassado por outro corpo mais competente. Então, novamente a necessidade se impõe ao desejo. Segundo Silva_1 (1997), "Cuidar do seu corpo tendo em vista a "melhor" aparência a ser projetada em público, vai se tornando, gradativamente, uma necessidade para os indivíduos urbanos da modernidade." (p.1565)

Mais recentemente, com a chegada do processo de privatização, os indivíduos, na busca desesperada pela competência, estão cada vez mais distanciados um dos outros. Distanciando-se do outro, o homem acaba por distanciar-se de si mesmo, do seu próprio corpo, que por sua vez passa a não ter direito às sensações, à sensibilidade, ao prazer. E como este homem, insatisfeito, dissociado da própria sensibilidade corporal faz parte de

um contexto mais amplo, acaba por afetá-lo e vice-versa. Ou seja, todas as relações passam a revelar esta fragmentação, perdendo-se de vista o ‘bem-comum’ e, de acordo com Silva_1 (1997), uma percepção ecológica da humanidade.

Inaugura-se, então, um novo corpo servil. Este não o é abertamente como na Idade Média, mas de forma sutil vai rendendo-se, dissecando-se à ordem vigente. Com ares de arrogante e independente, é mais dócil do que nunca e bem ajustado às expectativas ideológicas que o cercam. A respeito disso, Pardo (1997) diz que, “Em nós, nos corpos dóceis, produtivos, nas almas encarceradas nas armadilhas das instituições que nos tem a todos como reféns sem correntes, cúmplices silenciosos, sem trabalhos forçados, ali estamos por “nossa própria vontade”, pela necessidade nossa de cada dia.” (p.1572)

Assim, só se pode discutir a atual forma de se enxergar o corpo na Educação Física levando-se em conta todo o processo histórico que lhe está subjacente. A forma como esta visão perpassa ao profissional em formação vai desde o currículo e filosofia da escola formadora até a postura adotada pelo professor que o veicula, dando-lhe corpo e movimento.

1.2.2 - O Currículo:

O termo currículo, etimologicamente, origina-se, segundo Sacristán (1998), da palavra latina *'currere'*, que significa 'carreira', 'percurso'. A partir desta concepção de caminhada, já evidencia-se a característica de movimento e não de um plano estanque que este passa a ter no processo de formação. Outra definição etimológica, que não destoa do primeiro sentido, seria que *currere*, significa 'corrida' e assim, de acordo com Silva_2 (2000), "...podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos." (p.15)

Portanto, o currículo pode ser entendido como uma síntese de um pensar e de um fazer, ou seja, de uma práxis adotada em um determinado período histórico. Destarte, é algo que está em constante transformação, possuindo uma natureza essencialmente dinâmica. Deve ser sempre transitório para não se tornar dogmático ou algo parecido como uma cartilha. A respeito dessa natureza do currículo, Coêlho (1994) diz que este "Não é por conseguinte, um plano a ser executado, algo elaborado ontem para ser realizado hoje, mas uma proposta de trabalho que se põe como devendo ser realizado e, ao mesmo tempo, se constrói como nova, se repensa, se questiona, se institui, se recria." (p.22)

O currículo, então, não pode ser tratado como tendo objetos fora de 'si' que possam ser tratados de uma forma externa. Esta discussão está intrinsecamente ligada à questão da indissociabilidade entre teoria e prática, pois o currículo não existe a não ser já constituindo a própria realidade e não só versando sobre ela. De acordo com Silva_2 (2000),

Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo "tal como ele realmente é", o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de

currículo. A suposta descrição é efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta. (p.12)

Entretanto, o currículo pode ser concebido a partir de diferentes postulações. Em uma instituição, quando se adota uma postura curricular, existe todo um contexto histórico que se desenvolveu a partir de vários embates e concepções de um determinado período. E é por isso que, antes de considerar o que vige em termos curriculares em uma determinada escola, é preciso um estudo sobre as mais diversas formas de se concebê-lo que foram construídas ao longo da história.

Segundo Silva_2 (2000), para melhor sistematizar o estudo sobre o currículo, é preciso que se considerem três momentos: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas.

Dentro da Teoria Tradicional, o currículo é visto como um conglomerado de objetivos e conteúdos, primordialmente, técnicos, em que se almeja o desenvolvimento de habilidades específicas para uma formação, determinada ‘a priori’, do profissional que se pretende formar. Segundo este ponto de vista,

“A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (Silva_2, 2000, p.24)

A educação, neste caso, é tratada em termos mercantis, tendo que alcançar um dado ‘padrão’ e possuindo, como principais tônicas, a organização e o desenvolvimento.

Surgem, daí, no cenário da educação, as chamadas Teorias Críticas, que vêm colocar em questão todo o adestramento produzido por um currículo estritamente técnico. Questionam a escola como aparelho ideológico, que molda comportamentos desejáveis socialmente e ressaltam, assim, muito mais uma atitude compreensiva da dinâmica do currículo do que o desenvolvimento de técnicas e habilidades.

Nesta perspectiva existem diversos posicionamentos. De acordo com Bowles e Gintis, a aprendizagem se dá a partir da vivência das relações sociais da escola. Desse modo, “A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.” (Silva_2, 2000, p.33). Assim, muito mais que o conteúdo propriamente dito, o que pesa mais é a ideologia passada através da experiência. Essa pode ser tida até como a primeira referência a algo similar ao currículo oculto.

Já para Bourdieu e Passeron, o currículo pode ser visto como uma forma de reprodução cultural. Estabelece-se aqui o destino inevitável, espelhando a sociedade, das crianças e jovens das classes ‘dominantes’ e das classes ‘dominadas’. No caso dos primeiros, reserva-se a ascensão e o sucesso na escalada educacional. Já no caso dos segundos, o esperado é o fracasso e a evasão.

Nos EUA, há uma divisão entre dois campos de crítica. De um lado posicionavam-se os que possuíam uma influência marcadamente marxista, embora numa visão mais atualizada a partir de Gramsci e da Escola de Frankfurt. Aqui, a preocupação é com a forma em que o currículo é organizado dentro dos padrões econômicos vigentes. De acordo com M. Apple, há uma relação clara entre currículo e poder. Não há como analisar o currículo como se este fosse neutro. É preciso levar em conta nesta análise todas as contradições do processo de reprodução cultural.

Já de outro lado estavam os que pendiam mais para uma análise fenomenológica e hermenêutica do currículo. A ênfase, neste caso, encontrava-se mais nos significados subjetivos e intersubjetivos da experiência, do que na forma de se organizar e estruturar o currículo. Ainda de acordo com Silva_2, “O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.” (p.40 e 41)

Uma outra visão crítica é a que pode ser denominada de ‘*O Currículo como Política Cultural*’. Nesta, acredita-se que, no currículo, não existe somente dominação e controle. Há também espaço para a resistência e oposição. Assim, é possível, através de um questionamento constante, construir novos significados e valores culturais que implicam, necessariamente, na construção de um novo currículo.

Com relação à ‘*Pedagogia do Oprimido X Pedagogia dos Conteúdos*’, a análise está mais direcionada ao campo da filosofia. “O foco está, aqui, muito menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação.” (Silva_2, 2000, p.58). Seguindo esta mesma ótica, de acordo com Paulo Freire, é da própria experiência dos alunos que vão ser retirados os conteúdos significativos, os temas geradores, constituintes do currículo. As escolhas e organização devem ser feitos em conjunto, em parceria pelo educador e educando.

Na ‘*Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*’, Dermeval Saviani, por exemplo, destaca que é preciso que se transmitam certos conteúdos considerados universais. Por conseguinte, tal autor faz separação entre educação e política e, segundo Silva_2, em sua concepção, “A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla.” (p.63). Infere-se,

daí, que a ligação existente entre conhecimento e poder está baseada na idéia de que o próprio conhecimento é uma forma de poder.

Já na abordagem do currículo como '*Construção Social*', a análise crítica é desenvolvida levando-se em conta todo o processo social e histórico. Reafirma-se, então, que o currículo não pode ser concebido isoladamente da dinâmica estabelecida em sala de aula. Na verdade, este é construído tendo como alicerce a própria intersubjetividade entre professor e aluno. E, a tônica principal, aqui, recai sobre o professor, já que é a partir de sua visão de mundo que todo o processo será alavancado.

Com a abordagem da '*Reprodução Cultural*' de Basil Bernstein, há um retorno à questão estrutural. Segundo Silva_2 (2000), destacam-se aqui dois tipos de currículo: o tipo coleção, em que os campos de conhecimento estão totalmente separados, estanques, sem comunicação, e o currículo integrado, em que as distinções entre as áreas são muito menos marcadas. No primeiro tipo, pode-se vislumbrar uma maior classificação, que é reflexo das formas socialmente instituídas. Para Bernstein, entretanto, independente de maior ou menor classificação dos conteúdos, há de se considerar a forma de transmissão dos mesmos. Na maioria das vezes, será no momento da transmissão que se perpetuará mais vigorosamente os padrões sócio-culturais.

Uma outra postulação bastante conhecida e difundida é a que se refere ao 'Currículo Oculto'. "O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes." (Silva_2, 2000, p.78) Assim, enquanto desconhecido, o currículo oculto acaba por perpetuar uma série de conceitos e crenças, contraditórios com o que é declarado, sem possibilidade de uma análise crítica. A questão, então, seria desvelar este currículo oculto a fim de minimizar os seus efeitos.

Mas, se é algo que foge ao controle, é possível isolar tão perfeitamente aquilo que pode ser considerado oculto? Pelo menos um certo grau de consciência do mesmo é necessário para que se vislumbre aspectos extremamente relevantes (deste modo encobertos) na discussão e ressignificação do currículo.

Após este importante período das Teorias Críticas, surgem, na tentativa de um maior avanço no debate sobre o currículo, as Teorias Pós-Críticas. A primeira perspectiva que se destaca dentro deste novo período é o do '*Currículo Multiculturalista*.' Segundo esta visão, não existe uma cultura que possa ser considerada melhor que outra. E, por levar em conta a diversidade cultural este tipo de abordagem, além de respeitar as diferenças e contradições, investiga como estas são produzidas no âmbito do currículo e como se pode, a partir do conhecimento destas condições, incrementar ainda mais a discussão curricular.

Uma outra forma de se respeitarem as diferenças na abordagem do currículo é o que se pode chamar de '*Pedagogia Feminina*'. Este tipo de análise se fez necessária porque,

“Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente veladas às mulheres.” (Silva_2, 2000, P.92)

Ou seja, os estereótipos sociais acabam por minar a própria organização do currículo e isto repercute em sala de aula, através da atitude dos próprios professores que, de certa forma, demandam certos papéis diferentes de meninos e meninas. E, ainda de acordo com Silva_2 (2000, p.94), “Na medida em que reflete a epistemologia

dominante, o currículo existente é também claramente masculino.” Toda esta situação é perpetuada através da internalização destas posturas pelos alunos, que no futuro reproduzirão as mesmas desigualdades e preconceitos.

Quanto à perspectiva do ‘*Currículo como Narrativa Étnica e Social*’, a análise é na direção da relação entre fracasso escolar e determinados grupos étnicos e raciais. As marcas da herança colonial na história e, conseqüentemente, na educação, não podem ser desprezadas no que se refere ao currículo. Esta herança precisa ser reconhecida até para ser questionada.

Outro ponto de vista curioso é o denominado ‘*Teoria queer*’. Este começa por questionar a sexualidade dita normal (heterossexualidade), ampliando todo o questionamento e contestação para outras áreas de conhecimento. Assim,

“A pedagogia quer não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade: ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é anormal.” (Silva_2, 2000, P.108)

O que fica de contribuição deste tipo de abordagem é que há uma constante necessidade de contestação tanto do que já se estabeleceu em termos da sociedade e do currículo, levando-se em conta outras possibilidades, quanto outras alternativas nunca antes pensadas.

Já numa ‘*Postura Pós-Modernista*’, o que se destaca é o submetimento do sujeito a uma dada dinâmica social. A sua suposta hegemonia é colocada em dúvida. Desta forma, o sujeito “...não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido.” (Silva_2, 2000, P.113). Portanto, em relação ao currículo, isto significa que deve haver uma certa desconfiança de certas afirmações categóricas. O currículo não pode ser

detentor de certezas, nem quando estas apontam para mudanças ditas ‘libertadoras’. É preciso sempre desconfiar do que é posto como solução ou conclusão.

‘*A Crítica Pós-estruturalista*’ vem acentuar ainda mais a importância da consideração da diferença. Aqui, o sujeito não existe enquanto tal. A sua significação está necessariamente atrelada a um contexto sócio-histórico. Então, não poderia ser diferente com o currículo. “Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder.” (Silva_2, 2000, P.123) É, portanto, também resultado, síntese, de um processo histórico e de certas especificidades contextuais, e a própria crítica que se faz a ele tem que ser constantemente questionada e ressignificada.

Na ‘*Teoria Pós-colonial*’, o peso maior é dado às representações tanto do ponto de vista da classe dominante, como do ponto de vista dos subordinados. Para este tipo de análise são consideradas as produções literárias e artísticas de ambos os pontos de vista citados. É importante identificar quais são as representações que sustentam as várias atitudes socialmente engendradas para que se compreenda melhor o processo de construção da identidade cultural e social e até como se sustentam as diversas ideologias, inclusive dentro da educação. Estes aspectos comparecem no currículo de uma forma dinâmica, ou seja, tanto os que são denominados ‘dominantes’ como os ‘dominados’ mantêm uma interação dinâmica que os modifica mutuamente. É, então, necessário que todo este “legado colonial” seja considerado na discussão do currículo, atentando-se para os dois vértices do processo, para que a análise não se reduza a vítimas e vilões.

No que se refere aos “*Estudos Culturais e o Currículo*”, a análise se volta para a cultura como um campo onde comparecem diversos significados que emergem de

vários grupos sociais que configuram diferentes interpretações, valores e relações de poder e que tentam se impor como prevalentes. “*A cultura é, nessa concepção um campo contestado de significação(...) os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.*” (Silva_2, 2000, P.134). Deste modo, o currículo, como integrante e participante desta cultura, também deve ser compreendido como campo de contestação e construção da identidade, além de representar em si mesmo as diversas formas de construção social.

Finalmente, existe a concepção da ‘*Pedagogia como Cultura e a Cultura como Pedagogia*’, que toma por princípio que não é só a educação que pode ser considerada uma instância pedagógica. Outras áreas e setores culturais também possuem uma pedagogia específica e por isso também estão envolvidos na produção e transformação da subjetividade. Então pode-se afirmar que há um outro currículo que se inscreve a partir da cultura em geral. E, no que diz respeito ao currículo acadêmico, propriamente dito, este, por ser um produto cultural, ao ser criticado, veicula também uma análise crítica da própria cultura.

Após tantas discussões e pontos de vista sobre o currículo, fica claro que é impossível tentar isolar o processo de análise e construção do currículo, principalmente considerando a posição *Pós-Crítica*, dos seus determinantes sócio-culturais, de sua historicidade, de suas contradições e do poder que sempre comparece mais explicitamente ou mais indiretamente em suas estruturas. Não existe possibilidade de neutralidade. Há um contágio inevitável a partir de tudo que serve como pano de fundo, de contexto na existência do currículo. É por isso que este precisa ser concebido como trajetória, algo que vai sendo construído paulatinamente pois,

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva_2, 2000, P.150)

Mas, para analisar a influência do currículo na formação de um profissional, é mister que se tenha uma instituição específica em questão. Isto porque cada escola tem a sua própria filosofia de trabalho, seu projeto político pedagógico, e o currículo acaba por refletir toda esta postura acadêmica, mesmo que não intencionalmente. Ainda de acordo com Coêlho (1994), “Na verdade, é sua definição político-acadêmica, a carta magna que dirige todas as suas atividades, viabilizando a realização de seus objetivos fundamentais, conferindo sentido e vida ao currículo e orientando a escolha dos conteúdos e das metodologias.” (p.22)

Como o objetivo deste trabalho é estudar especificamente o profissional da área de Educação Física, escolheram-se, para análise documental, os currículos que foram adotados por esta escola desde 1962 até a atualidade. Assim todas as citações sobre o profissional de Educação Física e sobre a Educação Física propriamente dita, dar-se-ão dentro do contexto da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO).

O primeiro currículo adotado pela ESEFEGO (1962), privilegiava, essencialmente, as práticas básicas e universais, com grande ênfase na técnica e pouco espaço para a reflexão. Por exemplo, disciplinas tais como *Ginástica, Atletismo, Voleibol, Natação, Basquetebol e Dança* já constavam desde o 1º ano e prosseguiam nos anos seguintes. A única disciplina que permitia maior abertura para se pensar o

homem era a *Psicologia*, que era vista no 2º e 3º anos, já que o currículo era anual. Mas dado o contexto em que este currículo foi aplicado (época do controle militar), pode-se até inferir que esta Psicologia possuía um enfoque maior na teoria behaviorista que, por sua vez, tem uma explicação mais empirista e mecanicista a respeito do desenvolvimento do ser humano.

Retomando o que anteriormente já foi discutido em termos de Teorias do Currículo, pode-se afirmar que este tipo de currículo se encaixa dentro de uma perspectiva tradicional. Segundo Silva_2 (2000), “Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.” (p.24) Assim disciplinas que produzam reflexão são pouco práticas em termos de resultados para as finalidades almejadas neste tipo de visão.

Já o segundo currículo(1983), introduz algumas mudanças sutis, mas que de alguma forma vão configurando uma nova realidade na formação dos profissionais na ESEFEGO. Dentre estas mudanças estão: maior quantidade de conteúdos teóricos (*Metodologia do Trabalho Intelectual, Introdução à Educação, EPB I e II, Psicologia da Educação I e II*), numa tentativa de equilíbrio com as disciplinas puramente práticas e técnicas (em torno de 50%); subdivisão das teorias básicas dando uma visão mais ampliada das mesmas (como por exemplo *Ginástica I e II, Atletismo I e II* etc.); a introdução de disciplinas mais voltadas para a área escolar (Por exemplo: Estrutura do 1º e 2º graus), além de uma preocupação maior com as raízes culturais através de disciplinas como, por exemplo, ‘folclore’, arrefecendo a hegemonia das modalidades esportivas dentro da Educação Física.

Entretanto, ainda institui-se neste momento algo de natureza, no mínimo, preconceituosa: a divisão das modalidades por gênero masculino ou feminino, além de permanecerem disciplinas que eram exclusivamente destinadas ao desporto. Esta visão estereotipada do masculino e feminino não é nada original, uma vez que, como já foi dito no tópico anterior, na própria Grécia Antiga já se denotava marcadamente a diferença no tratamento do corpo do homem e da mulher. O que essencialmente irá diferenciar os dois períodos é que, no caso da época clássica, a preocupação básica era com a própria sobrevivência da civilização, pois a mulher era tida como um instrumento indispensável na perpetuação da espécie e, para tanto, precisava ser uma vitrine atraente para que se efetuassem bons casamentos que interfeririam diretamente na própria estrutura da época. Já no segundo período, a preocupação política apresenta-se mais explícita e irá girar em torno, principalmente, da reafirmação da superioridade masculina sobre a feminina.

Assim, o mercado passa a diferenciar o rendimento masculino e feminino a partir de preconceitos e não da realidade enquanto tal. Não há, neste caso, uma preocupação com a sociedade em geral ou com a sobrevivência da civilização e sim com interesses particulares, o que é bem típico de uma política capitalista.

E assim como no caso dessa divisão por gêneros, o próprio privilégio da técnica e mais especificamente do esporte mostram que ainda há neste currículo um forte atrelamento ao que é valorizado pelo mercado, pois, afinal, a técnica é uma das formas de se mostrar competência, entendida aqui como privilégio masculino. Mais uma vez pode-se localizar historicamente um tipo de discussão sobre o currículo que versa exatamente sobre isso. Trata-se da Pedagogia Feminista que postula que o currículo acaba por refletir os estereótipos sociais, o que o faz, na maioria das vezes, ser

predominantemente masculino. E é claro que estão em jogo aqui os interesses capitalistas; portanto,

“Encaminhar o ensino de graduação apenas do ponto de vista do mercado é trata-lo sob a ótica do lucro, do capitalismo, negando a natureza mesma do processo educativo. É privilegiar o saber imediato, quase instantâneo, o aprendizado da execução, do saber-fazer, a urgência, a eficiência e a eficácia típicas do mercado como elementos norteadores de nosso trabalho, em detrimento do cultivo do raciocínio, da reflexão, da criação, ou seja, caminhar no sentido oposto ao da humanização do homem.” (Coêlho, 1998,p.10)

Na tentativa de se mudar esta situação, surge o terceiro currículo em 1994 (anexo3). Neste, mudanças mais significativas começam a surgir na concepção de homem que o perpassa. A Educação Física começa a ser concebida como uma disciplina propriamente dita e passa a ter um estudo mais aprofundado de seus fundamentos, demonstrado a partir de disciplinas como *Introdução, Teoria e Evolução da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Antropologia da Educação e da Educação Física e Sociologia da Educação e da Educação Física*. Segundo Silva_2 (2000), do ponto de vista teórico, encontra-se, na abordagem crítica do *Currículo como Política Cultural*, a importância da consideração dos aspectos sociais e históricos do conhecimento em questão, para que o currículo possibilite uma oportunidade de discussão sempre contextualizada ao invés de, passivamente, reproduzir os arranjos sociais.

Há também uma preocupação com as dimensões política, econômica e administrativa expressa nas disciplinas *Economia e Política – Aspectos Gerais da Educação e da Educação Física, Administração – Aspectos Gerais da Educação e da Educação Física e Características Administrativas e Econômicas da Educação Física*.

Ou seja, no propósito de contextualizar-se, o currículo passa a tratar de aspectos econômicos e administrativos e a atividade do profissional de Educação Física começa a ampliar-se. Surge, então, a Psicologia da Educação Física, que permitirá uma maior abertura de interpretação, embora seu enfoque ainda seja bastante tecnicista e voltado principalmente para as questões relacionadas com a melhoria do rendimento na área desportiva.

Assim, a Educação Física não é mais definida e reduzida ao esporte mas relaciona-se com ele, e assim surgem as chamadas *Dimensões da Motricidade Humana I, II, III, IV e V*. Surge a preocupação de se considerarem as faixas etárias do desenvolvimento na orientação de atividades físicas, inclusive dando maior ênfase ao lúdico, como pode ser visto nas disciplinas *Atividades Motoras na 1ª Infância, Atividades Motoras na 2ª Infância, Atividades Motoras na Adolescência, Atividades Motoras na Idade Adulta*. A postura profissional e a questão pedagógica passa a ser mais valorizada com o estudo da Educação Física subdividido em *Educação Física Pré-Escolar, Educação Física de 1º Grau, Educação Física do 2º e 3º Graus*, além das disciplinas *Currículo e Avaliação em Educação Física e Ética Profissional*.

Outro avanço neste currículo é o da consideração da atividade física em pessoas portadoras de necessidades especiais nas disciplinas *Educação Física Adaptada I e II*. Esta nova postura se aproxima do que é discutido na Teoria Pós-Crítica do Currículo Multiculturalista, quando defende a importância de se levar em conta as diferenças e respeitá-las, questionando as comparações e o julgamento do que é ‘superior’ ou ‘inferior’ ou do que possa ser supostamente considerado ‘normal’ ou ‘anormal’. Também surge um maior direcionamento à área social, com *Princípios Básicos das Atividades Comunitárias I e II*.

Encontra-se também presente uma preocupação muito grande com a saúde e procura-se, a partir disto, ver até que ponto a Educação Física vai atuar na potencialização do desenvolvimento, atrelando as dimensões físicas e psicológicas com a saúde como por exemplo *Biologia Aplicada à Educação Física, Elementos de Higiene e Saúde Pública, Fundamentos da Nutrição*. O estudo dos aspectos Psicológicos fica mais sistematizado com *Psicologia do Desenvolvimento, Fundamentos de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia da Educação Física*.

Além disso, efetua-se uma harmonização das demais disciplinas com o eixo da Educação Física, com o objetivo de tornar os conteúdos mais significativos, como, por exemplo, *Anatomia Aplicada à Atividade Motora, Biologia Aplicada à Atividade Motora e Psicologia da Educação Física*. Aqui, conforme foi visto na Teoria da Reprodução Cultural de Basil Bernstein, o currículo caracteriza-se mais pelo modelo ‘integrado’ do que pelo de mera ‘coleção’. Entretanto, apesar de neste momento o currículo de Educação Física da ESEFEGO tentar humanizar-se, carrega ainda uma forte tendência estruturalista, em que a grande atenção dada às etapas denota uma postura mais piagetiana, dando grande ênfase à Psicomotricidade. Embora esteja presente uma maior interdependência e diálogo entre as disciplinas, por vezes, a ‘classificação’, conforme Bernstein, ainda comparece.

Mas a constante preocupação em estar mudando os paradigmas deixa o currículo sem um rumo, sem uma competência enquanto formador de profissionais que possuem uma práxis e não meramente portadores de uma prática técnica ou de um sonho teórico. Dentro da perspectiva deste último, beira-se mais a subversão, as mudanças radicais, o extremo oposto, do que uma postura dialética que não pode prescindir arbitrariamente

de um elemento ou outro, mas é constituída do movimento dinâmico entre ambos. Pois, na verdade,

“A oposição tecnicismo/humanismo, nossa velha conhecida, não toca nos problemas fundamentais do ensino de graduação. O humanismo, por exemplo, no sentido usual do termo, é irmão gêmeo do tecnicismo, sendo ambos filhos de uma sociedade e de uma razão que separam o sujeito do objeto e vêem no sujeito uma consciência, uma entidade positiva que, existindo fora e acima do objeto, do mundo, tem condições de sobrevoá-lo soberanamente, de dominá-lo, de manipulá-lo. Esse sujeito soberano ocupa, pois, o mesmo lugar do poder (também ele soberano) que, existindo fora e acima da sociedade, tem condições de compreendê-la, de conhecer seus reais interesses e o que melhor lhe convém, e, portanto, de dirigi-la, de dominá-la.” (Coêlho, 1994, P.12)

Por estar participando diretamente deste processo como professora desta escola, pude perceber que, apesar do que foi intencional e explicitamente instituído, muitos dos professores, neste momento, não assimilam verdadeiramente as mudanças efetuadas, numerosos alunos reagem às contradições implícitas e explícitas e a insatisfação é geral, tanto da parte dos professores, que sempre reclamavam da situação em reuniões, quanto dos alunos, que em qualquer oportunidade (nas aulas, principalmente, de Psicologia – pois, segundo eles, era uma das poucas disciplinas em que podiam tratar do assunto), queixavam-se que as mudanças foram muito radicais e que nem os professores sabiam o que fazer direito em sala de aula. Reclamações constantes eram também feitas pelos alunos à administração da escola. Na maioria das vezes, o discurso era completamente negado pela prática.

Vislumbra-se, a partir disto, a relevância que possui o chamado Currículo Oculto. De acordo com Silva_2 (2000), “...uma das fontes do currículo oculto é constituída pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a

administração e os alunos, entre alunos e alunos.” (p.79) Não adianta documentar mudanças se estas não estão escrituradas no corpo dos seus supostos veiculadores.

Portanto, nasce, como fruto desta “crise”, uma nova proposta de currículo, que tenta engajar e mobilizar alunos e professores. E, nesta movimentação, surgem, novamente, vários impasses, pois, afinal, mudar a postura não é somente mudar o vocabulário mas também modificar a forma de comunicação. E a comunicação, por sua vez, não é só a letra de um documento e sim a forma como este indivíduo (de corpo e alma) apropria-se da experiência que esta letra proporciona. O novo não pode ser somente uma roupa nova, como também algo que é inevitável consequência de um processo dialético. Portanto, é ‘arriscar a pele’ e dar corpo ao que se acredita, através da própria postura e interpretação diante deste currículo. Segundo Coêlho (1996), “Não podemos nos esquecer de que reformar currículo é reeducar pessoas – professores e alunos, repensar conceitos e práticas, rever atitudes e não apenas, nem principalmente, modificar a legislação, as ementas e o elenco de disciplinas, com as horas previstas para cada uma.” (p.92)

Novamente incluída no processo, já que participei ativamente da discussão e reestruturação deste currículo, posso dizer que, como questões básicas, este trata da mudança das ementas (em alguns casos bastante ultrapassadas), alteração do quadro e nomenclatura das disciplinas, sendo algumas acrescentadas, outras abolidas ou enxugadas e aumentando o percentual de disciplinas de cunho técnico para 60%, já que a maior queixa dos alunos em relação ao currículo anterior era a de que estavam saindo para o mercado de trabalho completamente deficitários quanto à técnica. Com isso houve a volta de disciplinas bem específicas tais como *Fundamentos de: Ginástica, Atletismo, Handebol, Natação, Futebol e Futsal, Basquetebol, Voleibol e Lutas*.

Esta nova versão trata também da aplicação mais estreita de disciplinas não-específicas à Educação Física, como por exemplo *Fisiologia Humana Aplicada à Educação Física*, *Fisiologia do Exercício Aplicada à Educação Física*, *Cinesiologia e Biomecânica Aplicados à Educação Física*, *Psicologia Aplicada à Educação Física I e II* (no caso desta, deixando de ser subdividida em *Psicologia do Desenvolvimento*, *Psicologia da Aprendizagem e Psicologia da Educação Física*), dentre outras.

Há, também, um esforço especial voltado para a questão da interdisciplinaridade. Esta, por sua vez por se definir, de acordo com a visão de Veiga Neto (1996), como algo que vai muito além de que simples trocas interdisciplinares (pois só pode ocorrer no nível de um diálogo essencialmente dialético, criando novas categorias de conhecimento) ainda permanece como um sonho, mas um sonho passível de realização, que aponta ao menos para um desejo em comum, embora esbarre no limite de cada um que a deseja.

Diante de toda a história dos currículos adotados pela ESEFEGO, denota-se a tentativa de ir, mesmo que aos poucos e sutilmente, superando as contradições presentes na formação do profissional de Educação Física, dando-lhe um lugar mais amplo na experiência do ser humano (que não possui somente um corpo físico), ao invés do papel higienista e/ou técnico de alguém que tem como principal finalidade o adestramento do corpo.

É claro que todo este processo não está livre de paradoxos. Se de um lado há o desejo de mudar, de outro há a resistência ao que se apresenta como novo, ameaçando antigas seguranças. O diferencial, neste caso, é a forma como este momento vai sendo vivenciado: ou produzindo reiteraões de antigos clichês que apontam para a exclusão ou a transformação deste quadro, mesmo que repleta de impasses. A respeito disso,

Oliveira_2 (1994) afirma que, “A educação é uma prática social que colabora tanto para a manutenção do status quanto para encontrar brechas para uma práxis transformadora. A Educação Física também participa desse processo. Seus professores ora transmitem valores consensuais, ora procuram desvelar as contradições da sociedade.” (p.13)

Neste último currículo, segundo o texto do Anteprojeto de Revisão Curricular (1999, p.8), a compreensão a respeito da Educação Física é que ela “... *é um campo de conhecimento específico, componente da Cultura Corporal, que organizado socialmente, possui marcante universalidade, tematizado em suas formas naturais, artificiais e adaptadas, através do jogo, da dança, da ginástica, da luta e do esporte.*”

Contudo, a partir disso, qual o papel real deste profissional formado em Educação Física no desenvolvimento do indivíduo, particularmente no desenvolvimento psicológico da criança?

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA NO CONTEXTO

ESCOLAR:

A Escola constitui-se em um espaço de desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Nela, por exemplo, estão presentes interações e trocas sociais que potencializam o desenvolvimento de determinadas características da personalidade. De acordo com Mitjás (1996),

“Se ha comprobado que hay un conjunto de recursos subjetivos asociados a una personalidad sana y que la escuela puede contribuir a desarrollar, por ejemplo: “riqueza de intereses, capacidad de autodeterminación, flexibilidad para encontrar ativas adecuadas ante situaciones tensionantes y contradictorias, riqueza de objetivos y planes futuros sobre los cuales el sujeto pueda apoyarse para enfrentar exigencias inmediatas.” (p.23)

É preciso ressaltar que, quando se fala em desenvolvimento, não existe lógica e coerência em subdividi-lo. A criança não é uma colcha de retalhos ou um quebra-cabeças que precisa ter as suas partes devidamente montadas e encaixadas. O desenvolvimento é algo global, que provoca uma reação em cadeia que o toma em todas as suas dimensões. Neste processo um aspecto depende do outro embora existam momentos de ênfase diferentes. De acordo com Vygotsky (1984), ao se levar em conta

os aspectos sociais, estão se considerando, inevitavelmente, todos os outros aspectos do desenvolvimento.

Entretanto, por ser esse processo tão singular, jamais se saberá o seu curso exato. O que é possível fazer é tentar acompanhá-lo em seu processo de construção, conhecendo a história que vai se engendrando dialeticamente. Portanto, para que seja possível algum tipo de investigação sobre o desenvolvimento, é necessário um mínimo de sistematização no estudo deste.

Na Psicologia, o desenvolvimento da criança pode ser tratado de diversas formas, dependendo do tipo de concepção e abordagem que são tidos como referenciais. A princípio, segundo Biaggio & Monteiro (1998), os conteúdos estudados pela Psicologia do Desenvolvimento se limitavam mais a aspectos concretos da rotina da criança, com ênfase muito mais em seus hábitos e necessidades fisiológicas.

Depois, paulatinamente, passou-se aos aspectos mais abstratos tais como linguagem, motivação, aprendizagem, dentre outros. Mesmo assim, o desenvolvimento ainda é visto de forma a privilegiar principalmente os aspectos cognitivos e quase sempre com uma tendência ao controle através da experimentação e mensuração, como pode ser visto primeiramente a partir da teoria de Aprendizagem Social e, posteriormente, pelo Cognitivismo.

No processo de construção de uma Psicologia do Desenvolvimento, dois autores foram considerados marcos importantes ao se referir, respectivamente, ao desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, a saber, Freud e Piaget. Entretanto, a leitura, na maioria das vezes, extremamente equivocada destes autores provoca a veiculação de crenças ‘aplicáveis’ ao desenvolvimento da criança, que foram tidas como reducionistas.

Com relação à Psicanálise, postulava-se, a partir da teoria da sexualidade infantil criada por Freud e apresentada por ele em “Três Ensaios sobre a Sexualidade” (1905/1976), que as denominadas fases do desenvolvimento psicosssexual eram tidas como uniformes e que estas eram pré-determinadas, sem levar em conta, devidamente, a experiência e, ainda, que tais fases ocorriam sempre seguindo uma ordem seqüencial imutável.

Este tipo de leitura a respeito da teoria psicosssexual não condiz com os propósitos da Teoria Psicanalítica, já que o próprio Freud fez questão de deixar bem claro que estas fases não eram necessariamente seguidas umas das outras, tendo a possibilidade inclusive de estar sempre retornando a uma fase anterior por processos denominados por ele de fixação e regressão.¹ Além disso, Freud realmente atribuía grande importância aos fatores ditos herdados, mas, ao se referir a herança, considera tanto os aspectos filogenéticos como os ontogenéticos, levando em conta muito mais do que o orgânico, ou seja, valorizando sobremaneira também a experiência e a história que se engendra a partir desta na trajetória do indivíduo.

Assim, muito embora aborde fatores imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento, a Psicanálise não se constitui como uma teoria do desenvolvimento e nem possui como objetivo a sistematização dos seus conceitos para uma possível aplicação científica. Freud, ao enunciar a Psicanálise, parte de sua própria experiência e vai se aproximando de questões cruciais que versam sobre toda a humanidade, mas seu

^{1/} De acordo com Freud, a fixação e a regressão podem ser explicadas da seguinte forma: “Como resultado quer da excessiva força de certos dos componentes, quer de experiências que implicam uma satisfação prematura, *fixações* da libido podem ocorrer em vários pontos no curso de seu desenvolvimento. Se subseqüentemente verificar-se uma repressão, a libido reflui a esses pontos (um processo descrito como *regressão*), sendo a partir dele que a energia irrompe sob a forma de um sintoma.” Cf. Freud, Sigmund. Um estudo autobiográfico. (1925), Vol. XX, p. 49, (Rio de Janeiro: Imago, 1976)

interesse aponta para um dizer cada vez melhor destas questões. Segundo Freud, a possibilidade deste ‘dizer melhor’ só poderá efetuar-se no momento da análise.

No que concerne à Teoria Piagetiana, descreve-se o desenvolvimento cognitivo em etapas que ocorrem preferencialmente dentro de certa faixa etária. Nestas etapas – embora estas possuam um caráter universal e obedeçam a uma sucessão específica (não havendo a possibilidade de se ‘queimar’ etapas) - pode ocorrer uma larga variação de criança para criança em termos de ritmo e qualidade. A criança tem um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento, mas precisa do meio social como cenário de sua ação, conferindo-lhe sentido e razão.

Atualmente, têm-se propagado aplicações ingênuas da teoria de Piaget, principalmente no campo da Educação. Difunde-se, entre outras coisas, que sua teoria é de cunho inatista, acentuando-se demasiadamente o papel do biológico e da herança genética e desprezando-se as experiências sociais – o que certamente é questionável, pois apesar de existir um peso maior dado por Piaget à questão estrutural (dizendo que esta deve estar na base de qualquer nova conquista e até de interlocução com o mundo), ele enuncia também que será através do que se produz na interação entre a estrutura biológica e as experiências com o meio que se formarão novas estruturas, a saber, as estruturas cognitivas.

Um dos grandes perigos em relação ao que é feito com a teoria de Piaget é o dito ‘proveito’ que se faz dela na prática pedagógica. Através do que se estabeleceu como Modelo Construtivista, muitas inverdades e impropérios, frutos de uma leitura canhestra tanto da Teoria Piagetiana como do próprio Construtivismo, têm produzido atitudes escandalosas no campo educacional. Segundo César Coll, em um artigo escrito para o jornal Folha de São Paulo em 04/08/96, sob o título “Abusos de uma Teoria”,

“É preciso repensar os princípios explicativos oferecidos pela teoria genética a partir de uma análise dos fenômenos e processos educativos, e completá-los com as contribuições de outras teorias e outras disciplinas – por exemplo a sociologia, a didática, a antropologia etc. -, que lançam luz sobre fatores, dimensões e aspectos dos fenômenos e processos educativos não contemplados pela teoria genética tal qual foi elaborada por Piaget e seus colaboradores, que não os contemplaram porque isso não faz sentido em seu programa original de pesquisas.”

Entretanto, apesar dos percalços plantados pelos próprios estudiosos, Piaget ainda é considerado peça fundamental na discussão a respeito do desenvolvimento humano. Uma das contribuições da teoria piagetiana para a compreensão dos aspectos sociais do desenvolvimento é o que ele denominou de desenvolvimento moral.

De acordo com Piaget, existem duas etapas no desenvolvimento moral da criança. A primeira caracteriza-se por uma moral heterônoma que está atrelada a uma imposição exterior, em que o que a criança irá julgar como certo ou errado dependerá da valoração de um outro. A segunda, definida como moral autônoma, “...surge como fruto das relações de reciprocidade entre as crianças – cooperação – e do pensamento operatório...” (Camino, 1998, p.112). Assim segundo Piaget, a criança deve passar de uma moral exclusivamente heterônoma, que é imposta externamente através da autoridade, para a moral autônoma, em que ela mesma é capaz de julgar o que deve fazer.

Contudo, apesar de se referir a estes estágios da moralidade como uma passagem que julga ser importante para o avanço do desenvolvimento da criança, Piaget limita-se a dizer que eles sempre estarão atrelados ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Martins (2000), para Piaget,

“O desenvolvimento cognitivo estaria na base do desenvolvimento moral e condicionaria seu progresso, permitindo ao sujeito alcançar patamares mais elevados de moralidade. Como consequência desse pressuposto, o desenvolvimento moral do sujeito não dependeria diretamente de sua experiência pessoal em situações de conflito moral, mas da capacidade de raciocínio geral desenvolvida na sua interação com o meio.” (p.12)

Ou seja, a atividade do sujeito aqui é garantida mas não se leva em conta a sua contrapartida com o meio. Há uma ênfase muito maior na ‘construção individual’, em que o sujeito é visto como ‘ativo’, do que na interação social como condição básica do desenvolvimento, conforme é apregoado por Vygotsky (1984). Na lógica piagetiana, o indivíduo está sozinho com a sua razão para digerir e agir sobre o meio.

É claro que, para que se compreenda o caminho da criança em seu desenvolvimento, é indispensável que se leve em conta aquilo que já foi construído anteriormente. Mas o desenvolvimento não é estanque. Se assim o fosse, seria possível prever e prognosticar ‘*a priori*’ tudo o que poderia acontecer na vida de uma criança somente a partir do conhecimento de sua história.

É neste ponto que a teoria piagetiana deixa a desejar quando se considera o aspecto essencialmente dialético do desenvolvimento humano. Já na abordagem Sócio-Histórica, por exemplo, cada ação do sujeito é sempre provocada em relação a um outro em um determinado contexto. De acordo com Martins (2000), “o que supostamente se deseja ver como permanente e universal mostra-se, de fato, marcado por intensa movimentação e é objeto de reelaboração constante.” (p.118) Assim, a experiência não pode ser vista como tão universal. Possui uma marca indelével de singularidade que emerge como síntese das várias interações estabelecidas.

Desta forma, estabelece-se como imprescindível a demarcação de um dado contexto social. Mota (1990), ao considerar alguns pontos críticos a respeito da teoria piagetiana, afirma que,

“...não são levadas em conta pelo cognitivismo as determinações que, em última instância, o contexto social exerce sobre o processo educativo; a inserção social da criança não é compreendida em todas as suas conseqüências, pois o contexto social em que vive é visto como um “cenário” para sua ação, cujos elementos não são essenciais e definidores da prática pedagógica. Ignora-se que existem “instrumentos” sociais que efetivamente possibilitam a construção do conhecimento pela criança e que, portanto, devem ser trabalhados na sala de aula.”
(p.2)

É claro que o objetivo de Piaget não era produzir uma teoria aplicada à educação. De qualquer forma, ao enunciar sobre o conhecimento humano, sua ênfase recai geralmente na ação da criança no mundo, sem considerar como prioridade, neste processo, o papel exercido pelas trocas sociais que, por sua vez, ocorrem de forma privilegiada no contexto escolar. O outro é levado em conta como importante no desenvolvimento de certas habilidades e características pessoais mas não exatamente como ‘colaborador’ e ‘companheiro’ indissociável no surgimento das mesmas. Dessa forma, desconsidera-se que o que surge não é algo que passou a ser meu a partir do outro; o que surge sou eu e o outro juntos embora resguardada a singularidade de cada um, conforme enuncia Valsiner (1997).

Atualmente vêm-se expandindo outras concepções sobre o desenvolvimento da criança. No Brasil, segundo Maciel (1999), entre o final da década de 80 e início dos anos 90, começam a despontar algumas concepções que, embora não possam ser consideradas como novas, pois há muito foram formuladas, passam a ser conhecidas e

apropriadas nas discussões referentes ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Partindo de uma postura considerada sócio-histórico-cultural, estas concepções postulam, em primeiro lugar, que as funções psicológicas são constituídas no contexto das interações sociais. Lev Semenovich Vygotsky (1984), um dos principais nomes desta visão, afirma que o desenvolvimento se dá ‘de fora para dentro’. Ou seja, a criança somente se configura como ‘humano’ a partir do momento em que pode aprendê-lo com outros humanos num dado contexto cultural. A ênfase, neste caso, é nas origens sociais do desenvolvimento.

Assim, a humanidade não é pré-estabelecida e sim apreendida e construída num processo sócio-histórico. Para a compreensão desta construção, é preciso estudá-la desde a sua gênese e acompanhar o seu processo de formação e desenvolvimento ao longo da história do indivíduo. No livro “A Formação Social da Mente” (1984), a respeito disso, há uma fala de Vygotsky em que ele diz que “Se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história.” (p.13)

Dessa forma, Vygotsky rejeitava energeticamente as correntes estritamente maturacionistas e enfatizava as origens sociais da linguagem e do pensamento. Um dos principais pressupostos de Vygotsky é o de que, para que o homem se ‘humanize’ e assim diferencie-se do restante dos animais, é preciso que haja o encontro entre o pensamento e a linguagem. É a partir do surgimento de um pensamento verbal e de uma linguagem racional que o homem pode comunicar-se fluentemente e assim expressar

todos os seus sentimentos, necessidades e propósitos, além de poder organizar a sua atividade e planejar ações futuras.

Neste processo de construção, os instrumentos e os símbolos possuem um papel central. A operação com signos só é possibilitada pela internalização do sócio-cultural. Já existe algo em potencial mas, 'significar' não é um dom natural. É algo que precisa esbarrar em um outro. E é esse 'esbarro', essa mediação que é fundamental para que o indivíduo, através do processo de internalização, potencialize novas e criativas formas de ação.

É por isso que o movimento se dá do interpessoal para o intrapessoal, do social para o individual. Não que isso aconteça de um modo determinista em que a criança aprenda mecanicamente certos comportamentos sociais para depois reproduzi-los. A sua relação com os aspectos sócio-culturais é de natureza dialética, em que, ao mesmo tempo que é transformada pela cultura, reage também transformando-a e escrevendo um novo capítulo na história. Assim o homem é constituído ao mesmo tempo que constitui a realidade histórico-cultural em um movimento constante. As diferenças e incompatibilidades neste contexto produzem mudanças, reelaborações ou produzem rompimentos. Mas nenhuma ação é neutra e/ou inócua.

Com relação à interação entre o aprendizado e o desenvolvimento, Vygotsky afirma que o processo de aprendizagem movimenta o processo de desenvolvimento. A aprendizagem existe desde o início da vida da criança, fazendo-a criar novas formas de sobrevivência e comunicação com o mundo.

Dentro desta perspectiva, no contexto escolar, o bom ensino é aquele que sempre se adianta ao desenvolvimento. Esta interação entre aprendizado e desenvolvimento conduz a outro conceito de Vygotsky: a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é

definida, em “A Formação Social da Mente” (1984, p.97), como a “...distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” O nível de desenvolvimento real é o que a criança já possui amadurecido e é capaz de executar independentemente de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial se caracteriza por funções que ainda estão amadurecendo, quando a criança precisa de auxílio para desenvolver alguma tarefa.

Portanto, se é a partir da aprendizagem que se movimentam os processos de desenvolvimento, para Vygotsky a escola atua como potencializadora deste. A intervenção do professor e de outros colegas mais avançados faz com que a criança avance também em seu desenvolvimento como um todo. Oliveira (1995), ao discorrer sobre a obra de Vygotsky, declara que, “...a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.” (1984, p.62)

Isso não pressupõe uma atitude puramente intervencionista por parte do professor, em que este sempre esteja arranjando ‘contingências’ e assim moldando o comportamento de seus alunos. Este tipo de concepção fatalmente reconduziria à antiga visão do processo ensino-aprendizagem, quando o professor é encarado como o que dirige sozinho todo o processo e o aluno, passivamente, recebe todo o conteúdo e armazena-o sem possibilidade nenhuma de fazer surgir algo novo a partir do que recebeu.

Na visão Sócio-histórico-cultural, o importante é exatamente o que despontará como criação (como novo) desta relação que se estabelece entre a criança e os seus ‘outros’ sociais. Não há espaço aqui para a mera reprodução. Inclusive porque, na visão de Vygotsky, é impossível que haja a imitação pura e simplesmente. O que existe é uma constante reelaboração e reconstrução do que é vivenciado e é exatamente por isso que a cultura é algo tão dinâmico, movimentando constantemente a história da humanidade. A idéia aqui, já segundo Baquero (1998), é a de uma atuação em algo que está em constante movimento, construindo-se a partir da própria dinâmica da interação estabelecida. Segundo este autor,

“Operar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem, já que uma possibilidade intrínseca ao desenvolvimento ontogenético parece ser precisamente a de desenvolver capacidades autônomas em função de participar na resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo.” (p.100)

Baquero, ainda ao se referir à Zona de Desenvolvimento Proximal, considera que também não é qualquer tipo de interação que produz o movimento necessário ao desenvolvimento. É preciso que certas características aliadas a um determinado contexto estejam em questão, além de se levar em conta que os sujeitos implicados nesta interação possuam as suas próprias representações da situação vivenciada e que estas são tão particulares como a história de cada um. Além do mais, uma interação pode produzir, ao invés de avanços, uma regressão. Tudge (1996), discorrendo sobre a amplitude deste conceito de Vygotsky, afirma que,

“A teoria de Vygotsky pode ser mais compatível com a concepção de uma zona que se estende não apenas no sentido do avanço das crianças, mas em torno delas, de modo que, em diferentes circunstâncias, as crianças podem ser levadas tanto a um desenvolvimento quanto a uma regressão em seu pensamento, dependendo da natureza de suas interações sociais.” (p.152)

Portanto, por seu movimento constante e dependência da qualidade das interações estabelecidas, a Zona de Desenvolvimento Proximal não pode garantir os resultados advindos das mesmas, mas pode oferecer uma oportunidade de compreensão do processo em questão.

Uma outra consideração derivada do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, também trazida por Baquero, é a idéia de ‘suporte’, formulada originalmente por Woods, Bruner e Ross (1976). Nesta enfatiza-se o papel fundamental daquele que detém o saber mais especializado para que o ‘menos douto’ vá se apropriando aos poucos deste saber até que consiga desvencilhar-se desta dependência. O suporte então é temporário e deve sair de cena gradativamente. De acordo com Baquero, “A idéia de suporte se refere, portanto, ao fato de que a atividade se resolve “colaborativamente”, tendo no início um controle maior dela, ou quase total, o sujeito especializado, mas delegando-o gradualmente ao novato.” (p.104) Isto porque, se o suporte se torna crônico, não favorece o surgimento da autonomia.

Um ponto forte desta idéia é o reconhecimento, por parte deste que é ajudado, de que os seus avanços se dão em função da existência e cooperação de um outro. Já a fragilidade deste posicionamento, segundo alguns autores, é que parece acentuar em demasia a postura daquele que se considera mais avançado, considerando muito mais o que é ‘dado’ por este do que o ‘salto’ do aprendiz.

De qualquer forma, o que está implícito no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é que esta se constitui como o principal cenário dos saltos possíveis dentro de um determinado momento do desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, assim, um conceito indispensável na discussão dos aspectos inerentes ao desenvolvimento humano. Contudo, precisa ser analisado com cuidado, pois, de acordo com certos autores, como Vasconcellos & Valsiner (1995), não pode ser visto como um conceito fechado e sim como uma probabilidade. Uma situação que exige resolução de problemas a partir de interações estabelecidas não garante, como já foi dito antes, por si só, avanços no desenvolvimento. Segundo estes autores,

“O desenvolvimento (como progressão) de uma criança não poderia ser esperado pela simples interação (proximal) com outra criança ou objetos resultantes do contexto social, embora ambos, indubitavelmente, desempenhem papel importante na síntese do *futuro imprevisível* das funções psicológicas.” (p.80)

Assim, não há como determinar o futuro de uma dada interação. O que existe é a possibilidade de se acompanhar o processo em que estas se desenrolam, sem apriorismos ou expectativas colocadas de antemão.

Esta idéia torna-se mais clara na visão de Co-Construção, herdeira do posicionamento de Vygotsky. De acordo com Maciel (1999), este enfoque também critica a unidirecionalidade da visão das abordagens cognitivistas e construtivistas a respeito do desenvolvimento do homem. Segundo a autora,

“A socialização é aqui conceituada como um processo de construção ativa em que a criança em desenvolvimento co-constrói, portanto transforma, os valores e conhecimentos transmitidos pela cultura, superando a herança de seus

pais. Esta é uma perspectiva bidirecional de transmissão cultural, no sentido de que permite que se tome a cultura simultaneamente ao nível da unidade social ou coletiva e ao nível da pessoa.” (p.46)

A ênfase aqui está na construção da subjetividade. Este subjetivo se forma a partir das relações sociais. O mundo social e o psicológico são interdependentes mas não são fundidos. A subjetividade do outro, objetivada nas várias formas de interação, é o ponto de partida para a construção da própria subjetividade. Conforme diz Valsiner, Branco e Dantas (1977), um é constituído a partir do outro dentro de um movimento dialético, trazendo a noção de um desenvolvimento que ocorre em espiral e não necessariamente em progressão. Mas,

“A perspectiva co-constitutivista considera que o sujeito e o mundo a sua volta constituem fenômenos culturais interdependentes; desta forma surge a distinção entre “cultura pessoal” e “cultura coletiva.” Esta distinção é meramente um artifício para pensarmos o sujeito *em sua singularidade*, apesar dela estar sempre relacionada ao mundo cultural significativo, via processos de internalização e externalização.” (Vasconcellos & Valsiner, 1995, P.80)

Assim, as sugestões e influências sociais são determinantes mas não suficientes na construção da subjetividade. Cada sujeito tem a sua forma única de interpretar o mundo e de se apropriar da experiência engendrada a partir dele. E isto depende também de um contexto único e de momentos que não se repetem.

Jaan Valsiner (1992), um dos principais representantes desta visão, considera que cada momento vivenciado pelo indivíduo é especial, singular, não havendo possibilidade de comparecer novamente de maneira semelhante. É por isso que a natureza destas interações não pode ser generalizada. Em cada interação configuram-se

trocas e dinâmicas diferentes que dizem respeito somente àqueles sujeitos envolvidos num dado momento da história. Aqui, a constatação da irreversibilidade é dolorosa, mas produz um corte que é profícuo para que o movimento continue e brotem outros modos de atuação.

E é dessa forma que a cultura vai sendo diversificada, construída, reelaborada e apropriada. Ela não tem o poder de sozinha ser a responsável pela existência de certos comportamentos e atitudes sociais. Até porque a ‘cultura’ não é uma entidade isolada, ou algo que possa ter finalidade e vida própria. De acordo com Elias (1994),

“Considerados num nível mais profundo, tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro. Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem – o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos – de um modo tão desprovido de objetivo quanto as estrelas que, juntas, formam um sistema solar, ou os sistemas solares que formam a Via-Láctea.” (p.18)

Em outras palavras, não existe sentido em se isolar ou o indivíduo ou a sociedade para que seja possível analisar a contribuição mútua que se desenrola entre eles. De acordo com Elias, se são interdependentes, não podem ser compreendidos a partir de uma estrutura isolada. Existe, segundo ele, a estrutura própria da relação que se constitui naturalmente dialética entre indivíduo e sociedade. E esta relação não se resume a uma simples interação entre o dentro e o fora . É algo bem mais intrincado, “...constituem uma função e um precipitado de relações, só podendo ser entendidos – como a imagem do fio numa trama – a partir da totalidade da rede.” (Elias, 1994, p.35)

Assim, a cultura social existe em função do que é produzido pelos sujeitos que a compõem. Em contrapartida, o indivíduo não pode existir sozinho. Martins (2000), ao tratar deste assunto, referindo-se a Valsiner, afirma que,

“Entendida como o conjunto dos significados e normas coletivamente compartilhados pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence, a noção de cultura não se torna autônoma em relação aos indivíduos que a produzem e a transformam, ao mesmo tempo em que ela não se reduz a uma soma aditiva de culturas pessoais. Isso implica, por parte do indivíduo, em um processo permanente de internalização de valores, crenças, hábitos e informações que são processados ativamente, formando sua cultura pessoal, singular.” (p.20)

Em Vasconcelos & Valsiner (1995) são citados dois modelos que existem em relação ao modo como a cultura pode ser transmitida. Refere-se, em primeiro lugar, ao *modelo unidirecional* em que o sujeito é visto como passivo diante dos processos sociais, assimilando a realidade sem transformá-la. Em segundo lugar, tem-se o *modelo bidirecional*, que postula que a mensagem cultural nunca será pura e sempre dependerá da interpretação tanto do transmissor, ao comunicá-la como do receptor, ao recebê-la. Então,

“Na perspectiva bidirecional de transmissão cultural não existe *mensagem pura*, ela será sempre de acordo com seu transmissor e receptor. Cada transmissor (cada professor, por exemplo) fará a mensagem de forma única, diferenciada de outros transmissores da mesma mensagem. Da mesma forma, cada receptor (aluno) receberá a mensagem de forma tão ativa quanto o transmissor, isto é, transformando-a no momento da recepção.” (p.21)

É, portanto, dentro desta perspectiva bidirecional que se pode vislumbrar a indissociabilidade entre os interlocutores envolvidos na veiculação, comunicação e

compreensão da mensagem. Constitui-se em um movimento essencialmente dialético e bastante diverso.

Por sua vez, Branco (1996) afirma que a comunicação humana é um fenômeno multimodal e multifuncional, que acontece dentro de um contexto interativo, onde os indivíduos, constantemente, estão co-construindo significados mutuamente regulados e/ou direcionando ações. Acontece nestas interações o que a autora chamou de ‘dança semiótica’, que vai muito além de simples adaptações entre os indivíduos.

Este processo vai além do que é transmitido via palavra, por isso caracteriza-se como metacomunicação. De acordo com Branco, a metacomunicação flui por expressões faciais, posturas, gestos e sinais paralingüísticos e, portanto, ainda segundo a autora, será impossível a ausência de comunicação em qualquer situação social.

Dessa forma, mensagens comunicativas ocorrem em níveis lingüísticos e não-lingüísticos – o nível lingüístico sendo aquele que inclui verbalizações que possuem significados culturalmente compartilhados por um grupo social. Por ser estruturado, permite uma análise lógica. Já o segundo nível consiste de sinais comunicativos não-verbais e também manifesta-se por expressões faciais, posturas, contato físico, gestos e componentes paralingüísticos.

Apesar de haver esta diferenciação entre os níveis lingüísticos e não-lingüísticos da comunicação, os dois são indispensáveis, na mesma medida, para se analisar o evento comunicativo. Além disso, se para atribuírem significados específicos a um evento comunicativo, é necessário ter em conta as características do contexto, a relação e os componentes verbais e não-verbais da interação social imediata. Muitas vezes os níveis lingüísticos e não lingüísticos serão correspondentes e harmoniosos, mas poderão ser também incompatíveis e paradoxais.

Desse modo, no contexto da escola, ao se visar a relação professor-aluno, é de suma importância que se considere esta plasticidade em toda a sua dimensão dialética. Tanto o professor como os alunos possuem suas próprias 'culturas'. Nessa relação, o professor como um sujeito histórico-social, espelha, ao mesmo tempo que 'contamina', seus alunos com o próprio germe que o pegou e que fala dele muito além do plano das intenções e planejamentos. Por sua vez, o aluno se apresenta também para além do que pensa saber de si mesmo, trazendo, em cada gesto, palavra ou qualquer outra forma de comunicação, a sua própria história.

Então, a partir da própria experiência, o professor e o aluno constroem uma experiência nova que não é simplesmente a junção das anteriores e sim algo que é peculiar à relação que se estabelece entre os dois em um determinado momento. O que interessa, portanto, acima de qualquer coisa, é como vão-se estabelecer estas relações manifestar entre estes sujeitos.

De acordo com MC. Dermott (1977), esta relação que se desenrola entre professor e aluno constitui-se em acordos que requerem um certo nível de confiança, e confiança aqui é entendida como "...qualidade de relacionamento entre as pessoas, como um produto do trabalho que elas se propõem para alcançar um objetivo comum. A confiança é alcançada e administrada por meio da interação." (MC. Dermott, 1977, p.3)

Portanto, as relações de confiança estão muito mais relacionadas com uma dada interação que se estabelece entre indivíduos em um determinado contexto do que com um indivíduo em particular, pois dizem respeito a dois sujeitos em interação que possuem certos acordos silenciosos que vão muito além das palavras e atitudes propriamente ditas. A significação das atitudes é muito mais veemente do que um mero discurso verbal baseado na razão lógica. O professor mostra o 'corpo' que tem ao se

relacionar com seus alunos. E este corpo é marcado e talhado também pelas suas próprias experiências, nas quais se inclui a sua formação profissional.

Partindo do que é enunciado por González Rey (1995), o que ocorre na relação é algo que vai sendo acrescentado, através da apropriação subjetiva, à personalidade do indivíduo, que, por sua vez, irá retornar à própria relação novamente transformando os sujeitos em questão. Assim, a linguagem se apresenta como um dos veículos imprescindíveis no processo de comunicação, comparecendo como elemento estruturante da própria personalidade, provocando mudanças significativas nos níveis de consciência dos sujeitos implicados.

Destarte, o mais importante é o que se desenrola no processo, no momento da interação. Não sendo criadas representações que não são estáticas, mas são frutos de um movimento inesgotável de reflexão sobre a própria relação. É por isso que, havendo sintonia e permissão por parte dos sujeitos, serão possíveis os reajustes e as mudanças das expectativas e das próprias representações destes, sem prejuízos para a relação.

Desta forma, quando o professor, endossado pelas relações de confiança que foram estabelecidas com seus alunos, consegue se relacionar mais na esfera da cooperação do que o da competição e do autoritarismo, a sua intervenção, segundo Camino (1998), poderá estar propiciando avanços morais no desenvolvimento da criança.

Em outras palavras, ainda sobre o exemplo acima, o outro precisa ser levado em conta para que 'eu' também me movimente. Não que se almeje um indivíduo essencialmente cooperativo. Este sujeito pode atuar neste processo ora de forma agressiva, essencialmente competitiva, ora de forma altruística, supostamente mais voltado à cooperação.

Segundo Staub (1991), em seu texto “Altruism and Agression (Biological and Social Origins)”, existem alguns fatores que precisam ser considerados para a compreensão das atitudes mais competitivas ou cooperativas. Em seu processo histórico, o indivíduo que se constitui a partir de outros que cuidam e reagem a ele desenvolve uma rede cognitiva de crenças, pensamentos, elaborações e significados que se originam da avaliação que faz das próprias experiências.

Entretanto, existe um outro fator apontado por Staub como contribuinte do tipo de atitude manifestada: a empatia. Neste caso, as pessoas seriam mais favoráveis e cooperativas com aquelas que de alguma forma lhes pareçam mais semelhantes. Também a própria auto-consciência e aceitação de si próprio podem afetar os comportamentos altruísticos ou agressivos. Segundo o autor, a negação dos próprios sentimentos pode levar à projeção dos mesmos em outras pessoas.

Mas até mesmo estas características dependem de como historicamente foram desenvolvidas; por exemplo, a experiência e o tipo de vínculo estabelecido com os pais ou com as pessoas que cuidam da criança podem influenciar no desenvolvimento de sentimentos de confiança, quando está implícita uma visão positiva do ser humano ou uma atitude de desconfiança e, conseqüentemente, desencadeadora de agressividade. O autor, porém, alerta mais uma vez que o desenvolvimento de tendências agressivas e pró-sociais deve ser visto em um contexto de desenvolvimento da personalidade e comportamento social da criança em uma totalidade. Além do que é necessário estudar as características da cultura e da organização social e não só do indivíduo.

Isto significa que não se pode reduzir o desenvolvimento humano a um ou outro fator. A questão não pode ser fechada com base em generalizações que produzem crenças *‘a priori’*. O desenvolvimento deve ser analisado como estando em um

constante processo de transformação dialética e, como tal, deve ser vislumbrado em suas dimensões ‘micro’ e ‘macro’, sem esquecer de se dar a devida importância à imprescindível função dos ‘outros sociais’ neste processo.

A educação, por conseguinte, tem um papel fundamental no desenvolvimento, levando-se em conta os processos comunicativos estabelecidos entre professor e aluno. Assim, a aula de Educação Física não pode ser vista somente como um treino físico porque, se assim o for, perde a dimensão da ‘educação’ e da ‘co-construção’ no desenvolvimento da criança, pois é exatamente na relação de comunicação constante e das trocas que são feitas a partir dela que, efetivamente, vão sendo produzidas as mudanças que movimentam os processos de desenvolvimento.

Diante disso, apesar de não poder prescindir de outros referenciais teóricos aqui já citados para referendar esta discussão, pode-se afirmar que o tipo de investigação desenvolvida neste trabalho aproxima-se mais da visão do Construcionismo Social. Isto, porque, nesta visão há uma ênfase no contexto de significação. Ou seja, a lógica e o sentido das interações só podem ser analisadas a partir do que se desenrola em uma determinada situação num dado instante. Por exemplo, segundo Pearce (1997),

“O significado de qualquer ato que se desenvolva dentro de um jogo – reitero *dentro* dele – não está fixo ou adscrito a um significante e não se adapta a quadros de correspondência um a um entre comportamentos e sinais. Antes, é definido em termos de sua significação: seus efeitos derivam de sua inserção dentro do desenho ou padrão do próprio jogo que se desenrola.” (p.173 e 174)

Outro ponto a ser destacado neste enfoque é a maneira como é vista a comunicação. Enquanto em outras discussões teóricas a linguagem é encarada como uma forma de representação do mundo, aqui é vista como um modo de construção

deste. Não tem, portanto, um papel passivo de mera transmissora de informações mas comparece como instância criadora ao presentificar-se por via de um nome. A linguagem constitui o indivíduo. Na comunicação, segundo Pierce (1997), o movimento, na maioria das vezes é serpenteado, “...movemo-nos em vaivém entre os relatos que contamos, ou seja, como nós entendemos os aspectos mentais, cognitivos ou verbais de nossas vidas e os relatos que vivemos – os aspectos físicos de nossas vidas em que interagimos com outras pessoas.” (p.178)

Portanto, tudo o que perpassa o desenvolvimento do indivíduo é sempre uma síntese do que é co-construído a partir de suas interações sociais em diversos contextos. É por isso que, para a compreensão de como se dá o desenvolvimento psicológico da criança na escola, é fundamental a observância do contexto a que se refere, pois “...para entender o que se faz e se produz num determinado momento devemos ver o seu contexto, já que nada tem significado fora do contexto. Devemos ver as coisas em seu contexto e também devemos ver o que elas fazem a esses contextos.” (Pearce, 1997, p.180)

Assim, a criança na escola é provocada ao mesmo tempo que provoca seus pares, seja na interação com os colegas ou com seus professores; seu desenvolvimento é enunciado produzindo, também, simultaneamente, movimentos naqueles que em um dado momento, são sujeitos participantes de sua constituição individual.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA: DO OLHAR PARTICIPANTE SOBRE A PRÁTICA:

A escolha da metodologia em uma pesquisa qualitativa, dentro de uma visão sócio-histórica, parte do pressuposto de que os aspectos que dizem respeito ao humano não são audíveis a partir de uma investigação que priorize a neutralidade, isolando-se dados que se pressupõe terem sido analisados com toda distância necessária para que se assegure a cientificidade do processo.

Assim, o tema em questão, por sua própria definição, demanda ‘um chegar mais perto’, um olhar participante, até para que se tenha acesso àquilo que se apresenta como significativo. Some-se a isso o fato de que a prática observada (e por que não dizer) (‘participada’), apresentou um constante movimento que acabou por apontar para a impossibilidade de se ver qualquer fenômeno humano como algo estanque ou fora do seu contexto. Assim, deixa-se à vista que os fenômenos humanos não podem ser analisados sem que haja uma proximidade do pesquisador com a situação em questão.

A partir deste tipo de condução, poder-se-ia esperar um enfoque que fosse prioritariamente etnográfico. Entretanto, partindo do ponto de vista da etnografia clássica – embora esta se fundamente em uma aproximação do pesquisador com a situação pesquisada – o que se torna preponderante é a descrição feita do ‘objeto’ observado. Assim, conserva-se ainda uma certa distância, embora os próprios

seguidores desta visão admitam que o que é descrito passa sempre pela subjetividade do pesquisador e que o olhar do observador já é um tipo de interpretação.

Há alguns autores adeptos da etnografia que a vêem dentro de um enfoque mais hermenêutico. Segundo André (1991), a pesquisa etnográfica caracteriza-se por: **1) Contato direto e prolongado do pesquisador com a situação a ser investigada; 2) Descrição de todos os dados observados; 3) Abertura a questões novas que vão se construindo e estruturando ao longo da pesquisa; 4) Utilização de diferentes técnicas e fontes de coleta de dados.** Aqui, o pesquisador analisa e interpreta o que vê. Sua descrição não é ‘pura’.

Mas, mesmo neste tipo de enfoque, ainda comparece a preocupação com uma certa objetividade do que está sendo observado. Deve haver um controle da subjetividade para que seja assegurado o rigor científico. Dessa forma, é preciso que exista um ‘estranhamento’ por parte do pesquisador em relação a sua própria maneira de perceber e analisar a situação em questão, para que não ‘contamine’ os dados com a sua subjetividade. Subentende-se, desse modo, que se possa tomar distância do que se constitui como objeto de investigação, que seja possível certa ‘exterioridade’. De acordo com Romanelli (1998),

“Essa exterioridade configurava-se como pressuposto de ordem metodológica fundamental para a manutenção do exercício constante do estranhamento, que orientava o antropólogo a estudar uma sociedade determinada de modo não etnocêntrico, deixando de lado suas prenoções e seus valores, mas posicionando-se de modo interrogativo diante da alteridade.” (p.121)

É justamente neste ponto que o tipo de investigação realizada nesta pesquisa não pode ser enquadrada como simplesmente etnográfica. Aqui não se acredita que o

pesquisador possa ser simplesmente espectador, em momento algum, do processo que está em movimento. Há uma construção conjunta dos dados por parte do pesquisador e da situação e pessoas pesquisadas. Assim os entraves e os vieses de cada um também são integrantes do processo e não podem ser isolados deste.

Romanelli, ainda se referindo à questão da subjetividade no processo de investigação, afirma que, “A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo.” (p.128) Aqui apresenta-se uma contradição, pois, se a subjetividade não pode ser expulsa e nem evitada. Isto pressupõe que o comparecimento da subjetividade é algo involuntário; vai além da ‘intenção’ do pesquisador. Sendo assim, como pode ser controlada? Acredito que, o que seja possível é que se possa aprender a partir da subjetividade e apesar dela, mas tudo isso sem a ambição de um controle. Entretanto, é preciso que tudo que passa pela subjetividade seja ultrapassado e sistematizado e, assim, transforme-se em ‘saber’ para que seja possível a apreensão do seu sentido e significação.

González Rey (1997), em seu texto “El Análisis de Contenido en la Utilización de los Instrumentos Cualitativos”, diz que existe um tipo de metodologia em que o que pode ser considerado como contaminação em outros métodos é exatamente o que se torna significativo na investigação. É desta especificidade que surge dentro de uma dada relação entre investigador e sujeito estudado que se pode construir algo novo que contribuirá para uma compreensão mais ampla do ser humano.

Este movimento, entretanto, se torna extremamente contraditório, pois, se ao olhar para o mundo o faço com a minha subjetividade, não há como isolá-lo, em nenhum momento, para que eu possa interpretá-lo segundo as suas próprias características. Mas o diferencial, neste caso, é o reconhecimento de que o que passa pelo investigador, pela sua individualidade, também faz parte de um contexto maior que, por sua vez, volta a ser enriquecido pela sua forma de construção.

Assim, esta pesquisa realmente não pode ser denominada simplesmente como etnográfica, já que aspira e se inspira na dita contaminação. É exatamente na indissociabilidade entre o pesquisador e o contexto pesquisado, em suas afinidades e contradições, que se pode vislumbrar o que há de mais significativo na compreensão dos fenômenos humanos.

Portanto, para esta pesquisa, o referencial adotado foi o que está baseado no materialismo dialético. Assim, “... o processo de construção de dados, nesta abordagem, deve ser capaz de captar tanto a unidade de partes opostas dentro de um sistema, quanto a natureza dinâmica dessas relações de oposição e a emergência de novos estados do sistema.” (Maciel, 1999, p.47) Por isso, nada pode ser analisado isoladamente do todo do processo.

Dentro de uma perspectiva qualitativa, a preocupação não está em torno de uma delimitação obsessiva dos métodos e instrumentos que serão empregados. A questão, neste caso, diz respeito à forma criada para se acompanhar o processo observado e suas implicações, criando-se os instrumentos necessários para isso. Segundo Cupolillo e outros (2000), “Os métodos são considerados em seu aspecto social, como momentos construídos na relação humana, dentro da qual a comunicação estabelecida entre

investigador e investigado torna-se essencial para a qualidade do conhecimento produzido.” (p.7)

A metodologia, portanto, só pode se configurar a partir da parceria com os dados emergentes no estudo dos fenômenos; ao invés de estabelecer os trilhos do processo, é guiada por este. Assim, os instrumentos de investigação só podem ir sendo construídos concomitantemente à movimentação da situação em questão.

É claro que, neste tipo de concepção, o planejamento da ação não é desprezado, mas afigura-se somente como ponto de partida e não como condutor final do processo. Os próprios dados são resultado da síntese entre a realidade e a visão e interpretação do investigador.

Desta forma, a partir de uma metodologia que incorporou como forma de atuação a intervenção do pesquisador e o diálogo estabelecido entre as partes envolvidas no processo é que foram desenrolando-se os fatos enunciados nesta pesquisa, envolvendo as relações entre as próprias professoras, as professoras e a pesquisadora, as professoras e as crianças e entre as crianças e a pesquisadora.

Assim sendo, a presente investigação parte de uma postura em que a pesquisadora intervém direta e indiretamente no processo de construção dos dados, em um trabalho de observação, filmagem das aulas e entrevistas a partir da contribuição de duas estagiárias do último período do Curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), em uma turma de segunda série do ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia, durante as aulas de Educação Física, uma vez por semana, por todo um semestre letivo.

Antes, porém, do trabalho na escola em que atuaram as duas estagiárias, houve uma pesquisa documental. A partir de um estudo feito sobre a história dos currículos da

ESEFEGO, foi possível vislumbrar as constantes mudanças que foram acontecendo ao longo dos anos, assim como os fatores que as provocaram. Acrescente-se a isso o fato de que a pesquisadora em questão participou de parte destas mudanças de currículos e assim teve oportunidade de confrontar o discurso enunciado e as práticas cotidianas engendradas dentro das novas ‘perspectivas.’ Este foi um fator importante para a construção e interpretação dos dados. De acordo com André & Ludke (1986),

“Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (p.39)

Em campo, a primeira providência a ser tomada foi conhecer a escola e conversar com a administração sobre o trabalho a ser realizado, que, na ocasião, resumia-se ao secretário da escola, à coordenadora de área e à coordenadora de turno. Todos se mostraram bastante amistosos e receptivos. Ao ser colocada a proposta de trabalho, a saber, de um trabalho de mestrado cuja investigação consistia em acompanhar as professoras estagiárias de Educação Física durante as aulas – não só observando-as mas até participando mais diretamente nas atividades e acompanhando-as em outros momentos para melhor compreensão de seu processo de formação e a influência do mesmo na prática docente da Educação Física e suas repercussões sobre o desenvolvimento social da criança – a reação imediata foi a de já terem várias idéias outras (como, por exemplo, atender aos alunos, fazer psicodiagnóstico, dar orientação sobre educação sexual entre outras), as quais foram descartadas sumariamente por não se coadunarem com os objetivos do trabalho em questão. A diretora da escola não estava no momento e o assunto só pôde ser tratado com ela a respeito do trabalho a ser

desenvolvido na semana seguinte. Na ocasião foi reafirmada a proposta enunciada anteriormente.

Antes de iniciar a observação propriamente dita, foi feita uma entrevista com a supervisora das professoras estagiárias com a finalidade de explicar o objetivo da pesquisa e o procedimento a ser adotado. Esta entrevista foi realizada em uma sala de reuniões da escola e contou também com a presença das professoras estagiárias.

Originalmente, o grupo observado fazia parte de uma só turma de segunda série, bastante heterogênea em termos de faixa etária. Diante deste fato, dividiu-se a turma em dois grupos: o primeiro, constituído por crianças de 8 a 10 anos, e o segundo, de 11 anos em diante, sendo o primeiro grupo o investigado nesta pesquisa, com cerca de, aproximadamente, 20 crianças freqüentando regularmente as aulas.

Dentre os recursos utilizados, destacou-se a *Videografia*: o vídeo, além de registrar os dados e detalhes de suma importância, permite, no momento de interação entre a investigadora e as estagiárias pesquisadas, reflexão e análise crítica da prática docente gerados pelo confronto dos conceitos a respeito da própria atuação e a atuação propriamente dita. A respeito disso, Cupolillo_2 (2000), em seu texto “O Videotape como Instrumento para a Construção e Validação da Pesquisa na Família e na Escola”, afirma que,

“Dentre os recursos utilizados atualmente, o videotape surge como um instrumento significativo em sessões de observação e entrevistas, para posterior análise microgenética. A utilização desta tecnologia, no entanto, não pode prescindir da presença do pesquisador, peça fundamental durante todo o processo construtivo-interpretativo que ocorre ao longo da pesquisa, gerador da produção teórica.”(p.1)

Desta feita, como procedimento básico, foram projetados, durante as entrevistas com as professoras estagiárias, recortes a partir de ‘contextos de significação’ das aulas filmadas, a fim de suscitar a discussão e reflexão sobre os mesmos, tendo como referência fundamental a Análise de Conteúdo, baseada na Epistemologia Qualitativa. Segundo Cupolillo_2 (2000), “Denominamos contexto de significação a unidade mínima de análise que permite a realização de recortes baseados na construção de dados dirigidos por zonas de sentido, inerentes ao processo de teorização, a partir de uma lógica configuracional.” (p.3)

Estes contextos de significação podem ser descritos como momentos privilegiados em que vão sendo construídos, ao longo da pesquisa, os dados empíricos que serão indicadores que engendrarão toda uma nova produção teórica. Esta construção acontece na própria relação que se desenrola entre o pesquisador e a situação e sujeitos pesquisados. Desta forma, a teoria aqui referida caracteriza-se como algo essencialmente dinâmico e inacabado, não se esgotando em uma dada conclusão. Neste processo tudo que é concluído é irremediavelmente transitório. Ainda de acordo com Cupolillo_2 (2000),

“Deparamo-nos, nesse sentido, com a impossibilidade de encarar a teoria como um corpo fechado, pré-fixado e acabado, a partir e para o qual derivam-se e emergem as pesquisas, mas como um fluxo contínuo de idéias que se articulam em momentos empíricos – a partir da capacidade produtiva e especulativa do pesquisador, sendo a qualidade da comunicação que se estabelece entre pesquisador-pesquisando, o elemento responsável pela produção teórico-conceitual.” (p.4)

Assim, os ‘contextos de significação’ são aqueles que são produzidos exclusivamente na relação entre pesquisador e pesquisado, a partir da própria

construção teórica utilizada pelo primeiro. Ou seja, a teoria já é um dado que, quando confrontado com o momento empírico, produz novas questões que vão caracterizar toda a construção teórica desenvolvida ao longo do processo. É algo que vai-se construindo de forma irreversível, sem poder se retornar a um ‘estado puro’ das coisas. Em seu texto “El Desarrollo De La Investigación Cualitativa En Psicología”, González Rey (1999) considera que,

“El tejido de diálogos que se desarrollan en el curso de la investigación adquiere una organización propia, donde los participantes se convierten en sujetos activos, que no sólo responden a las preguntas formuladas por el investigador, sino que construyen sus propias preguntas y desarrollan sus propias reflexiones dentro de este proceso. Esta posición activa les permite zonas de expresión sobre su experiencia, y reflexiones a compartir que muchos de los participantes de la investigación no habían logrado en momentos anteriores de su vida.” (p.89)

De acordo com González Rey (1997), é por isso que o que conta é a maneira como, nesta relação, o sujeito observado organiza a forma de narrar a sua experiência e, em contrapartida, há a apreensão do sentido desta pelo investigador. A comunicação, então, vai além de uma mera descrição de fatos e se torna indispensável para que haja uma reflexão da própria experiência, que só será possível a partir da não-neutralidade daquele que, ocupando o lugar de investigador, ‘escuta este outro que se apresenta’, e também está implicado neste processo ativamente, intervindo nele com a sua própria subjetividade.

Partindo desta análise, é possível inferir generalizações que, na verdade, não se preocupam com a classificação dos dados em categorias gerais em que seja possível um previsível controle, mas sim, permitirão saber o quê, naquela situação específica, se

refere a um contexto mais amplo e mais geral no desenvolvimento do ser humano, contribuindo assim para novas produções teóricas.

Um outro recurso utilizado foram as *Entrevistas semi-estruturadas*, realizadas com as professoras, supervisora de estágio e com a administração da escola observada, gerando um diálogo profícuo a mudanças.

Através da entrevista, é possível se aproximar ainda mais da realidade pesquisada. Existe um certo tipo de intimidade, que só pode emergir a partir do diálogo que se trava para uma melhor compreensão das situações e relações sociais. De acordo González Rey (1999),

“La conversación espontánea, em la cual crece la intimidad entre los sujetos participantes, crea una atmósfera natural, humanizada, que estimula la participación de los implicados y conduce a un tejido de relación que se aproxima mucho a la trama de las relaciones en las que el sujeto se expresa en su vida cotidiana.” (p.91)

A comunicação durante a entrevista vai muito além da simples palavra. Abarca outros indicadores tais como a postura corporal, os gestos, os ‘sub-textos’ e a própria história acumulada tanto do pesquisador como daquele que é pesquisado. Sobre isto, González Rey (1997) declara que

“Los indicadores se definen como aquellas expresiones del sujeto estudiado que pueden dar lugar a hipótesis o construcciones diversas en el proceso de interpretación, y aumentar la sensibilidad de este para integrar otras informaciones en el espacio abierto definido por los indicadores, proceso que puede dar lugar al desarrollo simultáneo de varias líneas de producción de información. Sobre la base de los indicadores iniciales pueden adquirir la condición de indicadores otras formas de expresión del sujeto que no hubieran tenido sentido sin la aparición de aquellos. El proceso de desarrollo de indicadores, por

tanto, un proceso progresivo donde los propios indicadores son momentos esenciales en la aparición de los nuevos.”
(p.252)

Como já foi dito anteriormente, durante as entrevistas foram expostos os recortes retirados de contextos de significação, promovendo, neste momento, discussão e reflexão dos sujeitos envolvidos no processo, inclusive a pesquisadora, movimentando uma devolução que foi sendo realizada durante a própria investigação.

Dessa forma, em todos os momentos da pesquisa, o curso a ser seguido ia sendo traçado conforme a melodia do próprio contexto e suas interações. A metodologia, então, se estabeleceu ‘par a par’ com o movimento demandado pelo processo – não para que se desse conta do humano, mas para que fosse possível aprender a partir de suas manifestações e particularidades, tornando generalizável a teoria engendrada neste movimento e ampliando a compreensão do que da humanidade é possível saber.

CAPÍTULO IV

CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE PESQUISA:

A construção das categorias de análise foi um trabalho desenvolvido ao longo de todo o processo de investigação. As categorias foram definidas sempre a partir de um conjunto de indicadores que, mesmo com suas variações, reincidiam em vários momentos das observações e entrevistas.

Foram feitas dez visitas à escola, sendo destes nove dias de observação efetiva. Com exceção do primeiro dia de Observação, quando ainda não havia autorização por parte dos envolvidos, utilizou-se uma filmadora, como principal instrumento de registro, em todas as observações.

Antes de iniciar a observação propriamente dita, foi feita uma entrevista com a supervisora das professoras estagiárias, com a finalidade de explicar o objetivo da pesquisa e o procedimento a ser adotado. É importante ressaltar que a supervisora de estágio é professora na ESEFEGO e cursa o mestrado em Educação na Universidade Católica de Goiás.

Esta entrevista foi realizada em uma sala de reuniões da escola e contou também com a presença das professoras estagiárias (tanto a dupla que foi observada como a dupla que ficou com a outra turma). As professoras já haviam iniciado as aulas com as crianças (três encontros), mas pela dificuldade de trabalhar com a turma toda, exatamente neste dia estavam reestruturando o trabalho. A entrevista inicial durou 20

minutos e não utilizou nenhum recurso especial (gravador, filmadora), além do registro escrito feito pela pesquisadora, das falas.

Posteriormente, foram realizados quatro momentos de entrevista. Três entrevistas foram realizadas com as professoras estagiárias e uma com a supervisora de estágio. Todas as entrevistas foram realizadas na ESEFEGO e não foram utilizados recursos especiais para o registro das falas (gravador, vídeo), somente a escrita.

Durante as entrevistas com as professoras estagiárias, foram projetados em vídeo alguns recortes de momentos que foram selecionados por serem considerados significativos na apresentação de indicadores e construção das categorias de análise. Na entrevista somente com a supervisora já não se utilizou este recurso.

Os nomes utilizados para a supervisora e para as professoras estagiárias, tanto nas entrevistas como no restante dos relatos, são fictícios.

O processo de construção dos dados geradores das categorias é, irremediavelmente, perpassado, pelo próprio olhar do pesquisador. E é só assim que também garante a sua legitimidade, pois não existe veracidade naquilo que possa ser apregoado como ‘puro’. A pureza, a originalidade são impossibilidades levando-se em conta a complexa trama de fatores, pessoas e contextos que constituem o humano. Em toda relação comparecem histórias

É por isso que, neste trabalho, a forma de abordagem dos dados só pode se dar explicitando os recortes que foram possíveis de serem feitos a partir de vários contextos, diálogos, toques e olhares, ou seja, das várias formas de comunicação que foram estabelecidas. Segundo González Rey (1997),

“La comunicación se convierte dentro de la epistemología cualitativa en un proceso esencial de la definición metodológica, dentro del cual el proceso de determinación

de indicadores para la interpretación se expresa como proceso activo, muy distante de la simple categorización de las respuestas expresadas por el sujeto estudiado. La expresión del sujeto estudiado está en gran medida definida por el sentido que adquiere su relación con el investigador.” (p.246)

A partir, então, do que se tornou mais relevante e crucial para a compreensão das relações não só observadas como também vivenciadas, podem ser definidas quatro categorias principais de análise: 1) A Formação do Professor de Educação Física a partir do confronto entre Currículo e Prática; 2) A Competição X Cooperação e o Desenvolvimento Social da Criança; 3) A Comunicação na aula de Educação Física produzindo trocas e acordos; 4) As Reações e Reconstruções das Crianças provocando reflexão e mudanças nas Professoras.

A forma de apresentação destas categorias será a de privilegiar os indicadores básicos que a constituíram a partir da pesquisa documental, recortes da observação e, sobretudo, de momentos cruciais de comunicação verbal, ressaltando as falas mais significativas.

4.1 - A Formação do Professor de Educação Física a partir do Confronto entre

Currículo e Prática:

Durante todo o processo, desde o momento da análise documental, torna-se notório o peso da formação acadêmica na prática docente da Educação Física. Há toda uma filosofia que vai se solidificando desde a letra do currículo até aquilo que não se declara, mas que está mais presente do que nunca, na política da ESEFEGO e na própria postura do professor formador desta instituição.

Na história da ESEFEGO, várias tentativas foram e continuam sendo feitas para que haja um trato mais humanizado na Educação Física sem com isso perder de vista a competência. Vários currículos foram desenvolvidos no intuito de atender melhor a esta formação, como pode ser ilustrado no quadro abaixo.

1º Currículo (1962)	2º Currículo (1983)	3º Currículo (1994)	4º Currículo (1999)
<p>Características Principais:</p> <p>*Práticas Básicas universais. *Ênfase na técnica e pouco espaço para a reflexão. *Psicologia com enfoque maior na teoria behaviorista. *O Desenvolvimento é visto em termos de resultados.</p>	<p>Características Principais:</p> <p>*Maior quantidade de conteúdos teóricos como tentativa de equilíbrio com as disciplinas puramente práticas e técnicas. *Subdivisão das teorias básicas (aprofundamento). *Disciplinas voltadas para a área escolar. *Divisão de modalidades por gênero. *Há uma ênfase muito grande na formação de mão-de-obra para o mercado.</p>	<p>Características Principais:</p> <p>*A Educação Física passa a ser considerada como uma disciplina propriamente dita. *Estudo mais aprofundado dos fundamentos da Educação Física. *Preocupação com as dimensões política, econômica e administrativa. *Surge a Psicologia da Educação Física, com enfoque mais específico, embora muito tecnicista, visando a melhoria do rendimento. *Dimensão social *Harmonização das demais disciplinas com o eixo da Educação Física (disciplinas aplicadas) *Postura profissional e formação Pedagógica. *Possui ainda forte tendência estruturalista.</p>	<p>Características Principais:</p> <p>* Mudanças de ementas *Alteração do quadro e nomenclatura das disciplinas. Algumas disciplinas foram acrescentadas, outras abolidas ou enxugadas. *Aumento do percentual de disciplinas de cunho técnico em torno de 60%. *Ênfase especial na interdisciplinaridade. *Aplicação mais estreita de disciplinas não específicas à Educação Física.</p>

A partir deste quadro comparativo, é possível vislumbrar a caminhada paulatina que foi sendo feita na direção de um currículo que contemplasse melhor as necessidades do profissional de Educação Física no seu processo de formação.

É por esta razão que a observação e as entrevistas realizadas sobre a prática das professoras estagiárias confirmam, em muitos pontos, a própria história de contradições, construções e re-construções que comparecem na história dos currículos da ESEFEGO. O currículo que é seguido pelo período das professoras estagiárias é o que entrou em vigor a partir do ano de 1994. Neste currículo foram feitas mudanças significativas, como pode ser visto no quadro acima, principalmente no sentido de aproximar a Educação Física dos aspectos sociais e pedagógicos que devem compor a formação docente.

Entretanto, diante das queixas de se ter, anteriormente, um currículo extremamente tecnicista, peca-se, dessa vez, na ênfase exagerada que se dá aos aspectos humanísticos e teóricos, deixando a parte técnica do currículo defasada e em segundo plano.

Como já foi dito anteriormente, no segundo capítulo deste trabalho, isso gera vários conflitos tanto no corpo docente como no corpo discente da ESEFEGO, pois trata-se de uma mudança brusca, difícil de ser assimilada e que vai sendo apropriada com vários equívocos por professores e alunos, já que o discurso não coincide com a prática.

Assim, no estágio comparece uma preocupação muito grande em se produzir um confronto entre prática e teoria. Porém, como o momento é bastante contraditório, há um grande destaque nesta última, deixando o processo ‘cambeta’, embora este fato não seja reconhecido claramente nem pelas estagiárias nem pela supervisora. Teoricamente

as coisas parecem bem claras, mas não se consegue acompanhar bem o que, em contraponto com esse *'a priori'* teórico, vai sendo construído nos diversos contextos e relações. Existem alguns momentos na pesquisa que ilustram bem estas questões:

Primeiro Dia de Observação: 23/08/99	
Entrevista Inicial	
Pesquisadora	Supervisora de Estágio
<i>-“Como vai ser realizado o processo de estágio?”</i>	<i>-“Além da parte prática, as meninas estarão re-estudando todas as teorias da Educação e discutindo-as em relação à própria prática.”</i>
	<i>-“É necessário que elas estejam estudando algum material específico para a realização da Pesquisa?”</i>
<i>-“Não. De preferência que elas estejam seguindo naturalmente o que foi planejado.”</i>	
Terceiro Dia de Observação : 20/09/99	
Pesquisadora	Professora Vilma
-Contexto: Antes da aula, as estagiárias comentam com a pesquisadora sobre suas dificuldades em estarem assumindo totalmente as turmas.	<i>-“Sabe, Priscila, tudo que aprendemos com você em Psicologia da Educação Física está indo pro lixo!”</i>
Segunda Entrevista com as Estagiárias: Dia 17/11/99	
Pesquisadora	Professoras
<i>-“Como vocês avaliam os alunos nas atividades?”</i>	<i>-Vilma: “Presto atenção nos que tem mais dificuldade. Não consigo acompanhar as transformações nos que se saem bem.”</i>
	<i>-Júlia: “Eu tenho muitas dificuldades para avaliar porque muitas vezes nem sei o nome das crianças.”</i>
<i>-“Vocês discutem a avaliação?”</i>	<i>-Vilma: “Não. A gente planeja tudo junto. Discutimos sobre tudo o que vamos fazer. Temos uma facilidade muito grande de fazer isso. Mas sobre a avaliação a gente não conversa.”</i>

Entrevista com a Supervisora de Estágio: Dia 01/12/99	
Pesquisadora	Supervisora de Estágio
-“ <i>Quais eram as suas expectativas em relação ao estágio? Como se deu o processo de supervisão?</i> ”	-“ <i>A minha expectativa era trabalhar de acordo com a proposta do novo currículo. Entretanto, notou-se que na relação com os alunos as professoras não conseguiam cumprir o currículo. Desviam-se dele. As estagiárias tinham disponibilidade e desejo. Pude perceber, também que as modificações têm que se dar na prática. Não vou exigir mais a leitura de tantos textos. Quanto ao processo de supervisão as estagiárias me abordavam para perguntar o que tinham que fazer diante de problemas tais como; disciplina, desânimo dos alunos.</i> ”
-“ <i>Como foi sua relação com as estagiárias?</i> ”	-“ <i>O relacionamento foi aberto, com discussões, descontraído. Sem barreiras. As estagiárias deveriam ter estudado mais. Eu considero que a nossa comunicação se deu em um nível horizontal e não no vertical. Eu não estava em condições de exigir como exigia antes e acho que assim rendeu muito mais. Neste ponto, acho que o mestrado ajudou muito a mudar o meu pensamento. Principalmente após os estudos sobre as transformações a partir da práxis. Antes exigia que os alunos planejassem dentro de minha própria vontade. Hoje encaro a minha posição como sendo muito mais de auxílio, apoio.</i> ”

A partir dos trechos citados, pode-se concluir que a supervisão deu ênfase no estudo que as estagiárias estavam fazendo sobre as ‘Teorias da Educação’ e na idéia de confronto entre prática e teoria, já que estava a caminho a implantação do currículo mais novo (1999), em que há uma tentativa de equilíbrio entre os extremos causados anteriormente entre prática e teoria, (somente idéia, discurso, pois na realidade não houve muito espaço para que realmente se desse desta maneira, uma vez que a própria supervisora possuía um discurso discrepante de sua prática, quando dizia de sua preocupação com esse processo, mas não comparecia às aulas ministradas pelas estagiárias).

Assim, a cobrança de que na prática as estagiárias não conseguiram cumprir a idéia do currículo mais novo com os alunos tem a ver com a própria situação da supervisora. Ou seja, estando com as estagiárias só no momento teórico, e assim ficando só na teoria, cumpria, na verdade, o currículo anterior, que era exatamente o currículo oficial do período das professoras estagiárias.

Essa contradição ocorre porque, neste processo, comparece o próprio currículo da supervisora. Tudo o que perpassou sua formação torna-se presente, para além de sua intenção. Assim, ainda continua adepta dos extremos porque, em alguns momentos, privilegia só a teoria, acreditando, inclusive, que as estagiárias “...*deveriam ter estudado mais*” e, em outros, olha a prática de forma estanque ao afirmar que as mudanças só se dão na prática. Não considera que não há como ir à prática sem história, sem marcações.

Portanto, as mudanças só se dão no confronto do que já existe com a prática, que, muito antes de ser teoria, já foi um dia prática. Ou seja, não há como definir, isoladamente, o que seja só teoria ou só prática. Ambas são indissociáveis. Ao mesmo tempo, a supervisora se contradiz quando afirma que não vai mais exigir a leitura de tantos textos. Parece, neste momento, que há uma tentativa de se apropriar do discurso do mestrado. Mas este discurso ainda não é o dela; permanece ainda como teoria.

Existe, então, permeando toda a formação, o já discutido anteriormente Currículo Oculto, pois não é só a supervisora a responsável por estas contradições. Os outros professores também acabavam, na maioria das vezes, por oscilar entre os extremos, já que uma verdadeira síntese ainda não tinha se realizado, indo além do registro escrito da proposta do último currículo (1999).

Pode-se, assim, perceber que o que vige, ainda, é um currículo que pretende dar conta de tudo, resolver problemas a partir de reflexões teóricas ao invés de práticas construídas num movimento dialético. Então, quando as estagiárias levam seus ‘problemas’ do estágio para a supervisora, esta os recebe como simplesmente problemas e não compreende que as estagiárias estavam comunicando, na verdade, que não sabiam lidar com gente.

Desse modo, as estagiárias, em muitos momentos, acreditam que ser professora se resume a questões administrativas como organizar bem a aula, manter a disciplina e resolver problemas daqueles que apresentam maior dificuldade. A professora Vilma, por exemplo, não consegue perceber o ‘bom desempenho’ dos alunos, como também um processo de construção que precisa ser acompanhado e reconhecido.

Portanto, se a ênfase é no controle, não pode haver envolvimento. As estagiárias parecem acreditar que seja possível ser professora mantendo a neutralidade. E isso repercute de formas diferentes na atuação de cada uma delas. No caso da professora Vilma, esta achava que não podia se envolver emocionalmente e assim se postava mais como ‘general’. Já a professora Júlia não se sentia necessariamente ‘professora’, até por não querer deliberadamente desempenhar este papel. Durante todo o tempo, deixava claro que encarava o estágio como sendo somente obrigação. Percebia-se mais como ‘amiga’ das crianças e considerava seu envolvimento como um ponto negativo, como se a emoção não se coadunasse com a Educação Física.

Portanto, levando em conta que, o estágio faz parte da formação destas professoras e que estas estavam a aprender a respeito da prática docente, parecem trazer para este espaço um conceito ‘*a priori*’ sobre como se daria este processo. Segundo Oliveira_2 (1994),

“Em nome de uma pretensa neutralidade, o mundo da academia recomenda aos seus membros, muitas vezes, um afastamento em relação ao objeto de estudo. A recomendação de afastamento traz em seu âmago, entretanto, o germe do seu contrário. Afastar-se de alguma coisa implica na aproximação de outra. O engajamento é inevitável.” (p.29)

Assim, o conceito, das estagiárias, sobre o que é ser ‘professora’ parece ser de uma postura de controle, embora percebam que isso falha na relação com as crianças. Não transformam o conhecimento adquirido no curso de formação em saber, e então entram em crise, pois o que possuem não se encaixa na realidade sem que haja um repensar, um reconstruir daquilo com que tiveram contato teoricamente. Portanto, quando se queixam, dizendo que tudo que aprenderam em Psicologia da Educação Física estava indo para o lixo, estão, na verdade, passando por um possível momento de consciência crítica.

A partir disso é possível concluir que, de fato, a formação nunca se dá de forma linear. A formação é uma extensa rede que se engendra a partir do confronto entre teoria e prática, produzindo contínuos e intermináveis momentos de crise, dos quais se pode imaginar uma práxis que aponte para constantes reflexões e transformações.

4.2 – A Competição X Cooperação e o Desenvolvimento Social da Criança:

Durante toda a pesquisa, vários indicadores apontaram para esta categoria que foi a que mais compareceu ao longo do processo. Aqui, a competição, bem como a cooperação, acontecem tanto entre as professoras, como entre as professoras e os alunos e também entre as próprias crianças, em momentos diversos.

O trabalho das professoras, em dupla, proporcionava maior oportunidade de reflexão. De forma geral, havia um bom relacionamento entre as professoras, favorecendo o diálogo.

Entretanto, existia uma clara divisão de papéis entre as duas. O que se percebe é que a presença de uma das professoras era fundamental para que se estabelecesse uma certa organização entre as crianças nas atividades propostas. Neste caso, a professora Vilma conseguia um melhor domínio da turma. Já a professora Júlia parecia atender mais a uma demanda emocional, pois era sempre procurada pelas crianças para as consolarem ou ouvir suas queixas. Vários recortes revelaram estas e outras questões.

Primeiro Dia de Observação : 23/08/99	
Contexto	Professoras
-Em um determinado momento da aula, há um início de confronto(empurra-empurra) entre duas crianças na hora de uma atividade em círculo para saber quem estaria pegando na mão da professora.	-Júlia:“ <i>Toda hora eu vou estar pegando na mão de um de vocês.</i> ”
-Em seguida, inicia-se um novo confronto, desta feita para saber quem estaria pegando na mão da professora Vilma. Desta vez, a menina que não conseguiu segurar na mão da professora, aperta com muita força a mão da coleguinha como ‘vingança’ e continua provocando-a verbalmente, mesmo de mãos dadas com ela.	-A professora Vilma não dá muito atenção ao ocorrido e também não nota o que uma criança faz com a outra.
-A última atividade da aula é um tipo de pique. Três crianças se isolam e desistem de brincar.	

Segundo Dia de Observação : 30/08/99	
Contexto	Crianças
-A primeira dinâmica da aula enfatiza mais a cooperação: as crianças deverão ir para o centro do círculo cantando <i>“Esta é a história da serpente que desceu do morro para procurar um pedaço do seu rabo. Ei, você aí é um pedaço do meu rabão.”</i> No final do refrão a criança que estiver na frente escolhe mais uma criança do círculo.	-Estão bem integradas ao ritmo da brincadeira, embora uma criança, isoladamente, durante toda a atividade, insista em fazer uma série de piruetas, destacando-se dos demais.
-A segunda atividade é essencialmente competitiva com a divisão em dois times. Uma criança de cada time deve atravessar a quadra, escolher outra do time adversário, bater na mão do escolhido e sair correndo sem ser pega por este. O time vencedor é o que tiver menos crianças pegadas.	-Como as duas turmas estão juntas e a diferença de tamanho é grande, a maioria das crianças escolhe justamente aqueles que não conseguirão apanhá-las.
-Na última atividade da aula, as crianças em círculo, deverão passar adiante dois bambolês (um para cada metade do círculo), sem soltar as mãos, utilizando para isso só as pernas e a cabeça, sendo que os dois bambolês não podem se encontrar.	-É a atividade em que as crianças mais vibram e onde há maior entrosamento, apesar da diferença de idade.
Terceiro Dia de Observação : 20/09/99	
Contexto	Crianças
-Na atividade proposta logo no início da aula, as crianças deverão atravessar de um lado para o outro da quadra com barquinhos feitos de folha de jornal, arrastando-os com os pés, passando de um barquinho a outro com a ajuda dos colegas.	-As crianças se empenham em ajudar os colegas, cuidando para que não se ‘afoguem’.
Quinto Dia de Observação : 04/10/99	
Contexto	Professoras
-A aula é iniciada com um tipo de ‘pique’em que, num primeiro momento, os papéis competitivos são bem definidos (pego e pegador).	-A professora Vilma encontra-se completamente envolvida na brincadeira desde o início. Já a professora Júlia fica só observando, abraçada a uma aluna e posteriormente passa a integrar a brincadeira.
-Mudam-se as regras da atividade. Dentre outras alterações, quem for pego deverá ajudar o colega que o pegou a continuar pegando outras crianças.	-A professora Júlia tenta dar as orientações, mas as crianças não deixam que ela fale direito. As crianças brincam, gritam, estando a própria professora abraçada a uma criança no momento das instruções. Alguns momentos depois, a professora Vilma retorna à aula, conversa por alguns instantes com Júlia e assume a orientação da atividade. A certa altura da aula, enquanto Júlia consola uma das crianças, a professora Vilma prossegue com a atividade.

Professora Júlia	Criança
-No momento em que se muda a atividade, mas no final da aula, a professora Júlia escolhe uma criança para ser a pegadora para iniciar a atividade e então surge um impasse com uma das crianças que insiste em ser ela a pegadora.	-“ <i>Tia, eu quero começar!</i> ”
-“ <i>Você já começou da outra vez sendo o pegador. Agora é a vez do outro colega.</i> ”	-A criança não aceita a determinação da professora e sai resmungando, afastando-se da aula.
Contexto	Professoras e Crianças
-No final da aula, outra atividade é iniciada, quando as crianças, ao som de uma música, dançam e fazem evoluções em círculo.	-As crianças e as professoras descontraem-se (sorrindo e com a fisionomia relaxada) e integram-se totalmente à atividade.
Sexto Dia de Observação : 18/10/99	
Contexto	Professoras e Crianças
-A atividade desta aula foi a de técnica de dobradura. Inicialmente a atividade é mais livre.	-Prof. ^a Vilma: “ <i>Primeiro cada um vai inventar o que quiser com o papel, dobrando-o.</i> ”
	-Uma das meninas faz um leque, e abanando-se, mostra-o à ou professora Júlia.
-Num segundo momento da aula, as professoras, a partir de um modelo, passam a orientar passo a passo a forma de dobrar o papel e as crianças tentam acompanhar imitando as dobraduras.	-Prof. ^a Júlia: “ <i>Todo mundo fez assim?</i> ” “ <i>Todo mundo já fez isto?</i> ” “ <i>Já fez todo mundo?</i> ”
- Depois de algum tempo uma das crianças, olhando a dobradura do colega, aponta e diz em voz bem alta:	-Criança: “ <i>Tá errado, tá errado!</i> ”
-Diante da negativa do colega, a mesma criança reafirma:	-Criança: “ <i>Tá sim!</i> ”
-Então, a criança tomando o papel da mão do colega, se dirige à professora e pergunta:	-Criança: “ <i>Oh, tia, não tá errado?</i> ”
	-Prof. ^a Júlia: “ <i>Está!</i> ”
-A criança, então, se dirige ao colega e diz:	-Criança: “ <i>Viu? Olha o jeito que é!</i> ”

Primeira Entrevista com as Estagiárias: Dia 20/10/99	
Contexto	Professoras
-São projetadas cenas de uma aula em que uma das atividades consistia em uma disputa entre dois times. Neste dia, a professora Vilma chegou atrasada e a professora Júlia estava sendo ajudada pela professora da outra dupla.	-Prof. ^a Vilma: <i>“Eu já cheguei modificando tudo, tomando a frente.”</i>
	-Prof. ^a Júlia: <i>Tenho o controle da turma sem precisar tomar a frente.”</i>
	-Prof. ^a Vilma: <i>“O meu jeito às vezes me incomoda. Mas também não agüento que outro tome a frente.”</i>
	-Prof. ^a Júlia: <i>“Não gosto de trabalhar com escola. Não tenho paciência. Sinto que posso partir para a agressão quando não sou atendida. Me envolvo muito.”</i>
Sétimo Dia de Observação: 25/10/99	
Contexto	Professoras
-Durante a brincadeira inicial, dois meninos começam a dar chutes e empurrões mutuamente. A professora Vilma, diante de uma atitude mais agressiva, arrasta um dos meninos para fora da roda, indignada e dizendo:	-Prof. ^a Vilma: <i>“Isto é jeito de tratar o colega, não é não!”</i>
- O outro menino envolvido na ‘briga’ é ignorado e a professora Júlia dissolve a roda, libera as crianças para beberem água e vai acudir uma outra menina, também chorosa por não poder participar de um campeonato de jogos internos da escola.	
- Uma nova atividade é iniciada: Pular corda. As professoras, em especial a prof. ^a Vilma, ao verem o ‘desacerto’ das crianças, demonstram como a atividade deveria ser executada. Uma criança mais gordinha tem dificuldades durante a atividade e aproxima-se da pesquisadora.	Criança: <i>“Tia, você está filmando?”</i>
-Pesquisadora: <i>“Estou.”</i>	-Criança: <i>“Você filmou eu errando?”</i>
Pesquisadora: <i>“Olha, como eu estou filmando tudo, então, o que você fez eu também filmei.”</i>	-Criança: <i>“Ah, tia, tira a parte em que apareci errando!”</i>
Pesquisadora: <i>“Eu não posso fazer isso.”</i>	
- Ao final da aula, a professora se dirige à pesquisadora e pergunta:	-Prof. ^a Vilma: <i>“Você viu que hoje eu tentei deixar a Júlia dar aula?”</i>

Segunda Entrevista com as Estagiárias: Dia 17/11/99	
Contexto/Pesquisadora	Professoras
-Diante de uma cena em que a professora Júlia aparece arrumando a bagunça deixada pelas crianças.	- Júlia: <i>“Só aparece eu trabalhando o tempo todo. Estrelando Vilma; Coadjuvante: Júlia. Se eu não der certo nesta profissão, posso trabalhar num circo.”</i>
	-Vilma: <i>“Eu perguntei a você se queria trocar e você disse que estava bom.”</i>
	-Júlia: <i>“Eu também não sei se daria conta de fazer o que a Vilma faz, porque somos muito parecidas. Não sei se a Vilma ia topa ficar catando bola.”</i>
-Diante de uma cena de conflito entre as crianças:	- Júlia: <i>“Tem muita briga para disputar quem fica com a professora.”</i>
-Pesquisadora: <i>“E você gosta disso?”</i>	-Júlia: <i>“Eu gosto, mas consegui colocar certo limite e muitas vezes as crianças emburram.”</i>
	-Vilma: <i>“As crianças vinham muito para o meu lado. Resolvi, então, me retirar e me isolar e, com isso, as crianças correm para a Júlia. Isso depois me incomodou. Sentia ciúmes. Muitas vezes me sentia um ‘general’.”</i>
-Diante de uma cena em que aparecem duas crianças brigando logo na 1ª dinâmica da aula.	- Vilma: <i>“Eu tentei ficar calma, mas, na hora em que vi que não adiantava, peguei o menino e tomei uma atitude.”</i>
	-Vilma: <i>“Engraçado que parece que os dois estão brincando ao invés de brigando. Eles continuam juntos o tempo todo. Não se separam.”</i>
	-Júlia: <i>“Parece que existe uma permissão dentro de pares específicos. Tentei ignorar. Mas eu tenho muito medo das crianças se machucarem.”</i>
Nono Dia de Observação: 22/11/99	
Contexto	Professoras
-Nesta aula a brincadeira é essencialmente competitiva: Jogo de queimada.	-Vilma: <i>“O objetivo da brincadeira é queimar o colega da equipe adversária.”</i>
- Os times são divididos.	-Vilma: Passa as instruções para cada grupo separadamente. Comanda a atividade sozinha.
	-Júlia: Só olha o desempenho de Vilma, conversa com a pesquisadora e dá assistência especial à uma aluna que, sempre, em todas as aulas, requer uma atenção especial. Júlia ajuda a referida aluna a amarrar o tênis.

Terceira Entrevista com as Estagiárias : Dia 14/12/99	
Contexto	Professoras
-São projetadas as cenas de uma aula que já inicia com uma atividade competitiva. “Pique-círculo”, Inicialmente orientada pelo prof ^a Júlia. Só a professora Vilma chegou para a entrevista.	-Vilma: <i>“A divisão de tarefas para esta aula foi feita de antemão. Foi combinado que a professora Júlia iria comandar e eu organizar. Mas quando vi que as crianças não estavam atendendo, resolvi tomar a frente.”</i>
- Cena em que, numa atividade, as crianças custam a compreender como executá-la. - A professora Júlia chega atrasada e vê a mesma cena projetada anteriormente para a Prof. ^a Vilma.	Júlia: <i>“Demorei três anos para poder explicar. Eu só tomei a frente porque a Vilma estava arrumando a brincadeira.”</i>
-Júlia, ao ser questionada pela pesquisadora a respeito do claro domínio da professora Vilma sobre a turma, durante a aula.	-Júlia: <i>“Os meninos atendem mais rapidamente porque têm medo dela. Eu não acho que na aula de Educação Física tenha que ter tanta rigidez. Eu gostei do jeito que eu fiz.”</i>
- Pesquisadora: <i>“Como foi para vocês trabalharem juntas? E como foi a experiência com a pesquisa?”</i>	-Júlia: <i>“Quanto a trabalhar com a professora Vilma, graças a Deus que foi com ela. Ela me completa. Em relação à pesquisa, no início me incomodou. Mas foram pegos trechos das aulas, em momentos diferentes, onde a gente via o que estava acontecendo.”</i>
-Cena que mostra o início da aula em que há muita confusão e demora na organização. -Pesquisadora: <i>“O que está acontecendo neste último dia?”</i>	-Júlia: <i>“Tudo o que aconteceu no primeiro dia. Eu estava contando os segundos para terminar essa aula e o estágio.”</i>
-Cena do final da última aula, quando as crianças saem, bebem água e voltam para a sala de aula sem nenhuma despedida. -Pesquisadora: <i>“Por que vocês não se despediram das crianças?”</i>	-Júlia: <i>“Eu não queria me despedir desta turma. Eles se apegaram demais.”</i>
	-Vilma: <i>“Com essa turma eu não me achava no direito de me reaproximar deles. Que direito eu tinha se eu me afastei deles? Com as outras turmas eu não fiz assim. Não consegui um laço de afetividade maior. Eu me senti como uma mãe autoritária. Inicialmente eu me afastei porque havia muita competição entre eles.”</i>
Contexto	Professoras
-Durante os momentos finais da projeção, as professoras percebem a distância que mantêm uma da outra na última aula.	-Vilma: <i>“Nesta aula, eu e a Júlia ficamos mais distantes e nem olhamos uma para outra.”</i>
	-Júlia: <i>“Eu não conseguia mais falar com a Vilma.”</i>

A partir dos recortes feitos, torna-se nítido o conflito presente em todo o processo entre a competição e a cooperação. Estes momentos emergiam, naturalmente, das relações estabelecidas e só se pode falar de sua existência, especificamente, no contexto destas. Entretanto, percebe-se uma predominância muito maior da competição como a qualidade mais presente destas relações.

Entre as professoras a competição era clara, embora não reconhecida abertamente. Tal competição expressava-se, principalmente, por uma divisão de papéis, já citada anteriormente, que, na verdade, tinha como objetivo a preservação da imagem das duas professoras. Estes papéis, aparentemente, tão bem assumidos pelas professoras, apresentaram várias fissuras, deixando entrever, através das entrevistas realizadas que as posturas incorporadas não eram tão tranqüilamente executadas.

Dessa forma, há uma desarticulação entre o que declaravam verbalmente e o que faziam na prática. No discurso enunciado durante a entrevista, declaravam que se completavam (apesar de ser verdade mas não da forma como conscientemente apregoavam), mas na prática sempre havia uma queixa. A professora Vilma reclamava a falta de iniciativa de Júlia e esta, por sua vez, queixava-se de sua posição – a seu ver até ridícula (pois diz poder trabalhar num circo se não der certo como professora) – de coadjuvante, apesar de não fazer nada para mudar isso.

Assim, há uma preocupação constante das professoras na negociação da forma de atuação. A negociação deixa-as menos expostas a ‘furos’ e alivia a competição para que possam trabalhar juntas, já que não podem ocupar o mesmo espaço pois, afinal, as duas são realmente muito parecidas, como diz a professora Júlia em uma das entrevistas. Esta semelhança se dá via controle que as duas tentam exercer sobre as crianças, cada uma a seu modo. As duas professoras são autoritárias. Vilma exerce seu controle através da

organização e disciplina. É o general. No caso de Júlia, esta exerce o seu controle através do ‘encostar’ nas crianças, que na sua versão seria o lado do envolvimento emocional; mobiliza as crianças ao seu redor, ‘consolando-as’, apesar de, conceitualmente, tomar esse suposto envolvimento como algo negativo, como aparece em uma das entrevistas.

É evidente esta divisão no momento da realização da aula. Enquanto uma professora desempenha o papel de líder e voz ativa nas atividades propostas, a outra sempre se posiciona como ajudante, apoio. Geralmente, quem dirige e orienta todas as atividades é a professora Vilma e a professora Júlia passa o tempo todo organizando o ambiente ou com uma atitude contemplativa. Não há necessariamente uma cooperação. O que existem são acordos, na maioria das vezes, silenciosos para que uma não ameace tanto a outra.

Esta tentativa de apaziguamento entre as duas, no caso dividindo tarefas para evitar crises no enfrentamento das diferenças, também comparece no tratamento com as crianças. Nos momentos de competição entre as crianças (seja por ciúmes das professoras, seja por lugares na fila etc), a forma de resolução dos conflitos é sempre apelando para a ‘igualdade’ ou ‘autoridade’, nunca se levando em conta as diferenças tanto entre as crianças como entre os contextos. Há um silêncio mesmo com palavras.

Portanto, as duas professoras não suportam envolver-se com as crianças, pois não agüentam aproximarem-se delas. Isto traduz-se, inclusive, nas atividades planejadas para as aulas. Em todas as aulas, as atividades dão uma maior ênfase à competição do que à cooperação. O grande número de brincadeiras competitivas pode estar representando a dificuldade das professoras com a formação de vínculos. A primeira aula observada, por exemplo, demonstra claramente o desejo de não se estabelecer um

contato mais próximo com as crianças. Um jogo de ‘pique’, essencialmente competitivo, logo nas primeiras aulas, quando os vínculos entre professoras e alunos ainda não estavam bem estabelecidos, funcionou como uma agressão às crianças, já que ainda não havia intimidade suficiente para as crianças se exporem tanto.

Provavelmente como resultado desta agressão, três crianças se isolam e desistem de brincar. Em uma aula de Educação Física, as crianças, naturalmente, ficam mais expostas à questão da competição. Assim, os alunos que se sentem menos capazes ficam ainda mais inferiorizados e isso, ao invés de provocar aprendizagem, pode estar desenvolvendo atitudes agressivas de determinada criança em relação, primeiramente, a si mesma (pela auto-reprovação e não aceitação dos próprios limites) e em relação aos colegas.

A competição só é cabível em um momento em que as relações de confiança já foram estabelecidas, conforme pode ser visto no segundo capítulo, de acordo com Mc.Dermott (1977). Segundo o autor, estas relações são construídas em um determinado contexto, em que são feitas certas concessões. Assim, no caso da situação aqui citada, era preciso maior intimidade para que houvesse permissão para um requerimento maior das professoras em relação às crianças. Sem essa confiança as crianças não podem aceitar nenhum direcionamento; não aceitam se entregar. A desconfiança, por sua vez, é geradora de agressividade (Staub, 1991).

Por isso, nota-se, claramente, ao longo de todo o processo, a dificuldade das professoras no estabelecimento de vínculo com as crianças. A última aula volta a ser estritamente competitiva e assim mantém-se a distância das crianças. A separação é total. As professoras estão afastadas uma da outra e também das crianças. Neste caso, o jogo de queimada é uma forma de se ‘livrar’ da proximidade com as crianças.

Em outros momentos, nota-se que o clima de competição das atividades acirra certos ‘estranhamentos’ entre as crianças, que, por vezes se empurram, dão chutes umas nas outras, em todas as situações em que se sentem ameaçadas pela necessidade imposta de se chegar a um dado resultado. Entretanto, isso não exclui os momentos em que houveram atividades em que a competição não era tão explícita, dando lugar à cooperação.

Exemplo disso pode ser visto no segundo dia observado. A aula se desenvolve em um movimento que vai da cooperação (uma criança precisando da outra) à competição (busca de vantagem individual), retornando a uma atividade mais cooperativa (quando o resultado só tem sentido em equipe). Neste momento começa a existir um entrelaçamento da competição e da cooperação pois, na última atividade, apesar de possuir um caráter sutil de competitividade (o grupo que conseguir passar mais rápido o bambolê), o acento recai sobre a necessidade da cooperação coletiva para que seja atingido o objetivo final. Aqui pode ser retomado o verdadeiro sentido da palavra competição, que vem de ‘*com petere*’, buscar juntos. Superam-se os próprios limites para a consecução de um resultado, compartilhado com outros, como vitória.

Em uma outra aula, no terceiro dia observado, há uma atividade que chega ao requinte de prescindir de qualquer tipo de competição. As crianças ajudam umas às outras (estendendo os braços e ajudando o companheiro a se equilibrar) a atravessarem um rio imaginário pisando em cima de barquinhos feitos com folhas de jornal, com o único intuito de não deixarem os colegas se afogarem. Ou seja, aqui também existe uma competência, mas uma competência que aponta para a maestria de conviver junto com alguém da melhor maneira possível, quando a satisfação advém do desejo de ver o outro bem.

Outrossim, este movimento observado em algumas aulas não garante que as professoras estejam agindo completamente entregues a um processo de construção. Pois, a julgar pelo que acontece nas próximas aulas, com a volta de brincadeiras explicitamente competitivas, pode ser que estas atividades não tenham surgido tanto em função de um caminhar construtivo (por ainda faltar uma verdadeira apropriação do que se desenrolava no processo pelas professoras em questão) e sim fruto de um planejamento feito a partir de uma dada compreensão a respeito da mudança de currículo.

Outra questão é que as professoras, por estarem sempre muito tensas o tempo todo, não conseguem ver a espontaneidade das situações ocorridas entre as crianças. A valorização é mais em cima do desempenho e da disciplina do que na esfera lúdica. Assim, durante as cenas vistas de uma aula, em uma das entrevistas, a professora Vilma assusta-se por perceber, naquele momento, que o que julgava ser uma briga era, na verdade, uma brincadeira, mesmo que um tanto agressiva.

Existem muitos momentos contraditórios dentro de uma própria aula. No sexto dia de observação, em que na aula trabalha-se com a técnica de dobradura, há uma proposta de atividade criativa mas as professoras não conseguem aproveitar a criatividade das crianças pois, em um segundo momento, acabam por impor-lhes um modelo. Este é um momento privilegiado para se vislumbrar a reação em cadeia que a postura das professoras provoca nas crianças.

No primeiro momento da aula, quando a atividade é livre, uma das meninas faz um leque e, com toda naturalidade, espontaneidade, abanando-se, mostra-o à professora Júlia. Já no momento da atividade dirigida, uma das crianças, mais explicitamente, apega-se ao seu próprio modelo do que é ‘certo’ para efetuar um julgamento a respeito

do trabalho de seu colega. Na verdade, esta criança encontra endosso para a sua atitude na própria postura das professoras, que determinam, neste momento, o que é certo ou errado, a partir de si mesmas.

Em ambos os casos, as crianças não se posicionam passivamente diante das professoras. Acabam, a partir do que recebem, produzindo uma versão que, embora não seja uma imitação, é uma forma de apropriação do que é representativo e conceitual para as professoras. Este processo pode apontar tanto para a criatividade como para uma tentativa de reprodução. Existe um movimento, mas não se pode prever seu resultado. Isto vem comprovar o que Vasconcelos & Valsiner (1995), e também Tudge (1996), enunciaram a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal, a saber, que não se pode garantir que a partir de certas interações sempre ocorrerão avanços. A Zona de desenvolvimento proximal, assim como os avanços gerados por esta, constituem-se em possibilidades e não em certeza de desenvolvimento.

Outro fator gerado a partir da imposição de um modelo é o constrangimento e inibição que isso pode causar nas crianças. Em uma das aulas, quando as professoras fazem questão de colocarem um modelo (no caso elas mesmas demonstram-no) até na atividade de pular corda, uma criança que se sente completamente desajeitada na atividade se retira dela e se preocupa em saber se tinha sido filmada 'errando'. Neste caso, a aula de Educação Física, ao invés de ser um momento em que a criança se sinta mais livre e respeitada em seus limites, funciona como fator angustiante.

Entretanto, como não existe nada que seja exatamente radical, não se pode tirar o mérito de certa aprendizagem que tenha acontecido por parte das professoras com a experiência vivenciada.

Dentre outras coisas, as professoras vão percebendo, aos poucos, que a mudança de papéis não pode ser radical. Há o limite da subjetividade de cada uma. Percebem, também, principalmente a Prof.^a Vilma, que não agüentaram ter intimidade com as crianças. Como não se suportou o vínculo e a não-neutralidade em relação às crianças, a despedida tornou-se insuportável.

Na verdade, as professoras, de formas diversas se envolveram emocionalmente com as crianças, mas por não reconhecerem isso ficaram só no envolvimento sem criarem a intimidade necessária para se despedirem delas. Esta atitude retoma o que já foi dito na categoria anterior a respeito do conceito que as estagiárias tinham a respeito do que seria um professor de Educação Física. Por terem negado a proximidade com as crianças sem ‘poderem’ vivenciar isso em toda a sua plenitude, também não agüentam separarem-se delas. Tal fato pode ser comprovado pela última entrevista realizada com as estagiárias. Nesta, ao dizer que estava tudo se repetindo no último dia de aula tal qual foi no primeiro, a professora Júlia reconhece que houve afastamento das crianças no princípio e no final do processo.

4.3 – A Comunicação na Aula de Educação Física produzindo Trocas e Acordos:

A comunicação instituiu-se como fator crucial para a construção e compreensão de todas as relações que foram acompanhadas durante todo o processo de investigação.

Como já foi dito anteriormente, esta comunicação se apresenta de diversas formas. É no próprio momento da interação que se aprende qual ‘língua’ será falada. A forma de comunicação é uma forma de arte. É algo que também vai sendo construído, artesanalmente, palavra por palavra, olhar por olhar, gesto por gesto dentre outras coisas. Assim, a comunicação é sempre surpreendente e, por vezes, contraditória. Mas nunca é ao acaso; ela sempre mostra um ‘mais além’.

Durante a pesquisa, foi possível identificar vários tipos de comunicação: cooperativa, agressiva, contextualizadora etc, que veiculavam crenças e conceitos que, sempre, de alguma forma, produziam trocas e acordos tanto entre as professoras, como entre as professoras e as crianças e entre as próprias crianças.

É possível vislumbrar tais fatores a partir de várias situações.

Terceiro Dia de Observação: 20/09/99	
Contexto	Professoras/Crianças
- Diante da orientação das professoras (em tom de voz desanimado), em um determinado momento da aula, para que as crianças chutassem bolas feitas de papel jornal a um gol improvisado:	-Crianças: não respondem conforme o planejado e apresentam-se dispersas.
	-Professoras: Num primeiro momento, parecem um tanto perdidas na quadra. Depois, após uma breve conversa, mudam a estratégia e, então, pedem às crianças para pegarem as bolas e lançarem ao cesto de lixo.
	-Crianças: Após a nova comunicação, reagem mais positivamente e surpreendem as professoras com um grande engajamento na atividade.

Contexto	Professoras
-Contexto: Diante da gritaria das crianças durante a explicação de uma tarefa.	-Prof. ^a Júlia: <i>“Vamos calar a boca?”</i> - Em seguida as crianças são dispostas em fila e as professoras pedem que batam continência.
Quarto Dia de Observação: 27/09/99	
Contexto	Professoras/Crianças
-Várias crianças falando ao mesmo tempo:	-Crianças: <i>“Tia, tia, ele passou na minha frente.”</i> <i>“Eu quero ser o primeiro”</i> <i>“Tia, quem vai começar?”</i>
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Quando começar não vai ter mais quem é o primeiro, o segundo. Todo mundo vai estar brincando, tá bom? Devagar que eu não quero ninguém correndo!”</i>
	-Prof. ^a Júlia: <i>“O macaquinho da aula passada vai devagar.”</i> (sarcasticamente)
- Ao formar nova fila para o recomeço das orientações:	- Prof. ^a Vilma: <i>Alguém lembra da aula passada? Na aula passada cada um tentou fazer um bichinho, não foi? Agora nós vamos fazer um pouco parecido. Não é igual não!”</i>
Contexto	Professoras
-Depois de determinada atividade:	-As professoras conversam entre si e a Prof. ^a Vilma parece comunicar alguma orientação para a Prof. ^a Júlia, que de novo passa a organizar o ambiente enquanto Vilma organiza as crianças.
Quinto Dia de Observação: 04/10/99	
Contexto	Professoras
-Logo no início da aula as crianças se confundem com a brincadeira proposta e a Prof. ^a Vilma interrompe a atividade para fazer alguns acertos e estabelece a Prof. ^a Júlia como ‘pega’, vendo a dificuldade das crianças em compreenderem a dinâmica da brincadeira.	-As duas professoras, neste momento, estabelecem uma rápida comunicação entre si para que Júlia assumisse este papel.
-Em outra atividade, quando um impasse surge durante a direção da prof. ^a Júlia:	-A professora Vilma retorna à aula, conversa por alguns instantes com Júlia e assume a orientação da atividade.

Sexto Dia de Observação: 20/09/99	
Contexto	Professoras/Crianças
- Diante da muita conversa e agitação das crianças, a professora utiliza um código já familiar para as crianças fazerem silêncio.	-Prof. ^a Vilma: <i>“pam para ram pam pam, pam!”</i> -Crianças fazem silêncio, em seguida.
Primeira Entrevista com as Estagiárias: 20/10/99	
Contexto/Pesquisadora	Professoras/Crianças
-Cena em que, durante a aula, as duas professoras aparecem conversando: -Pesquisadora: <i>“O que vocês conversaram neste momento da aula?”</i>	-Prof. ^a Vilma: <i>“Nós estávamos conversando sobre uma mudança de atividade para quebrar a monotonia da aula. Pensamos então nesta que, em um circuito, as crianças deverão fazer o percurso imitando alguns bichos.”</i>
Oitavo Dia de Observação: 08/11/99	
Contexto	Professoras/Crianças
-No início da aula, as professoras ao explicarem a brincadeira encontram-se um tanto perdidas. Conversam entre si para poderem explicar. Então, a professora Júlia tomando a frente diz:	-Prof. ^a Júlia: <i>Gente, a brincadeira se chama ‘pique-círculo’. Alguém conhece?</i>
	-Criança: <i>“Eu acho que conheço sim! Eu acho que conheço isso aí!”</i>
	-Prof. ^a Júlia: <i>“Ah, é?”</i>
-Durante a explicação de Júlia uma das crianças vai em direção à prof. ^a Vilma e lhe faz uma pergunta. Júlia percebe, mas continua suas explicações, quando Vilma interfere e toma a frente nas explicações que se seguem detalhadas e bem esclarecedoras.	-Prof. ^a Vilma: <i>Pessoal, pessoal! Todo mundo aqui de frente pra mim!”</i>
	-Crianças: Respondem automaticamente e se enfileiram rapidamente em frente da professora.
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Quem sabe qual é a mão direita?”</i>
	-Crianças: Demonstram erguendo a mão direita. Uma das crianças apresenta dúvida na identificação.
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Qual é a mão que você escreve? Agora levanta a mão direita, todo mundo, para eu ver quem sabe!”</i>

	-Crianças: Prontamente demonstram.
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Bem, se essa é a mão direita, qual é o pé direito?”</i>
	-Crianças: Mostram acertadamente.
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Qual é a mão esquerda?”</i>
	-Crianças: Mostram a mão esquerda.
	-Prof. ^a Vilma: <i>“E o pé, então?”</i>
	-Crianças: Mostram o pé esquerdo.
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Quem escreve com a mão esquerda é o quê?”</i>
	-Algumas Crianças: <i>“Canhoto!”</i>
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Quem escreve com a mão esquerda é canhoto e com a mão direita é destro. Qual é a mão direita? E a esquerda? E o pé direito? E o pé esquerdo?”</i> (E assim segue perguntando, nesta seqüência por mais três vezes).
Nono Dia de Observação: 22/11/99	
Contexto	Professoras/Crianças
-Muitos impasses começam a acontecer entre as crianças durante o jogo.	-As professoras começam a conversar entre si e as crianças ficam um tanto abandonadas à brincadeira.
-Mais a frente, são feitas várias intervenções por parte da prof. ^a Vilma para que as crianças compreendessem a atividade. Em um dos momentos, quando as crianças voltam a ter problemas na brincadeira, a prof. ^a Vilma novamente interfere para orientá-las, passo a passo e com variadas demonstrações.	-Prof. ^a Vilma: <i>“Pessoal, presta atenção para um detalhe importante. O que está acontecendo na maioria das vezes aqui? O colega que está com a bola vai jogar. O que eu faço? Vou correr de volta. Se eu correr de costas para quem está com a bola, o que vai acontecer? Eu estou correndo aqui (demonstra com o próprio corpo) e a pessoa vai e acerta nas minhas costas e aí eu vou ser carimbada. Agora, se ela estiver com a bola e eu correr de frente, “correr assim ó”, (demonstra novamente), aí se ela mandar a bola na altura da minha barriga eu posso segurar a bola. Se a bola está do lado de cá, eu corro aqui. A bola tá de lá eu vou correr aqui (demonstrando as posições). Outro detalhe que eu deixei passar: Se a bola pingou no chão você pode pegar que não vai estar queimado não. Não deixa a bola passar não! Vocês aqui estão tudo amontoando em grupinho. Espalha na quadra.”</i>

Em todas as situações destacadas, pode-se perceber que a comunicação estabelecida, mesmo quando não há um diálogo claro, só tem sentido em relação a um outro. Está sempre presente uma provocação que cria as formas mais variadas de comunicação através de palavras, gestos, posturas, olhares, toques e semblantes.

Um fato interessante na comunicação entre as professoras e as crianças é que existe um código estabelecido para indicar os limites de tolerância das professoras em relação à conversa e barulho das crianças. Para que haja atenção e silêncio, as professoras falam: *“pam para ram pam, pam, pam!”* Neste código, existe todo um acordo que é feito com as crianças, sem a necessidade de muitas palavras, posto que as crianças atendem prontamente a este chamado.

Como pode ser visto, em muitos momentos, a comunicação estritamente verbal não atinge o seu objetivo e as crianças ficam meio perdidas em meio às instruções. As professoras, por vezes, só vão notar que não foram compreendidas pelas crianças quando a situação atinge pontos críticos.

No terceiro dia de observação, a comunicação das professoras não é convincente o bastante para engajar as crianças em uma dada atividade em que se pedia que as mesmas chutassem bolas a um gol improvisado. Até o tom da voz na hora das explicações era desmotivante. Diante de tal fato, as crianças simplesmente se dispersam, realizam outras atividades com a bola, mas não aceitam a proposta das professoras. Aqui há um diálogo, não necessariamente com palavras, mas com a demonstração de todo desinteresse ao que e como foi proposto.

No momento em que a desorganização é geral, quando as crianças estão completamente alheias, as professoras conversam e mudam a estratégia e a comunicam para as crianças, agora com postura diferente, com verdadeira apropriação do que estão

a comunicar. Então, como resposta, as crianças se entusiasmam com a nova proposta e eufóricas, cumprem a tarefa, desta feita de acertarem as bolas ao cesto de lixo.

Assim, a comunicação aparece sempre como estruturante das próprias relações. Em alguns momentos configura-se como autoritária, como neste mesmo terceiro dia de observação, em que a professora Júlia, diante da algazarra das crianças, delibera: “*Vamos calar a boca?*.” Então, como não consegue aproximar-se das crianças de outra forma, apela para o autoritarismo; ao invés de ter, pela intimidade, o reconhecimento de sua autoridade, ordena inclusive que as crianças enfileirem-se e batam continência. Então, são impostas determinadas regras, não levando em conta os sujeitos que deverão cumpri-las, caracterizando uma postura muito mais fundamentada na moral (onde não existe conversa e nem adaptações) do que na ética que sempre verte em um determinado contexto.

Em outros momentos, a comunicação aponta para a cooperação. Exemplo disso é quando a professora Vilma, no quarto dia observado, em função da disputa das crianças pelos primeiros lugares, explica que todos terão os mesmos direitos; independentemente da ordem na fila, todos irão participar.

Houve, também, um momento de agressão explícita. A professora Júlia, depois que a professora Vilma termina a sua explicação, faz menção a uma criança em especial e, sarcasticamente (mas com distância pois não define exatamente com quem está falando), dispara: “*O macaquinho da aula passada vai devagar.*” Aqui se tem uma agressão em dose dupla. Primeiro porque é uma fala indireta, que não leva em conta a quem se dirige. Segundo porque é discriminatória e estabelece um conceito que desrespeita a criança, pois não há permissão por parte da criança para que a professora

se dirija assim a ela. Na verdade não existe o envolvimento e a proximidade necessária para que tal comunicação fosse autorizada. Assim, a professora, a partir até de uma certa indisposição com a criança, acaba estigmatizando-a, como se esta não pudesse fazer diferente.

Outro ponto a ser ressaltado é que, durante a explicação e orientação das atividades, há muitas diferenças na forma de comunicação de cada professora. A professora Júlia, sempre muito desmotivada e sem postura de professora (às vezes dava orientação abraçada a uma criança, do lugar mesmo onde estava, sem se aproximar das crianças), não consegue atrair a atenção das crianças durante suas explicações. Suas orientações são sempre demoradas e entrecortadas. Com isso, as crianças ficam cheias de dúvidas e sempre há necessidade da interferência da professora Vilma para os esclarecimentos necessários.

Já a professora Vilma, ao tomar a palavra, consegue mobilizar imediatamente as crianças, que reagem muito melhor às suas instruções. Suas explicações, além de serem bem detalhadas, são sempre acompanhadas de demonstrações bem próximas das crianças, em que seu próprio corpo também ‘conversa’ com os alunos, como pode ser visto claramente no último dia de aula, quando explica um jogo de queimada.

Ou seja, a professora Vilma consegue organizar a informação e o seu conhecimento para repassá-los às crianças. Este movimento é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois os alunos só poderão dar sentido ao jogo e a tudo o que os cerca quando se apropriarem do significado veiculado pela professora. De acordo com Vygotsky (1984), é assim que ocorrem os avanços, a partir da intervenção de alguém que ofereça o suporte necessário para que o outro reelabore o que está sendo vivenciado e crie a sua própria versão particular.

Outra diferença crucial entre as duas professoras é a questão da contextualização na hora das orientações. Houve um momento, no oitavo dia observado, em que parece que Júlia, na ocasião dirigindo o início da aula, vai aproveitar o momento da explicação para que as crianças participem mais de perto. E então pergunta se alguém já conhecia a brincadeira intitulada como “Pique-Círculo.” Mas, em seguida, nega o que começou a fazer quando não faz nada diante da resposta de uma das crianças que disse conhecer a brincadeira. Dessa forma, não valorizou a própria questão por não se atentar e não aproveitar em nada a resposta (que é a história) da criança. Perguntou por perguntar, ou seja, sem perguntar, sem querer ouvir a resposta.

Em contrapartida, a professora Vilma aproxima-se mais das crianças nestes momentos de explicação porque, além de mobilizá-las das formas que já foram descritas, consegue contextualizá-las com muito mais eficiência. Existem dois momentos privilegiados em que se pode perceber este movimento. Num primeiro momento, no quarto dia observado, a professora Vilma retoma o que foi proposto na aula anterior, para então retomar a atividade com algumas variações. Daí, parte primeiro do que é conhecido, familiar, para depois propor algo um pouco diferente.

Em um segundo momento, diante da dificuldade das crianças em entenderem certas ações durante a brincadeira que envolvia noções de lateralidade, a professora Vilma, ao tomar a frente nas explicações, depois de uma tentativa frustrada de Júlia, recorre aos próprios membros do corpo da criança (pé e mão), reforçando em primeiro lugar as noções de direita e esquerda antes de dizer o que efetivamente as crianças iriam fazer com o pé esquerdo e o direito, bem como a mão esquerda e a direita. Aproveita ainda a oportunidade para esclarecer às crianças que quem usa a mão direita em

primeiro lugar é destro e quem faz o mesmo com a esquerda é canhoto. Há, portanto, algo que ultrapassa a mera explicação, que comunica algo a mais.

Apesar das divisões antecipadas de tarefas, e dos acordos silenciosos já citados anteriormente, nota-se sempre, em todas as aulas, que as professoras sempre conversam antes de mudar uma determinada estratégia ou posição que tivesse sido anteriormente definida. Durante a primeira entrevista, ao serem indagadas a respeito do que conversavam em uma das aulas, a professora Vilma responde que estavam negociando uma mudança de atividade para quebrar a monotonia da aula.

Portanto, a necessidade de comunicação entre as duas é suscitada a partir da forma como as crianças vão reagindo ao que lhes é proposto, como poderá ser visto melhor na discussão da próxima categoria.

4.4 – As Reações e Reconstruções das Crianças provocando Reflexões e Mudanças nas Professoras:

A discussão desta categoria só pôde acontecer a partir do que já foi construído pelas outras. Isto, porque, o momento de reação das crianças, focalizado aqui, só foi possível acontecer em função de todo o movimento que se configurou desde a influência do currículo na formação das professoras em questão, passando pelas situações de competição e cooperação, até a forma de comunicação que se estabeleceu durante as aulas, nas quais já era possível vislumbrar as reações e reconstruções das crianças produzindo as mudanças que eram possíveis nas professoras.

Exemplo disso é que, em alguns momentos, as professoras acabam por aprenderem com as crianças durante as aulas e, com isso, deixam com que o planejamento seja alterado. Várias situações ilustram este fato:

Terceiro Dia de Observação: 20/09/99	
Contexto	Professoras/Crianças
-Durante a confecção de bolas de papel jornal que as crianças, num segundo momento deveriam chutar a gol:	-Uma das crianças diz querer passar durex em sua bola.
	-Prof. ^a Vilma: <i>“Pra quê você precisa de durex? Esta bola é pra ser feita assim mesmo. Não precisa de durex.”</i>
	-Criança: Diante da atitude da professora, vai sozinha até à secretaria buscar o durex para o seu objetivo.
-Diante da orientação das professoras (em tom de voz desanimado), em um segundo momento da aula, para que as crianças chutassem bolas feitas de papel jornal a um gol improvisado:	-Crianças: Não respondem conforme o planejado e apresentam-se dispersas.
	- As professoras, ao perceberem o desinteresse das crianças com a atividade, conversam e mudam a estratégia. Então, até também com o objetivo de limpar o chão, pedem às crianças para pegarem as bolas e lançarem ao cesto de lixo.

	-Neste momento, as crianças reagem mais positivamente e surpreendem as professoras com tal engajamento na atividade.
-Em determinada brincadeira em que foi estabelecida uma regra <i>'a priori'</i> , com uma seqüência a ser seguida (nos primeiros bambolês as crianças pisariam com os dois pés, depois passariam pela ponte e nos próximos bambolês deveriam pular com um pé só), as crianças reagem da seguinte maneira:	- Enquanto algumas crianças seguem as regras à risca, outras burlam as mesmas e agilizam o percurso por conta própria.
-Em outra brincadeira, em que o objetivo é que as crianças façam um outro circuito, desta feita, imitando animais variados, o que é comunicado é que as crianças deverão fazer como o modelo estabelecido pela criança que estiver a frente e, depois, quando estiverem no primeiro lugar da fila, como guias, poderão inventar um percurso que será também imitado por todos. A certa altura da atividade, em virtude de certa desorganização, a professora Vilma ressalta que as crianças deveriam fazer <i>'igual'</i> ao que a criança que estava como guia estava fazendo e então:	-Criança: <i>"Eu não vou fazer igual a ele não! Eu vou fazer do meu jeito. O meu jacaré vai ter um rabo assim"</i> (levanta a perna para cima e mostra).
	-Prof. ^a Vilma: Inicialmente assusta-se e muda até sua fisionomia (expressão de constrangimento) e olha imediatamente para a pesquisadora.
-Ao final da aula as crianças foram liberadas para brincarem com bambolês do jeito que quisessem.	
Quarto Dia de Observação: 27/09/99	
Contexto	Professoras/Crianças
-Em uma atividade já em andamento, A prof. ^a Vilma resolve mudar as regras e diz:	-Prof. ^a Vilma: <i>"Agora, ao invés de dar duas volta, vocês vão dar três voltas, pegar a bola jogar e depois voltar para o lugar."</i>
	-Neste momento, várias crianças, ao executarem a atividade, o fazem de forma diversa e a atividade vai prosseguindo até que as professoras resolvem "controlar" o que está acontecendo. A prof. ^a Júlia, passa a contar em voz alta o número de voltas que é preciso dar em volta do bastão.
	-Uma das crianças resiste e faz de outra maneira. Ao ser repreendida por Júlia, a criança volta e faz do mesmo jeito.
	- Prof. ^a Júlia: Diante da insistência da criança, coloca a mão na cintura e resmunga.

Sétimo Dia de Observação: 25/10/99	
Contexto	Professoras
-No decorrer da aula, duas crianças se isolam do restante e vêm brincar perto da pesquisadora.	- A prof.^a Vilma chama-as de volta mas elas não retornam à brincadeira.
Terceira Entrevista com as Estagiárias: Dia 14/12/99	
Contexto	Professoras/Crianças
- Diante de uma cena em que as crianças costumam a compreender a tarefa, mas que depois que aprendem chegam até a modificá-la :	-Prof.^aVilma: “As crianças tiveram muita dificuldade para aprender. Mas também, depois que aprendem chegam até a modificar a brincadeira (no caso, passando a bola direto com todo mundo abrindo as pernas de uma vez só).”
-Diante de uma cena em que uma criança se dirige à Prof.^a Vilma:	-Prof.^a Vilma: “Nesta hora eu me assustei, quando esta criança aproximou-se de mim e perguntou se eu não iria brincar com eles.”

Como pode ser visto, em vários momentos, as crianças reagem às imposições quase sempre com inovações, executando a seu modo as atividades propostas e alterando as regras quando necessário. Desta forma, acabavam por reconduzirem as professoras ao lugar de ‘aprendizes’ promovendo como síntese uma nova reestruturação de estratégias por parte destas.

Portanto, apesar da postura, por vezes, rígida das professoras, as aulas vão acontecendo a partir de confrontos e não linearmente – ou seja, a prática da aula não tem a ver somente com o planejamento, mas acontece também através da percepção do seu próprio movimento e das reações das crianças. Em vários momentos, as professoras, a partir do movimento feito pelas crianças, refletem e produzem transformações na própria aula. Algumas crianças negam a submeterem-se quando são obrigadas a aceitar regras impostas, ao invés de negociadas e, também, não atendem quando as professoras somente reclamam delas.

Assim, há uma abertura à reflexão sobre a prática, pois as professoras refletem sobre a própria relação entre elas, como também refletem como as crianças provocam modificações no planejamento feito por elas.

Nas professoras, estas reflexões têm repercussões diferentes. Na primeira entrevista realizada com as estagiárias, a professora Vilma, a partir destes confrontos, reconhece o seu discurso contraditório e incomoda-se com sua postura autoritária. Em um dos momentos da última entrevista realizada, a professora em questão, ao assistir a uma cena do vídeo, assume a sua surpresa ao ser questionada por uma criança se iria brincar ou não com eles. Neste momento, reconhece o seu susto com a aproximação da criança, que comparece como um sujeito que reage, sente, percebe e requer que ela chegue mais perto. De acordo com Daolio (1996), há uma tendência na Educação Física ao que ele chama de “universalização de seus procedimentos metodológicos”, pelo fato dos profissionais desta área enxergarem o indivíduo apenas do ponto de vista biológico. Assim, como pode ser visto a partir da atitude da professora Vilma, quando algo extrapola o físico, provoca estranhamentos e até mesmo constrangimentos.

Já a fala da professora Júlia, na primeira entrevista, é queixosa e busca justificar a sua postura de ‘não-participação’, alegando, na verdade, não gostar da prática docente. Desse modo não está disponível para aprender com as crianças e silencia qualquer um que tente questioná-la.

O que se torna como questão é que este processo crítico-reflexivo não é garantido. No quarto dia observado, por exemplo, as professoras voltam a se incomodar com as inovações das crianças, apesar de, na aula anterior, terem feito um movimento reflexivo a partir de tais situações.

Mais uma vez se torna clara a imprevisibilidade do processo de construção. Ele não acontece linearmente, mas de forma inusitada, com idas e voltas, deixando marcas irreversíveis. A partir disso, pode-se afirmar que construções foram feitas pela professoras, apesar de seus vieses, dentro dos limites possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar de relações que se desenvolvem entre os humanos, é decididamente impossível e soa até como arrogante a pretensão de se concluir alguma coisa no sentido de fechar questões. Portanto, este momento final não ambiciona dar conta de tudo o que foi vislumbrado durante o processo de investigação deste trabalho.

A sua finalidade, por ora, é suscitar algumas reflexões a partir do que foi sendo construído e provocado em todos os sujeitos (incluindo a pesquisadora) envolvidos na pesquisa desde o objetivo inicial até os vários momentos e fatos inusitados que foram surgindo, apesar do que foi planejado e estabelecido inicialmente como intenção.

De acordo com o que se colocou como diretriz desta tese – a saber, a investigação de como o professor de Educação Física, a partir de sua formação, influencia o desenvolvimento psicológico da criança – tornou-se clara a importância do currículo, não só o da letra, mas principalmente o que comparece à revelia desta. Dessa forma, as mudanças precisam ocorrer, em primeiro lugar, na postura do próprio professor formador, saindo de um plano puramente teórico, que pode ser, inclusive, a própria prática sem transformações, para que seja possível a construção de uma práxis transformadora. Ou seja, para que se forme um profissional que seja crítico e reflexivo, é preciso que o discurso apregoado encontre ressonância na vida daquele que se propõe a emprestar-se para que outros criem formas de aprender.

Portanto, no plano das interações que se estabelecem entre professor e aluno, não basta que haja um ideal. Este é até indispensável para que se queira realizar alguma

coisa. Mas o que interferirá drasticamente nesta práxis docente é, antes de mais nada, a própria história acumulada do professor, cunhada através de sua experiência e que será confrontada com as histórias de seus alunos.

Assim, a partir deste confronto inevitável com seus alunos, o professor tem uma oportunidade de estar tirando proveito de sua história e continuando-a, sendo um fator indispensável também na construção da história de seus alunos. Segundo Alarcão (1996),

“Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa.” (p.182)

É por isso que, na prática das professoras estagiárias observadas perceberam-se limites que contavam de suas próprias histórias de formação. Cada uma, a seu modo, criou o percurso mais viável no enfrentamento da crise que se instaurou entre seus limites pessoais e os limites dos alunos.

Aprende-se, a partir disto, que a formação de um dado profissional é o que ultrapassa a teoria, a boa intenção e a intelectualidade. Trata-se de uma aprendizagem que extrapola o saber sistematizado, pois é, por natureza, um saber enviesado pelo próprio limite e pelo limite do outro. De acordo com Coêlho (1996), “Saber é interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la à condição de experiência compreendida, buscar sua gênese e sentido historicamente determinados.” (p.87)

Portanto, não existe nenhuma possibilidade de neutralidade. O professor não pode se isolar como se estivesse fora do processo. Ele, bem como seu aluno, são elementos constituintes do mesmo e um estará alterando o outro constantemente. Só a partir do que

pode ser extrapolado para além desta formação acadêmica é que se constituirá como prática docente.

Assim, no contexto da Educação Física Escolar, o professor que encara os seus próprios 'vieses' relacionados à formação profissional e também à sua própria experiência como aluno poderá, num exercício crítico, apesar destes, estar criando formas de contribuir para a passagem do que é puramente individualista e finalista para o plano da cooperação e, então, estará simultaneamente influenciando diretamente num nível macrossocial, colaborando com seu próprio movimento para que a sociedade também se movimente dialeticamente.

Desse modo, o professor de Educação Física contribui neste processo não somente como um mero instrutor, treinador ou técnico, mas também com a sua própria herança, advinda de toda a sua história vivenciada até ali e confrontada com o que está vivendo em um determinado momento com o seu aluno. Por sua vez, o movimento instaurado é sempre recíproco. Os alunos também trazem as suas histórias e, dessa forma deixam de ser apenas jogadores, executores de tarefas, para serem atores em cena. Segundo Ribeiro (1996), os alunos precisam ser vistos como pessoas capazes, inclusive, de ensinarem os colegas e os próprios professores. Destarte, acordos, a partir de várias ações e reações, vão se firmando e se remodelando para que seja possível emergir uma comunicação viável e produtiva entre professores e alunos.

Além disso, a partir desta relação que vai se dando com alguém (que permite que o outro se movimente com liberdade), é que surge a própria dimensão ética destes relacionamentos, ou seja, a postura que rege a forma como estes corpos estão interagindo e que novos corpos podem estar emergindo destas interações. Em outras palavras, o papel do professor é o de, juntamente com seus alunos, estar produzindo

novas formas de lidar com as especificidades de cada situação emergente no movimento da aula. É por isso que, esta relação jamais poderá ser estática; possui uma dinâmica e movimento que lhe são idiossincráticos.

Em uma aula de Educação Física que inclua atividades e jogos competitivos, isto significa estar ultrapassando o plano meramente finalista da competição e enxergá-la mais como um processo em que estarão se desenrolando vários outros aspectos que não se referem somente a um corpo físico, mas também a um outro corpo que, dito de forma metafórica –conforme já foi citado anteriormente neste trabalho – possui, a seu modo, estrutura e inervações que são vitais para a ‘saúde’ do indivíduo. Aqui, as regras que serão negociadas e os acordos que serão celebrados é que irão caracterizar a ética a ser respeitada nestas relações, ética esta que vai muito além do cumprimento de deveres morais.

Como pôde ser visto, a partir da própria relação de competição que existia entre as professoras, se o professor de Educação Física não se atentar para o verdadeiro objetivo de sua prática, acaba por dar ênfase, mesmo que não declarada, aos aspectos competitivos. Neste tipo de competição, o sujeito desaparece. Ele não tem importância enquanto diferença, singularidade. O grupo também desaparece pois, só tem sentido enquanto cumpre uma finalidade comum, de preferência sem muitas divergências. Neste grupo não se pode tornar audível o burburinho das discrepâncias.

Outrossim, isso não quer dizer que a competição tenha que ser execrada, mas, pelo contrário, deve retomar o seu significado original, qual seja o de buscar um resultado cooperativamente. E esta também é uma forma de se apontar para a competência, mas outro tipo de competência que não se configura somente no resultado, como também na qualidade do processo que se desenrola.

É neste momento que o professor circula algo para seus alunos que os afeta de maneira essencial, deixando marcas em seu desenvolvimento. Portanto, se a prática do professor de Educação Física não for reflexiva, o seu trabalho é visto como algo absoluto e não pensado em termos dos sujeitos implicados. Torna-se, assim, uma prática mecanicista, mesmo que tenha por sobrenome um currículo dito como renovador e progressista.

Uma Educação Física que se apresente assim na escola perde todo o seu sentido e função neste contexto. Assim, qual será o real papel da Educação Física na escola se não há preocupação de integração com outras disciplinas, se o aluno não é levado em conta em seus limites e se não se suporta, ao menos, chegar mais perto das crianças, comparecendo com um corpo de verdade, muito além do físico, ensinando-as a se humanizarem e existirem, ao mesmo tempo que suportando a existência do outro em toda a amplitude de suas diferenças?

A ação pedagógica nunca é inócua. Isto porque, quando não está contribuindo para uma constante transformação, está, automaticamente servindo como instrumento de exclusão, rotulação e perpetuação do *status quo* vigente. É por isso que, segundo Daolio (1996), é importante que a Educação Física busque a pluralidade, não tendo como objetivo principal a aptidão física ou o rendimento esportivo. Ao contrário, espera-se que a aula de Educação Física se converta em um espaço democrático, que inclua todos os indivíduos, apesar de suas diferenças. De acordo com este mesmo autor, “Uma Educação Física que, emprestando da Antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, são iguais no direito à sua prática.” (Daolio, 1994, p.19)

Para tanto, a aula de Educação Física na escola precisa ser repensada. Os alunos precisam participar de forma mais ativa, sendo reconhecidos e considerados pelos professores como co-responsáveis pelo movimento da aula, para que se apropriem deste lugar de um modo mais efetivo, mais comprometido com o momento da Educação Física. A partir disso, a própria escola e os demais professores ao invés de desconsiderar a Educação Física diante de outras disciplinas tidas como mais importantes, reconhecerão o seu lugar de direito no processo de educação.

A aula de Educação Física, de acordo com Resende & Soares (1996) é um momento que, exatamente por oferecer contextos tão diversos e surpreendentes, promove e exercita a crítica e auto-crítica diante de situações que envolvam conflitos bem como outras questões envolvendo o relacionamento interpessoal, levando a criança, dentre outras coisas, a aprender a lidar com impasses, construindo alternativas.

Diante disso, conclui-se que o currículo, enquanto possibilidade de veiculação deste saber, que deverá estar sendo constantemente renovado, acaba por contribuir de forma decisiva na formação do profissional de Educação Física que, por sua vez, também estará influenciando o desenvolvimento de crianças em idade escolar no que diz respeito às suas interações sociais e até mesmo na formação de sua personalidade.

Entretanto, as mudanças só serão verdadeiramente mudanças quando forem realmente apropriadas por aqueles que a protagonizam, expondo-se a todos os riscos necessários de enfrentar oposições e contradições. Só assim a letra de um currículo pode ter vida, o professor formador, coerência, e o profissional de Educação Física, poderá ser convincente como professor e como sujeito diante de seus alunos, contribuindo também para que estes construam o seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel. (1996). Formação Reflexiva de Professores. Portugal: Porto Editora.
- André, Marli. (1991). A Pesquisa no Cotidiano Escolar. Em: Fazenda, Ivani. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. (pp. 39). 2 ed. São Paulo. Cortez.
- André, Marli E.D.A e Ludke, Menga. (1986). Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo. E.P.U.
- Baecker, Ingrid M. e outros. (1997). A Concepção da Interação Social em Aulas de Educação Física. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. V.1. Goiânia.
- Baquero, Ricardo. (1998). Vygotsky e a Aprendizagem Escolar. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Barbosa, Sérgio S. R. (1997). Corporeidade: Quais são as concepções de corpo presentes nos professores de Educação Física da rede municipal de Ensino da cidade de Uberlândia/MG. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. V.1. Goiânia.
- Camino, Cleonice P. dos Santos. (1998). Educação Moral. Doutrinação ou Debate? Em: Moura, Maria Lúcia S. e Outros (Orgs). Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento. (pp. 198). Rio de Janeiro. Ed. UERJ.

- Coêlho, Ildeu Moreira. (1994). O Ensino de Graduação e Currículo. Curitiba: U.F.PR./PROGRAD.
- Coêlho, Ildeu Moreira. (1996). Realidade e Utopia na Construção da Universidade: Memorial. Goiânia: Ed. da U.F.G.
- Coêlho, Ildeu Moreira. (1998, abril). Diretrizes curriculares e Ensino de Graduação. Estudos: S.1, nº 22.
- Coêlho, Ildeu Moreira. (1998, agosto). Graduação: Rumos e Perspectivas. Avaliação. Campinas; V.3, n.3.
- Cupolillo_1, Amparo V. (1996). Corpo e Espírito – O Corpo Reificado na Educação Física. Tese de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Cupolillo_2, Mercedes V. (2000). O Videotape Como Instrumento para a Construção e Validação da Pesquisa na Família e na Escola. Trabalho apresentado no 8º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEP (Assoc. Nacional de Pesquisa Pós-graduação em Psicologia). De 24 a 27 de maio de 2000. Serra Negra, SP.
- Cupolillo, Mercedes V. e outros (2000). A Construção de Novos Significados Durante a Prática das Tarefas Escolares: Um Estudo de Caso. Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. De 13 a 15 de julho de 2000. Niterói, RJ.
- Daolio, Jocimar. (1994). Da Cultura do Corpo. 2ª Ed. Campinas, SP. Papyrus.

- Daolio, Jocimar. (1996). Educação Física Escolar: Em Busca da Pluralidade. Em: Revista Paulista de Educação Física. Suplemento nº 2. São Paulo. USP.
- Elias, Norbert. (1994). A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro. Ed. Zahar.
- Faria, Eliene L. (1997). O esporte na Aula de Educação Física: Um fator de inclusão ou exclusão do aluno. Em: Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. (pp. 325 – 326). V.1. Goiânia.
- Freud, Sigmund. (1976). Três Ensaios sobre a Sexualidade. Vol. VII. Em: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, Sigmund. (1976). Um Estudo Autobiográfico. Vol. XX. Em: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- González Rey, F. (1995). La Comunicacion educativa: su importância en el desarrollo integral de la personalidad. Em: Comunicación, Personalidade y desarrollo. La Habana. Pueblo Y Educación.
- González Rey, F. (1997). El Análisis de Contenido em la Utilización de los instrumentos cualitativos. Em: Epistemologia Cualitativa y Subjetividad. (pp. 246, 252, 377). São Paulo. EDUC.

- González Rey, F. (1999). Algunos Presupuestos Generales Del Desarrollo De La Investigación Cualitativa En Psicología. Em: La Investigación Cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos. (pp. 89 e 91). São Paulo. EDUC.
- González Rey, F. e Mitjás, A. (1989). La Personalidad: su educación y desarrollo. La Habana. Pueblo Y Educación.
- Kunz, Elenor. (1994). Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí: Unijui.
- Maciel, Diva A. (1999). A Co-Construção da Subjetividade no Processo de Aquisição da Leitura e Escrita. Em: Paz, Maria das Graças T. da & Tamayo Álvaro (Orgs.). Escola, Saúde e Trabalho: Estudos Psicológicos. (pp 46 - 47). Brasília. UNB.
- Martins, L.C. (2000). Crenças e Valores Morais em Pré-Adolescentes: Uma análise Sociocultural Construtivista de Processos Comunicativos em Contextos Semi-Estruturados. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. UNB.
- Mata, Vilson Aparecido. (1997). Construindo a História da Educação Física: O Corpo na Idade Média. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. V.2. Goiânia.
- MC. Dermott, R. P. (1977). As Relações Sociais como Contexto para a Aprendizagem na Escola. Rockefeller University.

- Mitjáns, Mitjáns, A. (1996). La escuela: un espacio de promoción de salud. Em: Psicología Escolar e Educacional. V.1 (01) 19-24. Brasília .UNB.
- Mota, Sônia. (1990). A Formação Social da Mente. Texto apresentado no II Seminário Interno da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás: Contribuições da Extensão para o Processo de Construção do Saber.
- Oliveira_1, Marta K. (1995). Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo Sócio-histórico. São Paulo. Scipione.
- Oliveira_2, Vítor Marinho. (1994). Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira. Campinas. Papirus.
- Pardo, Eliane. (1997). Recursos Modernos do Corpo e da Subjetividade: De Promessas e de Possíveis. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. V.2. Goiânia.
- Pierce, W. Barnett. (1997). Novos Modelos e Metáforas Comunicacionais: A Passagem da Teoria à Prática, do Objetivismo ao Construcionismo Social e da Representação à Reflexividade. Em: Schnitman, Dora Fried (Org.). Novos Paradigmas: Cultura e Subjetividade. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Resende, Helder G. de & Soares, Antônio Jorge G. (1996). O conhecimento e especificidade da Educação Física Escolar, na Perspectiva da Cultura Corporal. Em: Revista Paulista de Educação Física. Suplemento nº 2.USP.

- Ribeiro, Tomaz L. (1996). Pontos sobre a Educação Física Escolar. Em: Perspectivas em Educação Física Escolar. Volume 1. Rio de Janeiro. U.F.F.
- Romanelli, Geraldo. (1998). A Entrevista Antropológica: Troca e Alteridade. Em: Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa. (pp. 121 e 128). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Santos, Luiz César T. dos Santos. (1997). A Atividade Física e a Construção da Corporeidade na Grécia Antiga. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. V.2. Goiânia.
- Silva_1, Ana Márcia. (1997). A Deificação das Aparências e a Corporeidade: A questão da Formação dos Indivíduos na Modernidade. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. V.2 Goiânia.
- Silva_2, Tomaz Tadeu. (2000). Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica.
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: motives, the self, and the environment. Em: C. Zahan-Waxler, E. M. Cummings, & R. Iannotti. (Orgs.), Altruism and aggression: Psychological and biological origins. (pp 135-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tudge, Jonathan (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. Em: MOLL, Luis Carlos. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. (pp. 152). Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Valsiner, J. (1992). Interest: A Metatheoretical Perspective. Em: Renninger, K. Ann; Hidi, Susanne & Krapp, Andreas (Orgs.). The Role of Interest in Learning and Development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valsiner, J. (1997). Semioses and Methodology: Implications for Psychological Research Practices. Em: The Guided Mind. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Valsiner, J.; Branco, A. U. & Dantas, C. (1997). Socialization as co-construcion: parental belief orientations and heterogeneity of reflection. Em: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), Parenting and Children's Internalization of Values. New York: Willey.
- Vasconcelos, Vera M. R. & Valsiner, J. (1995). Perspectiva Co-Construtivista na Psicologia e na Educação. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Veiga Neto, Alfredo J. (1996). Patologia do Saber. Em: Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Janeiro.
- Vygotsky, L. S. (1984). A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes.

ANEXO I

Recortes dos Principais Indicadores encontrados no Momento de Construção

Empírico na Pesquisa de Campo

➤ **CONTATO INICIAL:** Dia 16/08/99

Cheguei ao colégio e procurei apresentar-me à administração da escola que, na ocasião, resumia-se ao secretário da escola, à coordenadora de área e coordenadora de turno. Todos se mostraram bastante amistosos e receptivos.

Ao colocar a minha proposta de trabalho, a saber, de um trabalho de mestrado cuja investigação consistia em acompanhar as professoras estagiárias de Educação Física durante as aulas (não só observando-as mas até participando mais diretamente nas atividades e acompanhando-as em outros momentos para melhor compreensão de seu processo de formação e a influência do mesmo na prática docente da Educação Física e suas repercussões sobre o desenvolvimento social da criança), a reação imediata foi a de já terem várias idéias outras em relação a minha presença na escola (como por exemplo, atender aos alunos, fazer psicodiagnóstico, dar orientação sobre educação sexual), as quais foram descartadas sumariamente por não se coadunarem com os objetivos do trabalho em questão. A diretora da escola não estava no momento e o assunto só pôde ser tratado com ela, a respeito do trabalho a ser desenvolvido, na semana seguinte. Na ocasião foi reafirmada a proposta enunciada anteriormente.

➤ PRIMEIRO DIA: 23/08/99

Entrevistas:

1) Entrevista com a Supervisora de Estágio e Estagiárias:

Destaques Principais da Entrevista:

a) Ênfase no Estudo que as estagiárias estariam fazendo a respeito das teorias da Educação e no Confronto entre Prática e Teoria:

- Pesquisadora: - *“Como vai ser realizado o processo de estágio?”*
- Supervisora: *“Além da parte prática, as meninas estarão reestudando todas as teorias da Educação e discutindo-as em relação à própria prática.”*

b) Preocupação com algum reforço teórico que fosse necessário à Pesquisa:

- Supervisora: *“É necessário que elas estejam estudando algum material específico para a realização da Pesquisa?”*
- Pesquisadora: *“Não. De preferência que elas estejam seguindo naturalmente o que foi planejado.”*

c) Divisão da turma por faixa etária:

- Supervisora (Prof.^a Paula): *“Tem um detalhe que a gente precisa dizer a respeito da organização das turmas. Meninas, expliquem a ela.”*
- Professora Júlia: *“A questão é que, nesta turma de segunda série, por serem muitas crianças e com uma diferença de idade muito grande, a gente pensou que seria melhor dividir a turma por faixa etária. Na primeira turma ficariam as crianças de 8 a 10 anos e na segunda as crianças de 10 anos em diante. Eu e a Vilma ficaríamos com a primeira turma e a Laura e Vanessa com a outra turma. Assim cada turma terá aula com uma dupla de professoras.”*

Observação:

Neste primeiro dia de observação, não se utilizou como recurso o vídeo, pois ainda não se tinha pedido autorização de todos envolvidos no processo (supervisora, professoras e crianças).

1) Divisão da Turma por Faixa Etária:

Logo após a entrevista, seguiu-se a aula. As quatro professoras e todas as crianças foram para a quadra. Neste momento, as professoras cumprimentam as crianças e em seguida explicam:

- Professora Vilma: *“Hoje a aula vai ser diferente. A turma de vocês vai ser dividida em duas partes. A parte das crianças maiores e a parte das crianças menores. Hoje está aqui com a gente duas professoras novas: a professora Paula (Supervisora) e a professora Priscila, que vai estar sempre nas aulas participando com a gente.”*

Em seguida, passa-se à divisão das turmas e, na ocasião, duas crianças de 11 anos se negam a ir para o segundo grupo e uma criança de 10 anos prefere ir para o grupo das crianças maiores.

2) Competição X Cooperação:

- Contexto: Em um determinado momento da aula, há um início de confronto (empurra-empurra) entre duas crianças na hora de uma atividade em círculo para saber quem estaria pegando na mão da professora Júlia.
 - Professora Júlia: *“Toda hora eu vou estar pegando na mão de um de vocês.”*
- Contexto: Inicia-se novo confronto, desta feita para saber quem estaria pegando na mão da professora Vilma.
 - Desta vez, a menina que não conseguiu segurar na mão da professora aperta com muita força a mão da coleguinha como ‘vingança’ e continua provocando-a verbalmente mesmo de mãos dadas com ela.
- Contexto: A última atividade da aula é um tipo de ‘pique’ em que fica clara a questão da competição através dos papéis de quem é o ‘pego’ ou o ‘pegador’.
 - Neste momento, três crianças se isolam e desistem de brincar.
 - Muitas crianças não entendem as instruções das professoras.
 - A atividade termina sem envolver as crianças da mesma forma que as anteriores.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- os ciúmes das crianças foram resolvidos parcialmente, provisoriamente, com a promessa de certa 'igualdade' no tratamento;
- a atividade final, ao enfatizar a competição, não despertou o mesmo interesse das anteriores nas crianças;
- uma atividade competitiva, logo nas primeiras aulas, quando os vínculos entre professoras e alunos ainda não estão bem estabelecidos, pode funcionar como uma agressão às crianças, já que não há intimidade suficiente para as crianças se exporem tanto.

➤ SEGUNDO DIA: 30/08/99

1) O incômodo pela presença da filmadora:

- Contexto: As crianças ficam muito impressionadas e curiosas com a presença da filmadora:
 - Acenam, chegam o rosto bem perto, fazem piruetas junto ao foco etc.
- Contexto: As professoras também demonstram nervosismo diante da filmagem:
 - Ficam agitadas, se atrapalham com a organização da aula.

2) Brincadeira Cooperativa X Competitiva:

- Contexto: A primeira dinâmica de aula enfatiza mais a cooperação, em que as crianças vão para o centro do círculo e no final do refrão escolhem mais uma criança que também vai para o centro e assim por diante (embora possa se ver traços de competição isolados a partir da postura de uma das crianças, que insiste em fazer uma série de piruetas).
- Contexto: A segunda atividade é essencialmente competitiva com a divisão da turma em dois times. A organização é lenta e muitas crianças se dispersam. A atividade consiste em que uma criança de cada time deve atravessar a quadra e escolher outra do outro time, bater na mão do escolhido e sair correndo sem ser pega por este. O time vencedor é o que tiver menos crianças pegadas.
 - Como as duas turmas estão juntas e a diferença de tamanho é grande, a maioria das crianças escolhe justamente aqueles que não conseguirão apanhá-las.

3) Postura das Professoras:

- Contexto: Por terem faltado duas professoras (uma de cada metade da turma), as crianças maiores estão junto com as menores. As professoras Júlia e Laura iniciam a aula. Entretanto, na hora da atividade competitiva, a aula começa a se desorganizar e a professora Vilma chega.
 - A professora Vilma interfere neste momento da atividade a fim de organizá-la. Daí por diante comanda o restante da aula.

4) Retorno à Atividade Cooperativa:

- Contexto: Nesta atividade, as crianças, em círculo, deverão passar adiante dois bambolês (um para cada metade do círculo), sem soltar as mãos,

utilizando para isso só as pernas e a cabeça, sendo que os bambolês não podem se encontrar.

- É a atividade em que as crianças mais vibram, em que há maior entrosamento apesar da diferença de idade, ao ponto das crianças lamentarem o término da aula.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- Na aula fica evidente um movimento que vai da cooperação (1ª atividade) à competição (2ª atividade) e retornando a uma atividade mais cooperativa (última atividade)
- Começa a existir um entrelaçamento da competição e da cooperação, pois, na última atividade, apesar de possuir um caráter sutil de competitividade, o acento recai sobre a necessidade da cooperação coletiva para que seja atingido o objetivo final (Com petere – Competir juntos). A prioridade nesta atividade é a superação dos próprios limites.

➤ TERCEIRO DIA: 20/09/99

1) Confronto entre Prática e Teoria:

- Contexto: Antes da aula, as estagiárias comentam sobre suas dificuldades em estarem assumindo totalmente as turmas, principalmente a 5ª série.
 - *Sabe, Priscila, tudo que aprendemos com você em Psicologia da Educação Física está indo pro lixo.*”

1) Brincadeiras Cooperativas:

- Contexto: Na atividade proposta logo no início da aula, as crianças deverão atravessar de um lado para o outro da quadra com barquinhos feitos de folha de jornal, arrastando-os com os pés, passando de um barquinho a outro com a ajuda dos colegas.
 - As crianças se empenham em ajudar os colegas, cuidando para que não se ‘afoguem’.
- Contexto: Em outro momento, as crianças deverão confeccionar bolas de papel (folhas de jornal) para chutarem a gol. Durante a confecção das bolas, as crianças efetuam trocas constantes e alguns conflitos são iniciados
 - Uma das crianças diz querer passar durex em sua bola.
 - Prof.^a Vilma: *“Pra quê você precisa de durex? Esta bola é pra ser feita assim mesmo. Não precisa de durex!”*
 - Diante da atitude da professora, a criança vai sozinha à secretaria e busca o durex para o seu objetivo.

1) Comunicação e Reflexão das Professoras:

- Contexto: Diante da orientação das professoras para que as crianças chutassem as bolas feitas a gol, algumas delas não respondem conforme o planejado e apresentam-se dispersas.
 - A comunicação das professoras não é convincente e, portanto, não é escutada pelas crianças.
 - Num primeiro momento, as duas professoras parecem um tanto perdidas no meio da quadra, entre as crianças.
 - Ao perceberem o desinteresse das crianças com a atividade, as professoras, após uma breve conversa, mudam a estratégia e, então, até também com o objetivo de limpar o chão, pedem às crianças para pegarem as bolas e as lançarem ao cesto de lixo. Neste

momento as crianças reagem mais positivamente e surpreendem as professoras com tal engajamento na atividade.

- Contexto: Em outros momentos comparece um tipo de comunicação autoritária:
 - Diante da gritaria das crianças, a Prof.^a Júlia fala: “*Vamos calar a boca?*”
 - A fim de impor mais disciplina, as crianças são dispostas em fila e pede-se que as mesmas batam continência.
 - A Prof.^a Júlia se autodenomina “ajudante do Capitão”, que no caso é a Prof.^a Vilma.

1) As Inovações das Crianças:

- Contexto: Em determinada brincadeira em que foi estabelecida uma regra ‘a priori’ com uma seqüência a ser seguida (nos primeiros bambolês as crianças pisariam com os dois pés, depois passariam pela ponte e nos próximos bambolês deveriam pular com um pé só), as crianças reagem da seguinte maneira:
 - Enquanto algumas crianças seguem as regras à risca, outras burlam as mesmas e agilizam o percurso por conta própria.
- Contexto: Em outra brincadeira, em que o objetivo é que as crianças façam um outro circuito, desta feita imitando animais variados, o que é comunicado é que elas deverão fazer como o modelo estabelecido pela criança que estiver na frente e, depois, quando estiverem no 1º lugar, da fila, como guias, poderão inventar um percurso que será também imitado por todos. A certa altura da atividade, em virtude de certa desorganização, a professora Vilma ressalta que as crianças deveriam fazer ‘igual’ ao que a criança que estava como guia estava fazendo e então:
 - Prof.^a Vilma: “*Vocês estão vendo? Vocês vão fazer igual a ele.*”
 - Criança: *Eu não vou fazer igual a ele não! Eu vou fazer do meu jeito. O meu jacaré vai ter um rabo assim...*” (levanta a perna para cima).
 - A Prof.^a, inicialmente, assusta-se, e muda até a sua fisionomia (que apresenta uma expressão de constrangimento) e olha imediatamente para a pesquisadora.
 - Ao final da aula as crianças foram liberadas para brincarem com bambolês “do jeito que quisessem.”

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- a queixa das professoras estagiárias denota um possível momento de consciência crítica. Percebe-se que a formação só pode se dar a partir do confronto entre teoria e prática;
- a prática da aula não tem a ver somente com o planejamento, mas também com a percepção do movimento da aula e das crianças. As professoras, a partir das reações das crianças, refletem sobre a aula e já mostram transformações na própria aula.

➤ QUARTO DIA: 27/09/99

1) Atividade Competitiva:

- Contexto: Circuito: As crianças desenvolvem várias tarefas: 1) Pular e dar cambalhotas em um colchonete; 2) Saltar do tablado para o chão; 3) Andar em cima de uma corda estirada no chão; 4) Pular sobre bambolês com um pé só; 5) Pegar bolas em local determinado e passá-las entre obstáculos.
 - O clima da competição acirra certos ‘estranhamentos’ na fila (empurra-empurra, chutes) em função de uma disputa das crianças pelos primeiros lugares.

2) Comunicação Convergente e Divergente das Professoras:

- Contexto: Vários tipos de comunicação vão se estabelecendo em sequência de diversas situações que vão ocorrendo durante a orientação da primeira atividade da aula a saber: 1) Apontando para a cooperação; 2) Agressiva; 3) Contextualizando a aula:
 - Várias crianças falando ao mesmo tempo: *“Tia, tia, ele passou na minha frente.” “Eu quero ser o primeiro.” “Tia, quem vai começar?”*
 - Prof.^a Vilma: *“Quando começar não vai ter mais quem é o primeiro, o segundo. Todo mundo vai estar brincando, tá bom? Devagar que eu não quero ninguém correndo!” (Cooperação)*
 - Prof.^a Júlia: *“O macaquinho da aula passada vai devagar.” (Agressiva)*
 - Prof.^a Vilma (forma uma nova fila e recomeça as orientações): *“Alguém lembra da aula passada? Na aula passada cada um tentou fazer um bichinho, não foi? Agora nós vamos fazer um pouco parecido. Não é igual, não!” (Contextualizadora)*
- Contexto: Comunicação produzindo trocas e acordos
 - Depois de determinada atividade as professoras conversam entre si e a Prof.^a Vilma parece comunicar alguma orientação para a Prof.^a Júlia, que de novo passa a organizar o ambiente enquanto Vilma organiza as crianças.

3) Postura das Professoras:

- Contexto: Enquanto uma professora desempenha o papel de líder e voz ativa nas atividades propostas, a outra sempre se posiciona como ajudante, apoio.

- Quem dirige e orienta toda a brincadeira é a professora Vilma e a professora Júlia passa o tempo todo organizando o ambiente.

4) Inovações das Crianças:

- Contexto: Diante das regras estabelecidas pela Prof.^a Vilma em determinada atividade:
 - Prof.^a Vilma: *“Vocês vão quando eu falar ‘já’. Cada um vai pegar uma bolinha e vai com a bolinha na mão, correndo até lá na frente. Chegou aqui, vai segurar com a mão (o bastão que está posto em pé), encostar a cabeça aqui e dar duas voltas e depois de dar as duas voltas, jogar a bolinha ali dentro (aponta para um pneu, colocado próximo). Tá entendido?”*
 - As crianças compreendem a “instrução” dada e agem da forma “ordenada.”
 - Prof.^a Vilma (Resolve mudar as regras da atividade e diz): *“Agora, ao invés de dar duas voltas, vocês vão dar três voltas, pegar a bola e jogar e depois voltar para o lugar.”*
 - Neste momento, várias crianças, na hora de executarem a atividade, o fazem de forma diversa e a atividade vai prosseguindo até que as professoras resolvem “controlar” o que está acontecendo.
 - Prof.^a Júlia: Conta em voz alta o número de voltas que é preciso dar em volta do bastão mas uma das crianças resiste e faz de outra maneira. Ao ser repreendida por Júlia, a criança volta e faz do mesmo jeito enquanto Júlia coloca a mão na cintura e resmunga.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- embora na aula anterior as professoras tenham feito um movimento reflexivo, nesta se incomodam, novamente, com as inovações das crianças;
- o conceito das estagiárias, quanto ao que é ser ‘professora’ parece ser o de uma postura de controle.

➤ QUINTO DIA: 04/10/99

1) Postura das Professoras

- Contexto: Novamente ressalta-se a postura ativa e participante da Prof.^a Vilma e a atitude contemplativa de Júlia.
 - A professora Vilma encontra-se completamente envolvida na brincadeira desde o início. Já a professora Júlia, inicialmente, fica só observando e posteriormente passa a integrar a brincadeira.
 - Quando se muda a atividade na aula, novamente a professora Vilma assume a postura de orientação constante durante a brincadeira e a professora Júlia está abraçada a uma aluna.
 - Em um outro momento, quando se muda outra vez a atividade, a Prof.^a Júlia tenta dar as orientações, mas as crianças não deixam que ela fale direito; brincam, gritam, estando a própria professora abraçada a uma criança no momento das instruções. Alguns momentos depois, a professora Vilma retorna à aula conversa por alguns instantes com Júlia e assume a orientação da atividade.
 - A certa altura da aula, enquanto a professora Júlia consola uma das crianças, a professora Vilma prossegue com a brincadeira.
 - A Prof.^o Vilma interrompe a aula a todo momento para dar orientações às crianças.

2) Brincadeiras Competitivas/Cooperativas

- Contexto: A aula é iniciada com um tipo de pique em que, num primeiro momento, os papéis competitivos são bem definidos (pego e pegador) mas que, num segundo momento, dentre outras alterações, quem for pego deverá ajudar o colega que o pegou a continuar pegando outras crianças.
- Contexto: Há uma mudança de atividade e pede-se que as crianças formem uma roda, contando, inclusive, com a presença da observadora.
 - Mesmo sendo uma brincadeira em que não exista o objetivo de competição, num determinado momento, uma criança muda de lugar na roda para segurar a mão da observadora.
- Contexto: De novo muda-se a atividade e desta feita o pegador ficará dentro de uma área delimitada (rua) e os demais deverão atravessar a rua sem que o pegador os toque. Quem o pegador pegar deverá ajudá-lo.

- Uma das crianças pergunta: *“Tia e a faixa de pedestre?”* A professora Vilma responde: *“No espaço onde as crianças vão atravessar, já existe a faixa de pedestre.”*
- Contexto: Em outra variação do pique, mas no final da aula, a Prof.^a Júlia escolhe uma criança para ser a pegadora para iniciar a atividade e então surge um impasse com uma das crianças que insiste em ser ela a pegadora.
 - Criança: *“Tia, eu que quero começar!”*
 - Prof.^a Júlia: *“Você já começou da outra vez sendo o pegador. Agora é a vez de outro colega.”*
 - A criança não aceita a determinação da professora e sai resmungando, afastando-se da aula.
 - Mais à frente, outros impasses e desentendimentos surgem durante a atividade.
- Contexto: No final da aula, outra atividade é iniciada, quando as crianças, ao som de uma música, dançam e fazem evoluções em círculo.
 - As crianças e as professoras descontraem-se (sorrindo e com a fisionomia relaxada) e integram-se totalmente à atividade.

3) Comunicação das Professoras:

- Contexto: Logo no início da aula, as crianças se confundem com a brincadeira proposta e a prof.^a Vilma interrompe a atividade para fazer alguns acertos e estabelece a prof.^a Júlia como “pega”, vendo a dificuldade das crianças compreenderem a dinâmica da brincadeira.
 - As duas professoras, neste momento, estabelecem uma rápida comunicação entre si para que Júlia assumisse este papel.
- Contexto: Em outra atividade, quando um impasse surge durante a direção da prof.^a Júlia:
 - A professora Vilma retorna à aula, conversa por alguns instantes com Júlia e assume a orientação da atividade.
- Contexto: Em vários momentos da aula, quando as crianças apresentam dificuldades, as professoras, em especial Vilma, preocupam-se em estabelecer ‘nova comunicação’ para uma melhor compreensão por parte das crianças.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- o diálogo entre as professoras passa a ser freqüente durante as aulas para que se reestruem as estratégias;
- há uma preocupação constante das professoras na negociação da forma de atuar. A negociação deixa-as menos expostas a ‘furos’ e alivia a competição para que possam trabalhar juntas;
- o envolvimento com as crianças aumenta.

➤ SEXTO DIA: 18/10/99

1) Comunicação das Professoras:

- Contexto: As crianças estão muito agitadas e há muito barulho na escola.
 - Nesta aula, como em outras, existe um código entre as professoras e as crianças para que haja silêncio: *“pam – para – ram pam, pam, pam!”*
 - Neste dia, a prof.^a teve que tentar iniciar a aula durante 3 vezes. Só na terceira vez consegue explicar como vai ser a aula.

2) Atividade Criativa X Dirigida:

- Contexto: A atividade desta aula foi a de técnica de dobradura. Inicialmente parece estar mais voltada para o desenvolvimento da criatividade, sendo mais livre. Depois, contraditoriamente, apresenta-se um modelo para que essas crianças seguissem.
 - Atividade Criativa: Prof.^a Vilma: *“Primeiro cada um vai inventar o que quiser com o papel, dobrando-o”*
 - Atividade Dirigida: As professoras, a partir de um modelo, passam a orientar passo a passo a forma de dobrar o papel e as crianças tentam acompanhar imitando as dobraduras. A certa altura, a prof.^a Júlia, pela 1^a vez dirigindo predominantemente a aula, pergunta: *“Todo mundo fez assim?”* Em outro momento: *“Todo mundo já fez isto?” Já fez todo mundo?”*

3) Competição X Cooperação:

- Contexto: Quando a atividade passa a ser dirigida, as crianças buscam apoio uma nas outras para a execução da atividade mostrando suas dobraduras mutuamente. Posteriormente há um momento claro de competição entre as crianças:
 - Uma das crianças, olhando a dobradura do colega, aponta e diz em voz bem alta: *“Tá errado, tá errado!”*
 - Diante da negativa do colega, a mesma criança reafirma: *“Tá sim!”* E, tomando o papel da mão da outra criança, se dirige à professora e pergunta: *“Ah, tia, não tá errado?”*
 - Prof.^a Júlia responde: *“Está!”*
 - A criança então se dirige ao colega e diz: *“Viu?”* E, mostrando o seu próprio trabalho, fala: *“Olha e jeito que é!”*

4) Relação Professor – Aluno:

- Contexto: Durante a atividade vai se desenrolando uma proximidade maior entre as crianças e as professoras, apesar da direção da atividade no segundo momento da aula.
 - No primeiro momento da aula, quando a atividade é livre, uma das meninas faz um leque e, abanando-se, mostra-o à professora Júlia.
- Contexto: Há um grupo de crianças maiores (da outra turma, já que as duas turmas estão juntas por falta de professores) que num 1º momento ignora a aula.
 - De repente, um dos meninos deste grupo requisita a prof.^a Júlia, através de sinais que faz de longe, querendo orientações para o seu grupo também fazer a atividade.

5) Postura das Professoras:

- Contexto: Na 1ª parte da aula, a prof.^a Vilma toma a direção e Júlia não participa diretamente.
 - Depois da solicitação do outro grupo, a prof.^a Júlia orienta as crianças maiores enquanto Vilma orienta as menores.
 - Posteriormente, na atividade dirigida, há uma inversão dos papéis e a prof.^a Júlia passa a dirigir a aula mais diretamente, inclusive com crianças menores.
 - A prof.^a Vilma, embora não dando as instruções diretamente, em voz alta, acompanha, durante todo o tempo, as crianças maiores e menores.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- há, na aula, uma proposta de atividade criativa mas as professoras não conseguem aproveitar a criatividade das crianças pois acabam por impor-lhes um modelo;
- a criança que critica o colega durante a atividade de dobradura encontra endosso para a sua atitude na própria postura das professoras que, na segunda parte da aula, impõem um modelo do que é certo ou errado para as crianças seguirem.

➤ 1ª ENTREVISTA COM AS ESTAGIÁRIAS: DIA 20/10/99

1) Postura das Professoras:

Projeção da fita do dia 30/08

- Contexto: São projetadas cenas de uma aula em que uma das atividades foi uma disputa entre dois times, cada um em um lado da quadra, em que uma criança de cada time deveria escolher outra do outro time, bater na mão, e assim sair correndo sem ser pega por esta. O time que tivesse menos crianças ‘pegas’ ganharia a competição. Neste dia, a prof.^a Vilma chega atrasada, já na segunda atividade, enquanto a prof.^a Laura, da outra dupla responsável pela turma de crianças maiores, ajuda a prof.^a Júlia.

- Comentários/Diálogos:

1- Prof.^a Vilma: *“Eu já cheguei modificando tudo, tomando a frente.”*

2- Prof.^a Júlia: *“Tenho o controle da turma sem precisar tomar a frente.”*

3- Prof.^a Vilma: *“O meu jeito às vezes me incomoda. Mas também não agüento que outro tome a frente.”*

4- Prof.^a Júlia: *“Não gosto de trabalhar com escola. Não tenho paciência. Sinto que posso partir para a agressão quando não sou atendida. Me envolvo muito.”*

2) Comunicação entre as Professoras e entre as Professoras e as Crianças:

Projeção da fita do dia 20/09

- Contexto: Cena em que durante a aula as duas professoras aparecem conversando.

- Comentários/Diálogos:

1- Entrevistadora: *“O que vocês conversaram neste momento da aula?”*

2- Prof.^a Vilma: *“Nós estávamos conversando sobre uma mudança de atividade para quebrar a monotonia da aula. Pensamos então nesta que, em um circuito, as crianças deverão fazer o percurso imitando alguns bichos.”*

- Contexto: Cena em que a prof.^a Vilma, ao dar instruções aos alunos a respeito de uma atividade em que começa a ter confusão, a partir do exemplo de um aluno, dirige-se às crianças dizendo: *“Vocês estão vendo? Vocês vão fazer igual a ele.”*

- Comentários/Diálogos:

1- Prof.^a Vilma: “É, neste momento eu me assustei mesmo. Eu não posso falar qualquer coisa.”

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- acordos silenciosos entre as professoras. Uma é o ‘Capitão’, a outra o ‘Ajudante do Capitão’;
- reação das crianças de não submissão a regras estritamente impostas ao invés de negociadas;
- a professora Vilma reconhece o seu discurso contraditório e se incomoda com a sua postura autoritária;
- abertura para a reflexão sobre a prática pois as professoras refletem sobre a própria relação entre elas, como também refletem como as crianças provocam modificações no planejamento feito por elas;
- a fala da professora é Júlia é queixosa e busca justificar a sua postura de ‘não-participação’, por não gostar da prática docente. Desse modo não pode ser questionada (“cala a boca”);
- a professora Júlia toma como ponto negativo o “envolver-se muito”(embora isso, na verdade, não aconteça) como algo que não se coaduna com a Educação Física. Coloca a Emoção X Educação Física. Acredita que ‘envolver-se’ é igual a ‘encostar’.

➤ SÉTIMO DIA: 25/10/99

1) Relação entre as Crianças e entre as Crianças e a Professora:

- Contexto: A aula inicia com as turmas juntas com um dinâmica em que as crianças cantam uma música em que imitam animais. A música começa com um ritmo lento e vai acelerando cada vez mais.
 - As crianças participam ativamente cantando e gesticulando com a música e ficam totalmente integradas à atividade até o final.
- Contexto: Num segundo momento separam-se as turmas e introduz-se nova dinâmica, “Toc-Patoc”, que consiste em uma cantiga de roda com algumas evoluções (quatro passos para um lado e quatro passos para o lado oposto).
 - Durante a brincadeira, dois meninos começam a dar chutes e empurrões mutuamente;
 - a professora Vilma, diante de uma atitude mais agressiva, arrasta um dos meninos para fora da roda, indignada e dizendo: *“Isto é jeito de trata o colega, não é não!”*
 - o outro menino envolvido na briga é ignorado e a outra professora, Júlia, dissolve a roda, libera as crianças para beberem água e vai acudir uma outra menina, também chorosa por não poder participar de um campeonato de jogos internos da escola;
 - num determinado momento, “a menina chorosa” volta a requerer atenção especial, isolando-se da brincadeira e mobilizando as crianças ao seu redor. A prof.^a Vilma, então, toma-a pela mão e retira-a do meio das outras crianças.
- Contexto: Em outro momento da aula, os dois meninos, que começaram a brigar anteriormente, voltam a se estranhar na fila (empurrando-se mutuamente).
 - A prof.^a Júlia chama a atenção dos meninos, dizendo que eles podem se machucar.
- Contexto: Posteriormente, as crianças voltam a brigar por um lugar na fila.
 - As professoras não percebem a ‘nova briga’;
 - também as crianças parecem estar alheias às professoras neste momento.
- Contexto: No decorrer da aula, duas crianças se isolam do restante e vêm brincar perto de mim.

- A prof.^a Vilma chama-os de volta mas elas não retornam à brincadeira.
- Contexto: Uma criança mais gordinha tem dificuldades com a atividade de “pular corda” e encosta perto de mim.
 - Criança: *“Tia, você está filmando?”*
 - Pesquisadora: *“Estou.”*
 - Criança: *“Você filmou eu errando?”*
 - Pesquisadora: *“Olha, eu estou filmando tudo, então, o que você fez eu também filmei.”*
 - Criança: *“Ah não tia, tira a parte em que apareci errando!”*
 - Pesquisadora: *“Eu não posso fazer isso.”*

2) Postura das Professoras:

- Contexto: Nesta aula, a prof.^a Vilma continua no comando embora pense que não. É ele que resolve os impasses e toma as iniciativas.
 - Na atividade de “pular corda”, as professoras, em especial a prof.^a Vilma, ao verem o desacerto das crianças, fazem uma demonstração de como a atividade deveria ser executada. (A prof.^a Vilma bate as cordas e a prof.^a Júlia pula a corda);
 - ao final da aula, as professoras parecem se sentir como sendo avaliadas pela pesquisadora. A professora Vilma pergunta: *“Você viu que hoje eu tentei deixar a Júlia dar aula?”*
 - em alguns momentos da aula, as professoras parecem meio perdidas, o que pode sugerir um possível momento de consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- As professoras, por estarem muito tensas o tempo todo não conseguem ver a espontaneidade das situações ocorridas entre as crianças. A valorização é mais em cima do desempenho e da disciplina do que na esfera lúdica;
- apesar da tensão, as professoras começam a desenvolver atividades mais descontraídas;

- As crianças aproximam-se, aos poucos, da pesquisadora e demonstram já algum tipo de vínculo.

➤ OITAVO DIA: 08/11/99

1) Comunicação entre as Professoras e entre as Professoras e as Crianças:

- Contexto: No início da aula, as professoras, ao explicarem a brincadeira, encontram-se um tanto perdidas. Conversam entre si para poderem explicar a atividade. Então, a professora Júlia tomando a frente diz:
 - Prof.^a Júlia: *“Gente, a brincadeira se chama ‘pique-círculo’. Alguém conhece?”*
 - Uma criança responde: *“Eu acho que conheço sim! Eu acho que conheço isso aí!”*
 - Prof.^a Júlia: *“Ah, é?”*
 - Ao retomar a explicação da atividade, a prof.^a Júlia volta a se “enrolar” e surge uma nova comunicação entre as professoras.
 - A demora nas explicações persiste e é difícil a compreensão do que está sendo explicado às crianças.
 - A prof.^a Vilma aproxima-se mas não interfere nas explicações e logo se afasta novamente. As crianças apresentam muitas dúvidas.
- Contexto: Durante a explicação de Júlia, uma das crianças vai em direção à prof.^a Vilma e lhe faz uma pergunta. Júlia percebe mas continua suas explicações quando Vilma interfere e toma a frente nas explicações que se seguem detalhadas e bem esclarecedoras; bem próximas das crianças:
 - Prof.^a Vilma: *“Pessoal, pessoal! Todo mundo aqui de frente pra mim.”*
 - Crianças: Respondem automaticamente e se enfileiram rapidamente em frente da professora.
 - Prof.^a Vilma: *“Quem sabe qual é a mão direita?”*
 - Crianças: Demonstam erguendo a mão direita. Uma das crianças apresenta dúvida na identificação.
 - Prof.^a Vilma: *“Qual é a mão que você escreve? Agora levanta a mão direita, todo mundo, para eu ver quem sabe!”*
 - Crianças: Prontamente demonstram.
 - Prof.^a Vilma: *“Bem, se essa é a mão direita, qual é o pé direito?”*
 - Crianças: Mostram acertadamente.

- Prof.^a Vilma: “Qual é a mão esquerda?”
- Crianças: Mostram a mão esquerda.
- Prof.^a Vilma: “E o pé, então?”
- Crianças: Mostram o pé esquerdo.
- Prof.^a Vilma: “Quem escreve com a mão esquerda é o quê?”
- Algumas Crianças: “Canhoto!”
- Prof.^a Vilma: “Quem escreve com a mão esquerda é canhoto e com a mão direita é destro. Qual é a mão direita? E a esquerda? E o pé direito? E o pé esquerdo?” (E assim segue perguntando, nesta seqüência, por mais três vezes).
- Depois deste momento, em outras situações, a professora Vilma passa a orientar toda a atividade, resolvendo os impasses.

2) Postura das Professoras::

- Contexto: Em todas as atividades da aula, embora a prof.^a Júlia tente tomar a frente, é a prof.^a Vilma que consegue organizar e disciplinar o ambiente e as crianças para que as coisas aconteçam.
 - Num determinado momento, enquanto a prof.^a Vilma toma a dianteira do processo, a prof.^a Júlia está abraçada a uma criança e permanece assim por todo o tempo das explicações;
 - o tempo todo transparece a postura contemplativa da prof.^a Júlia e a voz ativa da professora Vilma. A professora Júlia encontra-se abraçada a duas crianças e por vezes tenta dar algumas orientações do lugar mesmo onde está, sem se movimentar;
 - as crianças reagem e respondem melhor às instruções de Vilma. Quando diz: “*Todo mundo aqui em pé comigo!*”, as crianças atendem imediatamente.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- A professora Júlia fez uma questão às crianças mas nem ouviu a resposta dada pela criança que a escutou. Dessa forma não valorizou a própria questão por não se atentar e não aproveitar em nada a resposta (que é a história) da criança. Pergunta sem perguntar, sem querer ouvir a resposta;
- a prof.^a Vilma observa o que não deu certo e refaz as instruções. Entende o que as crianças não entenderam (proximidade) e percebe a necessidade de demonstração e contextualização da orientação;

- as professoras vão percebendo, aos poucos, que a mudança de papéis não pode ser radical. Há o limite da subjetividade de cada uma.

➤ 2ª ENTREVISTA COM AS ESTAGIÁRIAS: DIA 17/11/99

1) Postura Divergente da Supervisora:

- Contexto: Embora tenha sido convidada desde a 1ª entrevista, nesta ocasião, a supervisora novamente não compareceu.
 - Há uma postura por vezes contraditória por parte da Supervisora. Apesar de todo o seu discurso em relação ao acompanhamento do processo de formação das professoras estagiárias, deixa-as, na maioria das vezes, sozinhas.

2) Postura das Professoras:

Projeção da fita do dia 27/09

- Contexto: Diante de uma cena em que a prof.^a Júlia aparece arrumando a bagunça deixada pelas crianças:
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Prof.^a Júlia: *“Só aparece eu trabalhando o tempo todo. Estrelando: Vilma; Coadjuvante: Júlia. Se eu não der certo nesta profissão, posso trabalhar num circo.”*
 - 2- Prof.^a Vilma: *“Eu perguntei a você se queria trocar e você disse que estava bom.”*
 - 3- Prof.^a Júlia: *“Eu também não sei se daria conta de fazer o que a Vilma faz, porque somos muito parecidas. Não sei se a Vilma ia topa ficar catando bola.”*
 - 4- Entrevistadora: *“Vocês dão certo porque são muito parecidas ou diferentes?”*
 - 5- Prof.^a Vilma: *“Só de olhar para a outra, a gente sabe o que tem que mudar. Eu fiquei mais nas cambalhotas porque tinham duas crianças com mais dificuldades. Fiquei com medo que as crianças se machucassem. Pensei que ia ser mais fácil.”*

3) Competição:

- Contexto: Diante de uma cena de conflito entre as crianças:
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Prof.^a Júlia: *“Tem muita briga para disputar quem fica com a professora.”*

- 2- Entrevistadora: *“E você gosta disso?”*
- 3- Prof.^a Júlia: *“Eu gosto mas consegui colocar certo limite e muitas vezes as crianças emburram.”*
- 4- Prof.^a Vilma: *“As crianças vinham muito para o meu lado. Resolvi, então, me retirar e me isolar e com isso as crianças correm para Júlia. Isso depois me incomodou. Sentia ciúmes. Muitas vezes me sentia um ‘general’.”*

- Contexto: Diante de nova cena de conflito na hora da fila:
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Prof.^a Vilma: *“Tem uma criança, em especial, que briga com todas as crianças. Existem duas crianças que emburram facilmente. A maioria dos problemas acontece quando é necessário formar ‘fila’.”*
 - 2- Prof.^a Júlia: *“Eu desconfio que a professora deles, na sala de aula, deve incentivar uma certa hierarquia entre as crianças.”*
 - 3- Prof.^a Vilma: *“Eu tento trabalhar isso dizendo que a fila será formada por ordem de chegada.”*
- Contexto: Comentando a respeito de um momento em que aparece na fita duas crianças brigando logo na 1ª dinâmica da aula.
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Prof.^a Vilma: *“Eu tentei ficar calma, mas na hora em que vi que não adiantava, peguei o menino e tomei uma atitude.”*
 - 2- Prof.^a Vilma: *“Engraçado que parece que os dois estão brincando, ao invés de brigando. Eles continuam juntos o tempo todo. Não se separam.”*
 - 3- Prof.^a Júlia: *“Parece que existe uma permissão dentro de pares específicos. Tentei ignorar! Mas eu tenho muito medo das crianças se machucarem.”*

4) Avaliação das Crianças pelas Professoras:

- Contexto: Em outro momento da entrevista, a pesquisadora coloca algumas questões relativas ao procedimento docente das professoras, dentre elas, a Avaliação.

- Comentários/Diálogos:
 - 1- Entrevistadora: *“Como vocês avaliam os alunos nas atividades?”*
 - 2- Prof.^a Vilma: *“Presto atenção nos que têm mais dificuldade. Não consigo acompanhar as transformações nos que se saem bem.”*
 - 3- Prof.^a Júlia: *“Eu tenho muitas dificuldades para avaliar porque muitas vezes nem sei os nomes das crianças. Mas eu acompanho algumas crianças.”*
 - 4- Entrevistadora: *“Vocês discutem a avaliação juntas?”*
 - 5- Prof.^a Vilma: *“Não. A gente planeja tudo junto. Discutimos sobre tudo o que vamos fazer. Temos uma facilidade muito grande de fazer isso. Mas sobre a avaliação a gente não conversa.”*

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- A entrevistadora não percebe que as duas são realmente parecidas. As duas professoras são autoritárias, embora de formas diferentes, pois há uma rigidez de papéis, fragmentam a atividade. A professora Júlia fica com a emoção e Vilma com a direção;
- a prof.^a Vilma parece acreditar numa neutralidade impossível, como se na Educação não pudesse existir “envolvimento”;
- a prof.^a Júlia não se sente professora. Percebe-se como ‘amiga’ das crianças;
- a prof.^a Vilma percebe de outra forma, no momento em que assiste o vídeo, a cena que a levou pensar que duas crianças estavam somente brigando. Consegue vislumbrar mais o aspecto lúdico do que o de competição;
- a professora Júlia, diante da mesma cena, parece compreender o que se passa entre as crianças, mas ao mesmo tempo não sustenta o que percebe. Diz que há uma permissão entre as crianças para fazer daquela forma mas tem medo de que se machuquem, não respeitando a relação entre ambas;
- a prof.^a Vilma, apesar de estar atenta às dificuldades dos alunos, em contrapartida não consegue perceber o ‘bom desempenho’ como

também um processo de construção. Parece estar mais preparada para 'resolver problemas';

- as dificuldades de ambas professoras no processo de avaliação pode estar representando, na verdade, uma dificuldade em avaliarem o próprio trabalho. Só conseguem planejar.

➤ NONO DIA: 22/11/99

1) Postura das Professoras:

- Contexto: Os papéis das professoras Vilma e Júlia mantêm-se constantes:
 - a professora Júlia consola uma criança que chora. Outras crianças se aproximam.
- Contexto: Os times são divididos para um jogo de queimada:
 - a professora Vilma passa as instruções para cada grupo separadamente, enquanto a professora Júlia só olha o desempenho de Vilma;
 - em outros momentos, enquanto a prof.^a Vilma comanda a brincadeira sozinha, Júlia conversa com a pesquisadora;
 - observando algumas dificuldades das crianças durante a atividade, a professora Vilma interrompe o jogo e passa novas instruções às crianças;
 - a prof.^a Júlia dá assistência à aluna “A” que sempre, em todas as aulas, requer uma atenção especial. Desta feita, a professora ajuda a referida aluna a amarrar o tênis;
 - a professora Júlia, durante todo o tempo, só observa e não fala nada.

2) Competição:

- Contexto: Nesta aula a brincadeira é essencialmente competitiva: jogo de queimada.
 - Instrução da professora Vilma: *“O objetivo da brincadeira é queimar o colega da equipe adversária.”*

3) Comunicação entre as Professoras e entre as Professoras e as Crianças

- Contexto: Muitos impasses começam a acontecer entre as crianças durante o jogo.
 - Percebe-se que, a certa altura da aula, as professoras começam a conversar entre si e as crianças ficam um ‘tanto’ abandonadas à brincadeira.
- Contexto: São feitas várias intervenções por parte da prof.^a Vilma para que as crianças compreendessem a atividade. Em um dos momentos, quando as crianças voltam a ter problemas na brincadeira, a professora Vilma,

novamente, interfere para orientá-las passo a passo e com variadas demonstrações:

- Prof.^a Vilma: *“Pessoal, presta atenção para um detalhe importante. O que está acontecendo na maioria das vezes aqui: O colega que está com a bola vai jogar. O que eu faço? Vou correr de volta. Se eu correr de costas para quem está com a bola, o que vai acontecer? Eu estou correndo aqui (**demonstra com o próprio corpo**) e a pessoa vai e acerta nas minhas costas e aí eu vou ser carimbada. Agora, se ela estiver com a bola e eu correr de frente, “correr assim ó”, (**demonstra novamente**), aí se ela mandar a bola na altura da minha barriga eu posso segurar a bola. Se eu segurar a bola eu não vou ser carimbada. Então o que a gente tem que fazer aqui? Não dar as costas para a bola. Se a bola está do lado de cá, eu corro aqui. A bola tá de lá eu vou correr aqui (**demonstrando as posições**). Outro detalhe que eu deixei passar: Se a bola pingou no chão você pode pegar que não vai estar queimado não. Não deixa a bola passar não! Vocês aqui estão tudo amontoando em grupinho. Espalha na quadra.”*
- Depois da última intervenção, os impasses diminuem e os que surgem são resolvidos naturalmente durante o jogo, sem a necessidade de paralisá-lo, como antes;
- as crianças estão bem mais entrosadas entre si e planejam constantemente estratégias.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- Nota-se claramente a dificuldade de estabelecimento de vínculo das professoras ao longo de todo o processo. A última aula volta a ser estritamente competitiva e assim mantém-se a distância das crianças. Neste caso, o jogo de queimada é uma forma de se ‘livrar’ da proximidade com as crianças;
- apesar da distância desejada, é a prof.^a Vilma que ainda chega mais perto das crianças na hora em que as orienta no último momento da aula;
- como não se suportou o vínculo e a ‘não-neutralidade’ em relação às crianças, torna-se insuportável a despedida. As professoras, por terem negado a proximidade com as crianças, sem vivenciar isso em toda a sua plenitude, também não agüentam separarem-se delas.

➤ ENTREVISTA COM A SUPERVISORA DE ESTÁGIO: 01/12/99

- Contexto: A supervisora foi questionada em relação a quatro pontos fundamentais:

1) O Processo de Estágio:

- Comentários/Diálogos:

1- Entrevistadora: *“Quais eram as suas expectativas em relação ao estágio? Como se deu o Processo de Supervisão?”*

2- Supervisora: *“A minha expectativa era trabalhar de acordo com a proposta do novo currículo. Entretanto, notou-se que, na relação com os alunos as professoras não conseguiam cumprir o currículo. Desviam-se dele. As estagiárias tinham disponibilidade e desejo. Pude perceber também que as modificações têm que se dar na prática. Não vou exigir mais a leitura de tantos textos. Quanto ao processo de supervisão, as estagiárias me abordavam para perguntar o que tinham que fazer diante de problemas tais como: disciplina, desânimo dos alunos. (Fala de forma queixosa).”*

2) Relação Professor – aluno:

- Comentários/Diálogos:

1- Entrevistadora: *“Como foi sua relação com as estagiárias?”*

2- Supervisora: *“O Relacionamento foi aberto, com discussões, descontraído. Sem barreiras. As estagiárias deveriam ter estudado mais. Eu considero que a nossa comunicação se deu em um nível horizontal e não no vertical. Eu não estava em condições de exigir como exigia antes e acho que assim rendeu muito mais! Neste ponto acho que o mestrado ajudou muito a mudar o meu pensamento. Principalmente após os estudos sobre as transformações a partir da práxis. Antes exigia que os alunos planejassem dentro de sua própria vontade. Hoje encaro a minha posição como sendo muito mais de auxílio, apoio.”*

3) Avaliação das Estagiárias:

- Comentários/Diálogos:

1- Entrevistadora: *“Como você avalia as duas estagiárias?”*

2- Supervisora: *“As duas estagiárias estão comprometidas com a educação. Têm uma boa postura política. Possuem uma prática transformadora. Compreendem as necessidades dos alunos. Eu encaro as duas não como estudantes, mas como profissionais!”*

4) Avaliação da Experiência com a Pesquisa:

- Comentários/Diálogos:
 - 1- Entrevistadora: *“Como você avalia a experiência com a pesquisa?”*
 - 2- Supervisora: *“No início percebi que houve certa inibição e resistência por parte das alunas. Eu achei bom.”*

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- Há uma crença por parte da supervisora de que as mudanças só se dão na prática. Parece ter uma visão mais de prática do que de práxis;
- quando se refere ao que as estagiárias traziam como ‘problemas’, na verdade, não compreende que estavam comunicando que não sabiam ‘lidar com gente’;
- define orientação como controle;
- há uma tentativa de se apropriar do discurso do mestrado. Mas este discurso ainda não é o dela!
- assustou-se com ela mesma e abandonou a prática.

➤ 3ª ENTREVISTA COM AS ESTAGIÁRIAS: DIA 14/12/99

Obs.: Só a prof.^a Vilma encontra-se para entrevista. Júlia está atrasada.

1) Postura das Professoras:

Projeção da fita do dia 08/11

- Contexto: São projetadas as cenas de uma aula que já inicia com uma atividade competitiva. “Pique-círculo”, inicialmente orientada pela Prof.^a Júlia.

- Comentários/Diálogos:

1- Prof.^a Vilma: *“A divisão de tarefas para esta aula foi feita de antemão. Foi combinado que a prof.^a Júlia iria comandar e eu iria organizar. Mas quando vi que as crianças não estavam atendendo, resolvi tomar a frente.”*

2) Comunicação entre as Professoras e as crianças:

- Contexto: Na atividade já citada anteriormente, as crianças não conseguem ficar esclarecidas pelas instruções dadas por Júlia, quando Vilma toma a frente e orienta as crianças detalhadamente.

- Comentários/Diálogos:

1- Prof.^a Vilma: *“Para facilitar o entendimento deles, pensei em trabalhar a lateralidade e usei como referência as mãos das crianças.”*

- Contexto: Na última atividade, as crianças custam a compreender como executá-la. Parecem perdidas e fazem várias perguntas.

- Comentários/Diálogos:

1- Prof.^a Vilma: *“As crianças tiveram muita dificuldade para aprender. Mas também, depois que aprendem, chegam até a modificar a brincadeira (passando a bola direto com todo mundo abrindo as pernas de uma vez só).”*

- Contexto: Diante de uma cena em que uma criança se dirige à prof.^a Vilma:

- Comentários/diálogos:

1- Prof.^a Vilma: *“Nesta hora eu me assustei quando esta criança aproximou-se de mim e perguntou se eu não iria brincar com eles.”*

2- Prof.^a Júlia: (Que chega atrasada e vê a mesma cena em que as crianças não entendem as suas explicações): *“Demorei três anos para poder explicar. Eu*

só tomei a frente porque a Vilma estava arrumando a brincadeira.”

3) Relação entre as Professoras e entre as Professoras e as Crianças:

- Contexto: Júlia ao ser questionada a respeito do domínio de Vilma sobre a turma.
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Prof.^a Júlia: *“Os meninos atendem mais rapidamente porque têm medo dela. Eu não acho que na aula de Educação Física tenha que ter tanta rigidez. Eu gostei do jeito que eu fiz.”*
 - 2- Entrevistadora: *“Como foi para vocês trabalharem juntas? E como foi a experiência com a pesquisa?”*
 - 3- Prof.^a Júlia: *“Quanto a trabalhar com a prof.^a Vilma, graças a Deus que foi com ela. Ela me completa. Em relação à pesquisa, no início me incomodou. Mas foram pegos trechos das aulas, em momentos diferentes onde a gente via o que estava acontecendo.”*

Projeção da fita do dia 22/11

- Contexto: Cena que mostra o início da aula em que há muita confusão e demora na organização.
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Entrevistadora: *“O que está acontecendo neste último dia?”*
 - 2- Prof.^a Júlia: *“Tudo o que aconteceu no primeiro dia. Eu estava contando os segundos para terminar essa aula e o estágio.”*
- Contexto: Final da fita de gravação do último dia de aula.
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Entrevistadora: *“Por que vocês não se despediram das crianças?”*
 - 2- Prof.^a Júlia: *“Eu não queria me despedir desta turma. Eles se apegaram demais.”*
 - 3- Prof.^a Vilma: *“Com essa turma eu não me achava no direito de me reaproximar deles. Que direito eu tinha se eu me afastei deles? Com as outras turmas eu não fiz*

assim. Não consegui um laço de afetividade maior. Eu me senti como uma mãe autoritária. Inicialmente eu me afastei porque havia muita competição entre eles.”

- Contexto: Durante os momentos finais da projeção, as professoras percebem a distância que mantêm uma da outra nesta que é a última aula.
 - Comentários/Diálogos:
 - 1- Prof.^a Vilma: *“Nesta aula, eu e a Júlia ficamos mais distantes e nem olhamos uma para outra.”*
 - 2- Prof.^a Júlia: *“Eu não conseguia mais falar com a Vilma.”*

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA:

- Persiste a rigidez de papéis até o último momento da relação com as crianças;
- quando a prof.^a Vilma assusta-se com a aproximação de uma criança, demonstra negar que as crianças sejam ‘sujeitos’ que reagem, sentem, percebem e requerem que ela chegue mais perto delas;
- a professora Júlia mostra a sua insatisfação com o papel de professora, não se apropriando realmente de uma postura docente. Enxerga o estágio como somente obrigação;
- ao dizer que estava tudo se repetindo no último dia de aula tal qual foi no primeiro, a professora Júlia reconhece que houve afastamento das crianças no princípio e no final do processo;
- a separação no último dia é total. As professoras estão afastadas uma da outra e também das crianças, o que reafirma a dificuldade do professor de Educação Física em estabelecer vínculos.

ANEXO II

Currículos da ESEFEGO