

KLEBER KLOS

**A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DO ALUNO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
2006**

KLEBER KLOS

**A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DO ALUNO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Tescarolo.

**CURITIBA
2006**

KLEBER KLOS

**A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DO ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Evelise Maria Labatut Portilho
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr Nilson José Machado
Universidade de São Paulo

Prof. Dr Ricardo Tescarolo
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

À Renata:

**“Teus olhos meu clarão
Me guiam dentro da escuridão.
Teus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só”.**

AGRADECIMENTOS

Ao professor Ricardo Tescarolo, meu orientador, pelo apoio e atenção.

Ao professor Nilson José Machado pela disponibilidade ao participar da banca de avaliação e pelas sugestões à pesquisa.

À professora Evelise Maria Labatut Portilho pelas valiosas contribuições dadas ao longo da pesquisa.

À professora Lilian Anna Wachowicz pelo apoio e incentivo no início desta caminhada

Ao meu pai e minha mãe pela atenção e incentivo dispensados ao período inicial de meus estudos, que foram decisivos para que despertasse esse interesse que tenho em aprender.

À equipe pedagógica, direção e funcionários do Colégio Nossa Senhora Medianeira onde foi realizada esta pesquisa, pelo apoio irrestrito durante a realização do estudo.

E finalmente, aos professores que participaram desta pesquisa e que contribuíram de maneira fundamental para que o estudo fosse concretizado.

KLOS, Kleber. **A mediação da educação física no desenvolvimento da autonomia do aluno**. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

RESUMO

O desenvolvimento da autonomia do aluno pressupõe que os professores, eles próprios, sejam autônomos no ser, no pensar e no agir. Neste sentido, a mediação do professor torna-se fundamental para que este processo de formação cidadã e de desenvolvimento da autonomia nas aulas aconteça, auxiliando na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de suas ações. Por isso, o presente estudo procurou centrar-se nas interações pedagógicas que têm como objetivo a autonomia do aluno como agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, passando certamente pela autonomia do professor enquanto pessoa e profissional. Assim, o objetivo deste estudo foi compreender como vem sendo desenvolvido este processo num currículo voltado à formação integral dos alunos que cursam o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), identificando, descrevendo e analisando práticas que auxiliem o professor neste desenvolvimento dos alunos. Para a elaboração desta pesquisa elegeu-se a Abordagem Qualitativa, na modalidade Estudo de Caso Observacional Etnográfico, tendo em vista o foco de estudo incidir sobre o processo de desenvolvimento da autonomia, no modo como ocorre e na leitura e interpretação que os sujeitos envolvidos dão a ele. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, mantida pela Congregação da Companhia de Jesus (Jesuítas), em um bairro próximo à região central de Curitiba, no Estado do Paraná. A referida escola trabalha com os seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio. Participaram da pesquisa três professores que atuam na área de educação física do Ensino Fundamental I. Para a realização desta pesquisa foram privilegiados variados procedimentos investigativos: observação, entrevista semi-estruturada, registro diário, além do estudo aprofundado do referencial teórico e documental. As informações obtidas foram agrupadas por indícios de comportamento, em decorrência, mesmo, da frequência com que se manifestaram no discurso e nas práticas, e orientaram o delineamento das categorias de análise. A apreciação cuidadosa dos dados revelou que os professores vêm implementando práticas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois comprometidos com o processo em curso utilizaram-se de variadas estratégias metodológicas para assegurarem este desenvolvimento.

Palavras-chave: educação, educação física, autonomia, cidadania.

KLOS, Kleber. **The mediation of the physical education in the development of the student's autonomy**. 2006. 109f. Dissertation (Master's degree in Education) - Papal Catholic University of Paraná. Curitiba, 2006.

ABSTRACT

The development of the student's autonomy presupposes that the teachers, them own, be autonomous in the being, in thinking and in acting. In this sense, the teacher's mediation becomes essential so that formation citizen's process and of development of the autonomy in the classes happens, aiding in the critical citizens' formation, participatives and conscious of their actions. There for, the present study sought to center in the pedagogic interactions that whose have as objective the student's autonomy as agent of his own learning and future citizen, going certainly by the teacher's autonomy while person and professional. Like this, the objective of this study was to understand how the autonomy process has been developed in curriculum returned to the students' integral formation that study the Elementary School (1st to 4th series), identifying, describing and analyzing practices to aid the teacher in the development of the students' autonomy. For the development of this research the Qualitative Approach was chosen, in the modality Study of Case Ethnography Observe, sees the study focus happen on the process of development of the autonomy, in the way as it happens and in the reading and interpretation that the involved subjects give to him. The research was accomplished at a school of the net peculiar of teaching, school this belonging to Jesus' Company (Jesuits), in a close neighborhood to the central area of Curitiba, in the State of Paraná, that works with the segments: Kinden Garden, Elementary School (1st to 4th series), Elementary School (5th to 8th series) and High School. They participated in the research three teachers that act in the area of physical education of the Elementary School. For the accomplishment of this research were varied privileged procedures investigative: observation, semi-structured interview, I register diary, besides the deepened study of the theoretic and documental reference. The obtained information were contained by indications of behavior, in consequence, same, of the frequency with that showed in the speech and in the practices, and they guided the limits of the analysis categories. The careful appreciation of the data revealed that the teachers are implementing practices for the development of the students' autonomy, because compromisses with the process in course varied methodological strategies were used for us to assure that development.

Word-key: education, physical education, autonomy, citizenship.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	09
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	09
1.2 PROBLEMA.....	12
1.3 OBJETIVOS.....	13
1.4 METODOLOGIA	14
1.4.1 RELATO AUTOBIOGRÁFICO	18
1.4.2 DIÁRIO DE CAMPO E REGISTRO DIÁRIO	22
2. DESENVOLVIMENTO.....	24
2.1 MARCO TEÓRICO	24
2.1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA	24
2.1.2 AUTONOMIA	34
2.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES	54
2.3 RELATO DA PESQUISA.....	64
2.3.1 PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA... 	90
3. CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	108

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e Justificativa

A ênfase deste trabalho será conferida especificamente à Educação Física, que manifesta uma crise de identidade no campo educacional, talvez devido a uma teorização ainda tímida e, conseqüentemente, uma elaboração conceitual insuficiente, reduzindo os procedimentos didáticos a reproduções de movimento. Assim, abdica-se da imprescindível problematização sobre a prática e assim protelando a necessária construção de uma epistemologia da Educação Física.

Utiliza-se, aqui, como referência o Projeto Pedagógico do Colégio Nossa Senhora Medianeira, cuja concepção pedagógica está centrada no Pensamento Complexo. Nesta concepção, assume-se como objetivos centrais a construção da autonomia dos alunos, encorajando-os a buscar decisões próprias e a construir conhecimentos, deixando de lado o ensino tradicional de respostas prontas e de uma obediência que se afasta dos valores da autonomia. Para tanto, promovemos um questionamento sobre a possível e necessária formação da autonomia dos alunos, tendo como foco de investigação a mediação — como prática e teorização — da área de Educação Física dessa escola.

Embora a educação para a autonomia seja anunciada como categoria fundamental de diversos movimentos pedagógicos há pelo menos um século, não se pode dizer hoje que a educação para ela tenha se realizado

satisfatoriamente. Na verdade, a escola atual não tem sido uma instituição que privilegia e promove de fato a autonomia dos seus principais atores (alunos e professores). Embora correndo o risco da generalização, pode-se afirmar com Paulo Freire (1971), que na maioria das escolas,

[...] o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor pensa, e alguém pensa pelos estudantes; (...) o professor estabelece uma disciplina, os alunos são disciplinados; (...) o professor escolhe, impõe a sua opção, os alunos submetem-se; (...) o professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional, que o opõe à liberdade dos alunos; (...) o professor é o sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele (p. 95).

Esta investigação visa analisar em que medida a educação escolar ainda está centrada em valores heterônomos que considera os alunos — e os próprios professores — apenas seguidores de ordens sem nenhuma capacidade de decisão e escolha. Essa situação nos remeteria à conclusão pessimista de que a escola ainda não está formando os alunos e os professores para o exercício pleno da cidadania, finalidade tão insistentemente enfatizada nos discursos pedagógicos. Nesta condição formam-se pessoas sem iniciativa própria, conservando a escola como agência “de conformação dos indivíduos a configurações socialmente determinadas, independentemente de suas vocações mais íntimas” (MACHADO, 2000, p. 62).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apontaram como objetivos do Ensino Fundamental ações para levar os alunos a serem capazes de compreender a cidadania como participação social e política, exercitando direitos e deveres políticos, civis e sociais, para que em seu dia-a-dia fossem adotadas atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças. Mostraram, ainda, que deveriam ser ensinados a respeitar o outro e

a exigir para si mesmos o mesmo respeito. Indicaram que cada aluno deveria desenvolver um conhecimento ajustado de si mesmo, bem como o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social. Isto tudo de forma a agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania. Essa plêiade de objetivos colocou a autonomia no centro da preocupação dos Parâmetros e de nossa própria reflexão.

Neste sentido, a mediação do professor torna-se fundamental para que o processo de formação cidadã e de desenvolvimento da autonomia nas aulas aconteça, auxiliando na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de suas ações. Por isso, o presente estudo procura centrar-se nas interações pedagógicas que têm como objetivo este desenvolvimento do aluno como agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, passando certamente pela autonomia do professor enquanto pessoa e profissional.

A escola é o espaço institucional onde as diferenças devem ser consideradas e respeitadas de maneira a permitir a construção da identidade de cada aluno para o desenvolvimento de sua autonomia. As diferenças que definem a singularidade e a identidade forçam, obrigatoriamente, um respeito à diversidade no processo de ensino e aprendizagem. Como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a experiência social, cultural, afetiva e cognitiva dos educandos constitui-se numa referência fundamental, sendo que a partir da mesma o conhecimento deve ser construído.

Participando desse esforço, esta pesquisa pretende contribuir para uma ação mais reflexiva e qualitativa dos professores de Educação Física

Escolar, levando a um melhor entendimento das questões relacionadas à autonomia e suas implicações no desenvolvimento dos alunos.

1.2 Problema

Uma proposta pedagógica atualizada para a disciplina de Educação Física na escola implica ir além da simples transposição didática e transmissão mecânica dos conteúdos tradicionalmente organizados na cultura escolar, tratando-os como conhecimentos a serem (re)elaborados, (re)significados e incorporados pelos próprios alunos. Esse processo exige o respeito à variedade das manifestações culturais dos diversos grupos sociais e às diferenças individuais.

Para a formação autônoma do cidadão, o projeto pedagógico da escola que pensa e idealiza uma proposta para si mesma, juntamente com a mediação docente, encarrega-se de oferecer as condições que possibilitem às partes envolvidas o desenvolvimento da reflexão crítica. Neste processo, incluem-se a organização de atividades num ambiente de respeito à liberdade responsável dos alunos para fazer escolhas, a identificação dos problemas, o levantamento de hipóteses e a consideração de alternativas em torno de ações que venham dar maior sentido e significado à aprendizagem. Masseto (1990, p.10) diz que “algo que aprendemos só vai modificar nossos valores, nossos motivos, nosso sistema conceitual, nossa auto-estima e, por certo, nosso

comportamento, se for de fato aprendido significativamente, se fizer sentido para nós”.

Entendendo-se a aula como um momento de trabalho coletivo, é importante ressaltar que cada aluno é um ser singular e com um tempo próprio de aprendizagem. Provavelmente todos se encontram em etapas diferentes no processo de conquista e construção dos seus conhecimentos. Assim, devem ser provocados e estimulados a adotarem a situação de sujeitos dessa construção, o que transforma o educador num indispensável mediador entre as necessidades dos educandos e o conhecimento.

Os estudos por nós realizados sobre a questão da autonomia como objetivo do projeto de formação para a cidadania, tendo como mediação as aulas de Educação Física, propõem o seguinte problema:

“Como a mediação do professor de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora Medianeira contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?”

1.3 Objetivos

- Analisar a contribuição dos professores de Educação Física no desenvolvimento da autonomia dos alunos de 1ª à 4ª do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora Medianeira.
- Interpretar criticamente as relações entre Autonomia, Educação Física.

- Sugerir os elementos preliminares de um referencial pedagógico sobre as relações existentes entre Autonomia e Educação Física.

1.4. Metodologia

Por se tratar de um estudo que busca compreender questões de natureza social, a fim de eventualmente contribuir para sua solução, a pesquisa é aplicada. Como se refere a uma pesquisa que almeja tratar com o real humano, na tentativa de conhecer suas motivações, representações e valores, deixando a realidade falar a seu modo para ser escutada, a pesquisa é considerada qualitativa. Sendo um levantamento bibliográfico que busca revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa, ela é considerada exploratória. Para tanto, será realizado um Estudo de Caso Observacional Etnográfico no Colégio particular já citado, da cidade de Curitiba.

Segundo Trivinos (1987), entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, "talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes". O grande diferencial em utilizar este tipo de pesquisa é a possibilidade de aprofundamento numa realidade particular. Com efeito, esta realidade é selecionada pelo pesquisador, na medida em que lhe pareça típica e representativa para outros casos. A escolha pela categoria de pesquisa observacional se deve ao fato de que a mesma não será feita na instituição como um todo e sim apenas numa parte dela. No caso desta pesquisa,

foram selecionadas as aulas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Molina (2004, p.98), “No âmbito educativo, o estudo de caso pode ser definido com sendo aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica”, valorizando o estudo por seu aprofundamento. A mesma autora ainda afirma que “o caso poderá ter seu eixo de interesse centrado na própria ação examinada ou no impacto produzido por ela, sempre definindo o âmbito e o contexto focalizados” (MOLINA, 2004, p.98). No caso do presente estudo, o interesse estará focado tanto na ação examinada, quanto no impacto produzido por ela.

A opção por um Estudo de Caso Etnográfico se deve ao fato de que este tipo de investigação possibilita uma relação bastante interativa e cúmplice entre o sujeito e o objeto de investigação, diferente do caráter intervencionista e autoritário freqüentemente utilizado em algumas investigações.

Segundo Neto (2004, p.116) o tipo de etnografia ideal

[...] se sustenta nos procedimentos da etnografia e nas referências teóricas da tradição crítica, o que possibilita uma interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Além disso, promove o exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo. Na interação desenvolvida pela atividade investigadora, investigador-investigado ensinam, um ao outro, por meio dos signos apreendidos da realidade que os circunda e nas expectativas de como gostariam que ela fosse.

Serão utilizados dois procedimentos técnicos nesta investigação: a pesquisa bibliográfica, sobretudo os estudos referentes a autonomia, pensamento complexo e Educação Física, e a abordagem antropológica, imprescindível para este tipo de investigação.

A opção por uma pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada, pois atende aos propósitos já enunciados. No leque desse tipo de pesquisa, o Estudo de Caso Etnográfico se justifica pelo potencial de provocação de mudanças nas práticas dos educadores, na cultura institucional e eventualmente nas políticas educacionais. Oportuniza, ao mesmo tempo, aos participantes a construção entre sujeito e objeto, a ampliação da compreensão e da consciência acerca dos fenômenos da realidade, problematizando-os. Neste processo, os participantes tornam-se também pesquisadores, concomitante ao processo de também se construírem educadores. Autores que vêm se debruçando sobre estudos acerca do professor reflexivo apontam esse tipo de pesquisa como ferramenta importante na formação desses profissionais, onde enfatiza-se o processo de pesquisa como estratégia pedagógica relacionada ao pensamento democrático, a luta pelo fortalecimento de poder do professor, observando a não neutralidade nos valores que informam tais conhecimentos.

Um aprendizado real, compartilhado, desloca dessa maneira a compreensão do ensinar e do aprender, tradicionalmente atribuída ao professor e ao aluno em situação de ensino. Aprender, nesse caso, significa atribuir sentido a uma realidade complexa. Trata-se de uma construção de sentido elaborada a partir das histórias cognitiva, afetiva e social de cada sujeito (cf. CANÁRIO, 1997).

Desta forma, vislumbrar caminhos para a construção da identidade do educador de alunos da 1ª fase do Ensino Fundamental implica, em princípio, definir o que se entende por identidade profissional.

Pimenta (1997, p.42) trata deste conceito apontando que a identidade profissional é um processo de construção permanente envolvendo uma imagem interna e externa da profissão.

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Trata-se aqui a de apreender, então, como os educadores de alunos da 1ª fase do Ensino Fundamental na formação inicial e na formação contínua se vêem e são vistos pela sociedade.

A opção por alguns caminhos capazes de revelar a identidade desses profissionais da educação se justifica por um denominador comum: a produção de registros que revelem, signifiquem e potencializem visões e interpretações sobre o tema.

Os instrumentos de coleta de dados que guiarão este caminho serão a observação não-estruturada e as entrevistas semi-estruturadas. A observação não-estruturada será realizada através da análise não-participante, em que o pesquisador estará inserido nos grupos de observação, fazendo sua presença tão discreta quanto possível. Tal observação se fundamentará em

dois instrumentos: um registro diário a ser feito pelos educadores das séries pesquisadas, em que se descreverá de forma pessoal o seu dia de trabalho, e um diário de campo para o registro das observações do pesquisador. As entrevistas semi-estruturadas, por sua vez, serão elaboradas a partir de um relato autobiográfico dos educadores envolvidos na pesquisa, procurando registrar informações sobre sua formação humana e acadêmica. A observação e as entrevistas serão individuais e realizadas pelo próprio pesquisador, através de procedimentos adequados de registro físico.

1.4.1 Relato Autobiográfico (apêndice A)

Ao longo da história da educação, pouca consideração tem sido dada ao trabalho com as memórias nos estudos educacionais. Buscar os elos constituintes entre a história das ações de formação e da pesquisa parece ser um dos desafios que são encontrados ao se fazer uso dos Relatos Autobiográficos em programas de formação de professores.

Autores como Josso (1988) e Dominicé (1985), em estudos desenvolvidos na Universidade de Genebra, buscam a construção de uma teoria de formação de adultos que re-signifique a aprendizagem e que dê conta da complexidade dos percursos/processos de formação destes, a partir de novos elementos de análise. Estes redimensionamentos da aprendizagem denominam-se “Biografias Educativas”, sendo efetuados através do resgate

das concepções trazidas, do discernimento dessas visões, em contraposição ao caráter prescritivo do discurso pedagógico. A relação empreendida entre as teorias pedagógicas, as práticas (os fazeres docentes particulares), assim como a história da profissão, passam a ser re-significadas por esses professores.

Tais autores, a partir de questões como: “Qual é a formação do ponto de vista do sujeito? Como ele se forma? Como ele aprende?”, definem três momentos reflexivos importantes a serem considerados no uso das “Biografias Educativas”.

O primeiro momento se caracteriza pela passagem da interrogação da formação ao questionamento da sua própria formação. O segundo momento evidencia a descoberta da singularidade dos percursos de formação. Por fim, no terceiro momento, os sujeitos explicitam os fios condutores, encadeados em períodos que colaboram na compreensão da dinâmica do sujeito nas suas escolhas e na orientação da sua existência. Os fios condutores nas Histórias de Vida se constituem em importantes instrumentos de construção da identidade.

Reconstruir as histórias de vida, buscando uma coerência lógica e de continuidade e definir o lugar e a relação construída com os outros, serve ainda para a compreensão da própria história e da memória coletiva da profissão. O uso dos relatos contribui para a tomada de consciência de si, um processo de auto-revelação, “uma das mais nobres modalidades da escritura identitária” (ALBERT, 1993, p.46-47, apud BUENO, 1997).

Influenciado pelo modelo construtivista de epistemologia piagetiana, Dominicé (1985) assinala três processos presentes na formação do adulto,

quais sejam os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. A “Biografia Educativa”, organizada na forma de elaboração oral, escrita e no relato da história de vida, possibilita a auto-interpretação do próprio trajeto de formação, apresentando-se como dimensão formadora, sobretudo pela diversidade dos fatos emergentes, através dos fios condutores que servem para explicar os percursos formativos. Ela exemplifica como os relatos familiares podem contribuir para oferecer novos elementos de reflexão ao conjunto da vida educacional, às escolhas, às explicações, às mudanças de orientação, às justificativas de projetos para o futuro e por fim, às dimensões relacionais efetuadas nesses processos.

De acordo com as idéias de Josso (1988), o sentido de formação envolve a integração na consciência e nas atividades de aprendizagem de descobertas e significados efetuados em qualquer espaço social. Ouvir o (a) professor(a), permitir que ele(ela) possa situar o lugar de que fala, dimensionar sua percepção no momento da reflexão sobre sua História de Vida, apropriar-se das memórias para elaborá-la, (re)significar o presente e projetar o futuro apresentam-se como possibilidades no uso dos Relatos Autobiográficos. No caso dos educadores da 1ª fase do Ensino Fundamental, isso permite amplificar suas vozes, contribuindo dessa forma, para que possam transitar para outro patamar de desenvolvimento profissional. O processo de formação pode assim considerar-se como a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa.

O uso dos Relatos por si só possibilita a releitura dos fatos lembrados, ancorados em outra perspectiva de formação.

Segundo Gasparin (1994), ensinar, significar, deixar sinal, marcar – são palavras que têm o mesmo sentido, o que nos leva a crer que ensinar é gravar um sinal que o torna diferente dos demais. A forma como os educadores tratam o conhecimento, as crianças (para além dos alunos), a dimensão humana desse ofício que se traduz na capacidade de exercer a escuta, a sensibilidade e perceber o outro, seus ritmos, expectativas, potencialidades, oferecendo-lhes formas de ver o mundo e o que acontece nele, estão, via de regra, ancoradas em seus percursos formativos.

No caso específico da presente investigação, os Relatos Autobiográficos servirão para dimensionar também, por um lado, como os educadores de alunos da 1ª fase do Ensino Fundamental constroem a significação do seu ofício, com base em suas Histórias de Vida, redimensionando a aprendizagem, possibilitando uma clarificação das dimensões formativas em contraposição ao caráter prescritivo presente no discurso pedagógico.

Carecemos hoje da criação de outros sistemas de referência para a compreensão das instituições educacionais, assim como do conhecimento e da cultura que se comunicam com a escola nesses tempos de instabilidade e de incertezas. Busca-se assim uma nova racionalidade na condição de participação, atenta aos reais problemas da sociedade e da escola. Aos educadores, cabe a tarefa de se apropriar dos seus processos e percursos formativos, oferecendo-lhes novas significações, possibilitando novas práticas criativas e imaginativas.

1.4.2 Diário de Campo e Registro Diário (apêndices B e C)

Serão desenvolvidas na pesquisa duas formas de registros simultâneos:

- o Diário de Campo – feito pelo pesquisador: trata-se de um instrumento que possibilita registrar as observações feitas na instituição-campo pelo pesquisador acerca das práticas, do cotidiano, das relações existentes nas aulas dos professores pesquisados.
- o Registro Diário – feito pelos professores de educação física de 1ª à 4ª série da instituição-campo: tem a finalidade de registrar as reflexões, a reconstrução das rotinas diárias, as indagações feitas por esses profissionais acerca do seu cotidiano de trabalho.

As modalidades se configuram como formas expressivas de apreensão do real. O caráter descritivo, presente nessas formas de registro, permite a interpretação e a reflexão individual e coletiva das concepções educacionais, das práticas e das culturas presentes na instituição-campo.

Sobre a utilização do Diário de Campo, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que as abordagens etnográficas de pesquisa em educação salientam o caráter descritivo e reflexivo presentes nesses instrumentos de pesquisa. No caso da descrição, representa o esforço do investigador para registrar objetivamente os detalhes dos acontecimentos observados. Já na dimensão

reflexiva, efetua-se o registro subjetivo das observações na busca da compreensão interpretativa dos fatos.

O Registro Diário feito pelos professores da instituição-campo permite a elaboração sobre o seu próprio fazer. Nas palavras de Zabalza (1994, p.91) “o que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá à sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara”.

Para Freire (1995), cada educador tem sua marca, um modo próprio de registrar seu pensamento. Num primeiro momento, a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu em relação à linguagem escrita. Fruto desta conquista emerge a explícita necessidade de fundamentação teórica, sendo a reflexão um instrumento dinamizador entre prática e teoria, não bastando para isso pensar, refletir. A fundamentação teórica é característica do segundo movimento. Apropriando-se do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo a condução do seu processo. Em suas palavras,

[...] acompanhar e instrumentalizar o processo de formação de educadores, envolve trabalhar o resgate do processo de alfabetização dos mesmos: resgate de seu pensamento sujeito-escritor, produtor de linguagem escrita. Reaprender a ler e a escrever comunicando pensamento, construindo conhecimento (FREIRE, 1995, p.46).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Marco Teórico

2.1.1 Educação Física

O homem primitivo já praticava a Educação Física, não a Educação Física convencional, como nós a conhecemos, mas, no seu dia-a-dia, na caça, na pesca, na luta contra o seu meio ambiente e nas homenagens aos deuses através de suas danças e ritmos.

Os chineses, uns dos povos mais antigos, já possuíam há 3000 anos a.C. uma educação organizada. A Educação Física era muito importante para o povo chinês. Foram eles os criadores do Kung Fu, praticado pela seita Tao-Tsé. Gutierrez (1985) afirma que o Kung Fu consistia em uma ginástica terapêutica que utilizava os exercícios de acordo com a doença a ser tratada. Além das práticas físicas, existia também o aspecto religioso que tratava as enfermidades do corpo e da alma.

Na Índia, foi criada a yoga pelos hindus. Segundo Koch e Dieckert (1984), a yoga, através de uma ginástica de posições, e a hatha-yoga, junto com uma respiração adequada, são doutrinas que buscam a integração corpo e mente do indivíduo e a sua integração com a própria essência divina.

Os egípcios praticavam a natação, o remo, a navegação e a caça. A ginástica rítmica e a dança também eram praticadas, além do manejo do arco e flecha, a corrida de carros de guerra, o arremesso de lança, a esgrima com bastão e corridas de velocidade e resistência.

Na Grécia, duas tribos lideraram por largos períodos a vida dos povos gregos: os dórios em Esparta e os jônios em Atenas. Segundo Koch e Dieckert (1984), os espartanos eram rudes, fortes e belicosos, colocando a pátria acima de tudo. Na educação espartana, a educação resumia-se a formar soldados. Até os sete anos, a criança ficava com a mãe, sendo então entregue ao Estado, onde passaria a viver com outras crianças em regime de exercícios violentos e em função da vida militar. As meninas também tinham uma Educação Física intensa e lutavam como qualquer homem. Tinham que ser fortes e saudáveis, para gerar filhos também saudáveis. A pátria estava acima do amor maternal. A educação destas crianças consistia quase que exclusivamente em Educação Física.

Em Atenas era diferente. De acordo com Koch (1981), até os sete anos, os meninos iam à escola, onde aprendiam as letras, canto e música. Após os doze anos, os estudos eram mais profundos e a ginástica cada vez mais dura. Dedicavam-se ao atletismo e recebiam treinamento militar. Buscava-se a formação integral do indivíduo: alma, corpo e mente. As meninas eram educadas pela mãe. Sua educação era unicamente do lar.

Em Roma, a Educação Física era utilizada apenas para adestrar suas legiões. Era estritamente militar. Os jogos romanos eram sanguinários, com lutas corporais e condenação às feras.

Com a queda do Império Romano, começa a Idade Média (395-1453), onde a Igreja desestimulava a atenção ao corpo, estimulando apenas a parte espiritual. Esta atitude só se modificou com o aparecimento da Cavalaria e das Cruzadas.

Segundo Gutierrez (1985), com o surgimento dos feudos um senhor de terras comandava outros senhores menos poderosos. Estes dominavam o povo humilde, os servos. Um feudo era um castelo, com terras cultivadas pelos servos, que davam uma parte do cultivo para o seu senhor. Nos feudos, as atividades físicas eram a caça, a pesca, danças e jogos infantis e populares. Dentre os jogos populares é dado destaque ao “soule”, um ancestral do futebol. A preferência era para os esportes coletivos.

Surge a Cavalaria, quase sempre composta por membros da nobreza, cuja finalidade era a de proteger os senhores de terra. Os cavaleiros recebiam uma educação voltada quase que exclusivamente ao físico.

Os esportes aristocráticos praticados apenas pelos cavaleiros, eram as Justas e os Torneios. Segundo Gutierrez (1985), as Justas eram lutas entre dois cavaleiros que se digladiavam vestidos com armaduras. Com a ajuda de uma lança e espada tentavam derrubar o seu adversário do cavalo. No início, quase sem regras, a Justa muitas vezes levava à morte. Mais tarde surgiram regras mais simples, nas quais bastava derrubar o cavaleiro ou quebrar a própria lança no impacto contra o adversário. Os Torneios eram iguais à Justa, mas em equipes.

No Renascimento (século XIV a XVI) têm fim as limitações impostas ao corpo e ao espírito. É o redescobrimto da individualidade do ser humano e da importância da Educação Física na formação integral do homem. A Educação Física volta a fazer parte do currículo educacional, mas ainda voltado somente para a burguesia. Muitos pensadores revelaram a importância

dos exercícios físicos, como: Leonardo da Vinci, Rabelais, Montaigne, Francis Bacon, Locke, Rousseau e outros.

Em 1774, Johann Bernhard Basedow fundou, na Alemanha, a primeira escola onde a ginástica e as demais disciplinas tinham a mesma importância. Desde então, vários métodos e linhas doutrinárias foram criados, enriquecendo e aprimorando o conhecimento.

Especificamente no Brasil, no seu período colonial (1500-1822) apenas os índios, através de sua vida natural e livre, praticavam a Educação Física.

A Educação Física Escolar no Brasil teve início no século XIX por influência dos higienistas, pois percebiam a insuficiente ação da família na educação dos filhos, no que dizia respeito à educação do corpo. Os higienistas eram apoiados pelos educadores, porém rejeitados pela elite, que não queria expor seus filhos aos possíveis malefícios das atividades, como fadiga, dores musculares, chegando ao ponto de proibirem suas filhas de praticarem exercícios ginásticos, mesmo que prejudicassem seu desempenho escolar.

Depois de muitas tentativas e fracassos, grandes esforços caminharam para a inserção da Educação Física na grade curricular, na “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” de 12 de Setembro de 1882, com o parecer de Rui Barbosa, instituindo a ginástica em cada escola normal, equiparando, em categoria e autoridade, os professores de ginástica aos das outras disciplinas.

A Educação Física

[...] tal qual como a concebemos hoje – como matéria de ensino – têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório (SOARES, 1996, p. 8).

Durante o século XX, a Educação Física Escolar no Brasil se modificou através das décadas por influências políticas, científicas, pedagógicas e filosóficas. Nas décadas de 10 e 20, houve uma influência dos sistemas ginásticos estrangeiros. Após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos, de 1931, torna a Educação Física obrigatória no ensino secundário. Surgem as primeiras escolas superiores de Educação Física. Getúlio Vargas cria o Estado Novo e a Constituição outorgada é a primeira a ter Educação Física inserida em seu contexto. Nos anos de 50 e 60, o que predominou foi o método desportivo generalizado.

Na década de 70, a Educação Física sofreu grande influência de acontecimentos esportivos e políticos, como a Copa do Mundo de 1970 e o milagre econômico. Em 1971, o Decreto nº 69.450 contribuiu para que a Educação Física fosse considerada como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Este decreto promoveu a busca de novos talentos no âmbito escolar, enfatizando a educação do movimento, desencadeando a pedagogia tecnicista, que visava à perfeita reprodução dos movimentos esportivos.

Nos últimos vinte anos, a educação física brasileira tem vivenciado um processo de intensa crítica ao paradigma da aptidão física e à função que

historicamente essa prática assumiu na sociedade brasileira. Diversos autores como Medina (1983), Carmo (1985) e Castellani Filho (1988), entre os mais significativos, iniciaram nos anos de 1980 uma crítica contundente: a denúncia à prática elitista, preconceituosa e excludente que sustentava a ação dos professores de educação física na escola.

A crítica dirigiu-se à hegemonia da visão fragmentária de homem que colocava para a Educação Física a idéia de que a ação educativa dos professores se dirigia tão-somente à dimensão motora, ou melhor, a uma formação corporal desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade do ser humano, sendo também alienada dos determinantes políticos, econômicos e culturais.

Durante a década de 1980, as discussões e reflexões, debates e embates em torno da renovação da educação física brasileira provocaram, em certo sentido, uma ampliação do quadro de referências teóricas, assimilando os aportes oriundos das ciências sociais e humanas, especialmente da filosofia, da história e da sociologia.

A ampliação do quadro teórico sustentou, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, o desenvolvimento de algumas novas propostas cujo ponto de identidade foi a intencionalidade em superar o paradigma da aptidão física e inaugurar uma prática baseada em valores humanísticos que promovessem a melhoria da qualidade de vida, a formação para a cidadania e o alcance da consciência crítica. É nesse momento que surgem várias tendências pedagógicas que delimitaram os conteúdos de ensino-aprendizagem e definiram os meios através dos quais a formação almejada

ocorreria. Identificaram também o papel do professor e a função social e pedagógica da educação física na educação da criança e do jovem na escola.

Passada aproximadamente uma década, vivencia-se um período de tensionamento das possibilidades reais para a efetivação das propostas. Alguns estudos indicam que no contexto de algumas práticas ainda persistem abordagens militarizadas e disciplinarizadoras que têm no esporte o conteúdo hegemônico.

Desse modo, os professores anunciam a idéia da educação como prática não-neutra incumbida da formação do cidadão, contudo as práticas efetivadas aproximam-se da perspectiva tecnicista em educação. Subsiste um discurso avançado e progressista do professor, mas uma prática extremamente conservadora em que há predominância do esporte como conteúdo e dos processos de exclusão dos menos hábeis. Nota-se também, uma visível dificuldade no trato das questões históricas e da superação das relações sociais de dominação, típicas do modo de vida capitalista.

Um dos entraves refere-se ao papel do professor no contexto da aula de educação física. A questão da diretividade, ou da não-diretividade, coloca-se como ponto focal para que sejam compreendidas as contradições envolvidas no desenvolvimento das tendências pedagógicas. Afinal, como pensar o papel do professor diante dos desafios de uma prática pedagógica que anuncia a emancipação e a autonomia como fins a alcançar? As diferentes tendências assumiram perspectivas diferenciadas quanto a esta questão, e a problemática aí contida refere-se à assunção de posturas diretivas e autoritárias (o que aproxima o professor de uma concepção tradicional de

educação) e, no extremo oposto, posturas espontaneístas (o que aproxima o professor da concepção escolanovista).

No final do século XX, dois fatores importantes ocorreram para que professores e instituições escolares adquirissem autonomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos, que deveriam ajustar a ação educativa à sua realidade social. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases que foi responsável por integrar a Educação Física à proposta pedagógica da escola. O segundo fator foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contribuíram para uma melhor reflexão dos educadores em suas atuações pedagógicas.

Várias concepções têm influenciado a Educação Física Escolar atualmente. Pesquisadores e educadores têm se conscientizado de que seus limitados conceitos são flexíveis a novas propostas de ensino. Essa consciência é fruto de fatos ocorridos no passado. O professor de Educação Física muitas vezes foi menos considerado, não sendo valorizado nem mesmo pelo corpo docente existente na escola. O profissional responsável por atividades físicas freqüentemente assumiu o papel de mero “recreacionista”, cujas atividades são desprovidas de eixos temáticos, categorias de ensino e princípios norteadores, conseqüência da mediação educacional muitas vezes inadequada no passado e ainda não raro no presente.

Por muitos anos, esta foi a visão que se possuía da Educação Física. Assim, e contraditoriamente,

[...] para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar... (BRASIL, 2000, p. 3).

Ao assumirmos o conhecimento como possibilidade de exercício da liberdade e, portanto, da transformação do homem, da natureza e da sociedade, estamos implicitamente concebendo que a educação constitui-se em instrumento de sua construção e não numa mera reprodução. Aquele conhecimento transmitido nas escolas, por meio de um currículo pautado por técnicas e conteúdos pré-selecionados, tão comuns nas aulas de Educação Física, torna a prática pedagógica acrítica, não contextualizada e estática, desprovida de significados para professores e alunos, reforçando o que Paulo Freire denominou “educação bancária”, que apenas aumenta o poder de uma elite que quer se manter e se preservar.

Vários estudos estão sendo realizados para aperfeiçoar a situação pedagógica da Educação Física. Segundo Neira,

A educação física é considerada hoje um meio educativo privilegiado, na medida em que abrange a pessoa na sua totalidade. O caráter de unidade da educação por meio das atividades físicas é reconhecido universalmente através dos tempos. (NEIRA, 2003, p. 81)

Entendemos, pois, concordando com Neira, que a disciplina de Educação Física possui flexibilidade na elaboração de seus conteúdos, podendo ser abordados temas que auxiliarão o indivíduo na sua formação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos sugerem introduzir temas cuja transversalidade torne-os fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social do aluno em diversas dimensões. Ao introduzirmos estes temas, estaremos contribuindo para construção de indivíduos críticos e autônomos.

Ainda conforme NEIRA,

O gesto carregado de sentido, significado e intenção assumirá, então, um papel fundamental no processo educativo daquelas crianças, reunindo em uma mesma ação a dimensão ação cognitiva, afetiva, e, claro, motora. Deve-se enfatizar aqueles movimentos inseridos em um contexto onde a criança encontra estímulos para avaliar a situação e planejar sua ação; quer seja fugindo de um pegador, escalando uma montanha imaginária, 'queimando' o amigo, enfim, vivendo cada movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas, também e principalmente, com o "coração e a cabeça". (NEIRA, 2003, p. 119)

Não deixando de lado os conteúdos tradicionais e clássicos da Educação Física Escolar, é preciso oportunizar a experimentação do mundo por meio do corpo em movimento, a consciência corporal, a vivência da expressividade e a interpretação da linguagem corporal, o prazer do movimento e do jogo. Segundo Betti (1992, p. 287), "Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, que intensidade, frequência e duração são recomendáveis". A aula de Educação Física deve ser um momento no qual a criança possa experimentar e provar o próprio corpo, viver, sentir, desenvolver a capacidade de reinventar os movimentos, de fazer de novo e diferente, de usufruir do corpo. Tudo isso deve estar baseado nas relações sócio-culturais existentes em cada escola, tanto na coletividade quanto na individualidade.

Apesar de todas essas mudanças de ordem ética, sem dúvida tão benéficas aos educandos, formando-os para a vida cidadã, o grande problema persiste em nossos ambientes educacionais, apoiados na própria ação pedagógica dos professores, aqui enfatizando a classe pertencente à Educação Física. O velho ditado "mente sã em corpo são" se origina do pressuposto de que um corpo que se movimenta mantém-se ocupado, evitando

pensamentos e idéias indesejadas. Essa dicotomia, tão presente no discurso coloquial, ainda persiste em algumas instituições educacionais. É preciso que se compreenda que o corpo privilegiado nas “aulas de movimento” é o mesmo presente nas “aulas de raciocínio”.

Segundo Nicolau (2000), a sistematização da Educação Física na escola deverá possibilitar à criança movimentar-se de forma natural, relacionando-se, ao mesmo tempo, consigo mesma e com o ambiente, obtendo, dessa forma, o controle motor que favorece o desenvolvimento biológico, psicológico e sociocultural. A partir de jogos, atividades e brincadeiras, a criança torna-se cada vez mais independente, sendo capaz de construir regras ao invés de apenas segui-las.

2.1.2 Autonomia

A palavra autonomia, apresentada nos dicionários de Língua Portuguesa numa dimensão administrativa ou filosófica, tem ganhado terreno no campo semântico da pedagogia, sendo hoje um dos pontos chave quando se fala de educação.

A importância do seu desenvolvimento ultrapassa a questão disciplinar, de regulação de comportamentos e se insere em um contexto mais amplo, uma vez que, na sociedade atual, os indivíduos estão mergulhados na turbulência da incerteza, o que os leva a procurar soluções alternativas para o percurso da existência nos novos paradigmas sociais da cultura contemporânea.

A reflexão exigida pela sociedade globalizada aponta para a autonomia como condição de autodeterminação para conviver com os riscos, incertezas e conflitos, como um valor gerador de decisões e criador de possibilidades no manejo com o conhecimento.

Nesta perspectiva, ela se refere às múltiplas capacidades do indivíduo, ao seu modo de viver e aos seus valores culturais: à luta pela sua emancipação e desalienação; à forma de ser, sentir e agir; à resolução de conflitos; ao fortalecimento em relação às suas próprias emoções, o que o torna capaz de se solidarizar com as emoções dos outros e, enfim, estar mais associado em suas ações (SOARES; PEREIRA, 1998).

Assim a autonomia constitui, portanto, uma categoria central da essência da vida humana e, como tal, confere o poder de determinar os processos e as estratégias de ação, escolher caminhos e alternativas, bem como objetivar desejos e ideais no sentido de efetivar a ação crítica nas mais diversas situações.

O termo autonomia deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra). Significa ser governado por si mesmo, ter a capacidade de definir as suas próprias regras e limites sem que precisem ser impostos por outro. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outros. Tampouco se refere à anomia, atitude na qual cada um tem suas próprias regras sem coordenação com outrem. Ser autônomo significa ter responsabilidade com liberdade moral e intelectual. É importante ressaltar que não é o mesmo que liberdade completa. Segundo Mogilka (2000), “o termo liberdade significa irrestrrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que

lhe é necessário ou aquilo que ele quer”. Quem faz o mal age livremente àquela parte dele que não é livre (seus instintos, suas paixões, suas fraquezas, seus interesses, seus medos). Isso diz, por oposição, o que é a autonomia. É a liberdade para o bem; é obedecer à parte de si que é livre. Segundo o mesmo autor, o termo está interligado por um poder externo que regula a liberdade e pelas relações com o mundo natural e social. “Autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.” (KAMII, 2003, p. 46). Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas. Eles são responsáveis por suas ações. É por isso que tal atitude é o princípio da moral. Trata-se de obedecer ao dever de se auto-governar.

Para esclarecer melhor esta diferenciação dos termos autonomia e liberdade, recorreremos a Varela (2003). O autor indica o significado de liberdade que irá se empregar no presente trabalho:

“Na sociedade moderna, liberdade é geralmente considerada como a possibilidade de fazer o que se quer. [...] Fazer o que se quer a partir da vontade do ego [...] é a atitude menos livre. [...] Ser progressivamente mais livre é ser sensível às condições e possibilidades genuínas de alguma situação presente, é ser capaz de agir de maneira aberta, não condicionada pelo apego e volições egoístas. Essa abertura e essa sensibilidade incluem não apenas a esfera imediata das percepções da própria pessoa: possibilitam-na também a estimar os outros e a desenvolver uma percepção compassiva das aflições alheias”. (p.132)

Segundo Comte-Sponville (2003), “a palavra autonomia vale, sobretudo, como ideal. Não indica um fato, mas um horizonte, um processo, um trabalho”. Ela nunca é dada: ela está por fazer e sempre por refazer. Não

há autonomia; não há nada mais que um processo, sempre inacabado, de *autonomização*. Não nascemos livres; tornamo-nos.

Fazendo uma breve perspectiva histórica do termo, Rousseau, importante filósofo ligado ao grupo de intelectuais da Enciclopédia (1712-78), defendia que “o que souber da melhor maneira suportar os bens e os males da vida, esse será, segundo o meu juízo, o mais bem educado”, e mesmo Comênio (1592-1670), tido habitualmente como o pioneiro da Didática, considerava que se deveria possibilitar a todos o conhecimento dos “fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na Natureza como das que se fabricam (...), para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para determinado uso, sem cair em erros nocivos” (COMÊNIO, apud ROCHA, 1988, p. 21).

Contudo pode-se afirmar, sem grande exagero, que foi no final do século passado que se evidenciou o movimento de defesa do desenvolvimento da autonomia do aluno como um dos principais objetivos da Educação. Com raízes histórico-filosóficas em épocas anteriores, pedagogos como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) e Claparède (1873-1940), entre muitos outros, enquadrados no que alguns autores chamam de “Escola Nova”, aparecem nesta época com propostas educativas com o objetivo expresso de “dar uma ajuda para que a personalidade humana possa conquistar a sua independência” (MONTESSORI, apud ROCHA, 1988:81).

Sobre os métodos que estes pedagogos apontavam como possibilitadores deste desenvolvimento nos indivíduos, podemos apontar o exemplo de Dewey, cuja pedagogia costuma ser sintetizada pela expressão “aprender fazendo”. Segundo este autor, o aluno deveria: “ser colocado em situações de experiência direta (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir, por si próprio, a solução dos problemas e esforçar-se por ordenar corretamente, em seu espírito, as conclusões a que chegasse” (ROCHA, 1988, p.65).

No entanto, não é de estranhar o aparecimento da “Escola Nova” no final de um século impregnado dos ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” consagrados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa. Como exemplos extremos de pedagogias “não-diretivas” ou mesmo “da liberdade”, encontramos, no século XIX (1858), a escola fundada por L. Tolstoi (1828-1910) em que os alunos tinham a “liberdade de ouvirem ou não ouvirem o professor,” uma vez que se deveria deixar que eles decidissem “por si próprios qual era o seu bem” e, no século passado, em 1921, é criada a famosa escola de Summerhill de S. Neill (1883-1973) cujas regras de funcionamento eram estabelecidas pelos próprios alunos. Defendia Neill que “lar e escola (tradicionais) mataram a liberdade, a iniciativa, a criação. Disseram aos jovens como viver, o que pensar, no que acreditar e impuseram-lhe uma carga de tabus sociais” (NEILL, apud ROCHA, 1988, p.136).

A discussão frente as ideologias atuais apresenta-nos o conceito “sociedade pós-tradicional”, como sendo aquela na qual o homem é forçado a

renunciar da austeridade das idéias, atitudes e comportamentos baseados no sistema de valores tradicionais. Essa sociedade, na qual estamos inseridos, tem suas peculiaridades comprovadas com a ativação do processo de globalização, que assenta suas formas de como sobreviver, alterando as relações sociais, firmando um novo paradigma, que também é educacional.

Na década de 80, quando a posição hierárquica prevalecia nas relações sociais, incluindo as instituições educacionais, os indivíduos eram obrigados a obedecer cegamente, se resignar e concordar com tudo passivamente. Atualmente, todavia, a sociedade clama pelo desenvolvimento da autonomia, influenciando diretamente na formação cidadã, sendo esta condição essencial para se conviver com os riscos e as incertezas dos conflitos humanos.

Desta forma pode ser vista como uma necessidade ligada as emoções, pois é considerada base para o incremento de uma comunicação eficaz, numa sociedade em que a linguagem verbal acomoda a política e as atividades, dando possibilidade para questionamentos em busca da definição do grau de confiabilidade que exige a reconstrução de responsabilidade tanto pessoal como social em relação aos outros. Sob essa perspectiva, têm-se a possibilidade de assegurar que a ausência de autonomia na dimensão psicológica torna inatingível as discussões abertas, provoca violência e não deixa transparecer a manifestação plural, se postando como uma afronta à autonomia do outro.

Ela é ainda um imperativo sociocultural, já que a sociedade traz, em seus paradoxos produtivos, um grande fluxo cultural de quebra e

transcendência de antigos pontos de vista, determinando uma reorientação das relações sociais e um repensar de um novo comportamento, denominado reflexivo.

Nesse ponto de vista, se estabelece como uma necessidade política, uma vez que somente uma pessoa autônoma tem requisitos de interpretar os paradoxos do mundo globalizado, criticando-os e atuando na busca de selecionar as oportunidades para alterações qualitativas.

Esse contexto irá se transformar em uma categoria de sobrevivência. Apenas um indivíduo autônomo obterá notoriedade na sociedade pós-tradicional, nas dimensões econômica, psicológica, sociocultural e política, pois é um ser humano que questiona, raciocina e age de maneira livre e responsável. Apenas um indivíduo autônomo é capaz de uma atividade refletida própria, e não de uma atividade que foi pensada por outro sem a sua participação.

Lançando nosso olhar para o ambiente escolar, foco de nossa pesquisa, percebe-se que neste espaço a base da relação é assimétrica, ou seja, existem os professores, supostamente detentores do saber, e os alunos, que estão lá porque não detém esses saberes. Segundo a idéia de Mogilka (2000), para desenvolvermos a autonomia é necessário um poder externo que regule sua liberdade relativa. No caso da escola, este papel de regulador, principalmente, cabe ao professor que possui oportunidades privilegiadas para contribuir para este desenvolvimento dos seus alunos. As questões que se colocam à nossa frente são: “Como, quando e por que o professor fará tais intervenções?”

Com relação ao desenvolvimento da autonomia, vale enfatizar que, nos dias de hoje, muitas práticas educacionais diminuem as ações que a fomentam, opondo-se aos valores presentes de reflexão e abdicando de qualquer iniciativa de concepção de liberdade e decisão livre (SOARES; PEREIRA, 1998). Assim, as instituições educacionais devem ser repensada de acordo com as requisições contemporâneas, adquirindo seu posicionamento na formação da consciência crítica, difundindo a autonomia como peça chave no resguardo de um projeto de formação cidadã que gere a liberdade e a justiça.

Para fazer da escola um espaço que signifique este desenvolvimento, é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional apreendam que a sua concretização é uma elaboração individual, mediada pela relação social, que instalem e dêem valor a comunicação entre aluno, professor, assessor e gestor, comunicação esta propícia ao desenvolvimento de estruturas metodológicas mais flexíveis para repensar sempre que for necessário e que os educadores adotem sua função na elaboração cooperativa de conhecimentos, facilitando circunstâncias de desenvolvimento individual pela desconstrução de suposições do pensamento instituídas. Este movimento da mediação exige conhecimento das teorias psicológicas e pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento da autonomia. A Teoria de Piaget tornou-se um clássico, referência obrigatória para pesquisas da moralidade e das interações sociais.

Jean Piaget foi um dos primeiros a inquirir o entendimento da moralidade humana em sua perspectiva psicológica e no desenvolvimento da criança. Este conhecimento justifica a liberdade como orientação, que permite

à criança realizar o que é capaz, colaborando para que se conheça e se avalie e para que desenvolva conhecimentos harmônicos com suas habilidades.

De acordo com Piaget (1994), o indivíduo nasce no estado de anomia, isto é, sem conhecer nenhuma regra. Ao promover interações com o mundo, observa de maneira gradativa que elas existem. Na seqüência, elabora o estado de heteronomia, quando entende que existem regras, mas elas têm origem externa, nas outras pessoas. Neste processo de desenvolvimento psicogenético, a fase seguinte é o estabelecimento do estado de autonomia, quando as regras são apreendidas e notadas como pertencentes ao próprio indivíduo.

Ainda de acordo com os estudos de Piaget, a criança, de zero aos dois anos, se encontra no estágio sensório-motor. Ela é fundamentalmente individualista, egocêntrica, “centrada no eu”, compartilhando pouco de trocas sociais. Quando ocorre a aquisição da linguagem tem início uma socialização efetiva da inteligência. Porém, algumas particularidades do estágio pré-operatório, que é encontrado em crianças dos dois aos seis ou sete anos, ainda reduzem a possibilidade de a criança estabelecer permutas intelectuais de forma equilibrada. Entre estas características destacam-se: ausência de instrumentos operatórios para se descentrar e saber se colocar num outro ponto de vista, que não o seu, e a incapacidade de aderir a uma perspectiva comum de referência, situação imprescindível ao diálogo. A criança vai de encontro as suas próprias aptidões, não sente necessidade de aceitar os comportamentos diversos partindo de uma referência única e apresenta a inclinação de escolher o ponto de vista próprio como absoluto (LA TAILLE, 1992; PERRAUDEAU, 1996). Essa centralização corresponde a uma ausência

de percepção que se relaciona ao próprio “eu” e assinala a falta de autonomia, que é encontrada também em crianças de seis a sete anos, para quem as regras morais são inalteráveis.

As permutas intelectuais têm início na fase operatória. Esta fase é sub-dividida em operações concretas dos seis aos onze anos e operações formais a partir dos onze ou doze anos. É nessa fase que a criança atinge o que Piaget (apud LA TAILLE, 1992) denomina personalidade: o indivíduo sujeita-se de maneira voluntária às regras de reciprocidade e de universalidade. Desta forma, a personalidade se caracteriza como o produto mais apurado da socialização, uma vez que o “eu” nega-se a si mesmo para introduzir seu ponto de vista próprio entre outros, sujeitando-se às normas de reciprocidade. A personalidade carrega em si a aquisição de consciência da relatividade da perspectiva do “eu”, dispondo-a em relação ao conjunto das perspectivas possíveis, numa coordenação das partes com o todo.

Nesta perspectiva, autonomia é a atitude que possibilita ter condições de se colocar de maneira consciente e competente na trama dos variados pontos de vista e conflitos existentes na sociedade.

Para alcançar à autonomia o indivíduo atravessa por três fases características. Anomia é primeira fase, onde as crianças (cinco e seis anos) não aderem a normas coletivas. A segunda fase é a da heteronomia (até nove ou dez anos, em média), em que existe uma vontade em estar participando de atividades coletivas e com regras, ainda que a criança não considere as regras como um acordo consolidado, sendo estas entendidas como escolhidas por outros, impossibilitadas de serem alteradas ou negociadas. Todavia, é também nessa etapa que a criança insere possibilidades de variações às regras que lhe

permitam melhor atuação. Na fase da heteronomia, a criança não idealiza as normas como imprescindíveis para gerir e equilibrar as ações de um grupo social, dando-lhes uma origem alheia à atividade e aos componentes do grupo, bem como uma inalterabilidade definitiva. A autonomia é a terceira e última fase, em que as normas são idealizadas como conseqüências de combinados mútuos entre os componentes do grupo, sendo respeitadas e “negociadas” por eles (LA TAILLE, 1992; PIAGET, 1964).

Para Piaget (apud LA TAILLE, 1992), a autonomia referia-se ao desenvolvimento do juízo moral, que começa pela aprendizagem de variadas obrigações impostas pelos adultos à criança como não gritar, não esconder as coisas dos outros, etc. Essa determinação é plausível na fase da heteronomia, pois a criança consente as regras percebendo-as como inquestionáveis.

Para La Taille (1992), a heteronomia se revela pelo realismo moral. Corresponde a uma fase na qual as regras ainda não são organizadas ou reorganizadas pela consciência, não sendo compreendidas a partir de sua função social. O dever corresponde a obedecer a uma lei exposta e estabelecida pelos adultos, sendo as suas necessidades ignoradas. Por essa razão, são desconsideradas como critério para o juízo moral.

Este realismo moral na qual La Taille (1992) se refere é superado na fase da autonomia moral, que ocorre por volta dos nove ou dez anos. Nesta etapa, as obrigações são apreendidas como conseqüências de deveres mútuos que resultam tratados entre as consciências e não apenas a concordância das ações a determinados preceitos. Enquanto na heteronomia o dever gera o bem, na autonomia o bem gera o dever: deve-se agir de determinado modo porque é bom.

Dentro deste contexto se faz necessário uma distinção entre ética e moral. Ética seria entendida como sentido da vida, à busca de uma vida que vale a pena ser vivida. E moral estaria referida aos deveres complacentes à busca anterior. “Usemos ética para designar um ponto de vista supra ou meta-individual; moral para situar-nos no nível da decisão e da ação dos indivíduos” (Morin, 2005, p. 15). Torna-se evidente a interdependência dos termos. Outro autor que faz referências a relação entre ética e moral é *De la Taille*, que mostra a qual pergunta elas se direcionam. Segundo o autor, a pergunta da ética é ‘que vida eu quero viver?’ e a da moral é ‘como devo agir?’. Fica explícito que os dois termos são inseparáveis. Um depende do outro. Realizar um ato moral significa ser ético. Ser ético significa ter ações morais.

Esta investigação estará observando o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos. A autonomia intelectual se manifesta como a atitude de questionamento e problematização das pessoas que não acreditam cegamente em tudo que lhes é dito. Intelectual, do latim tardio *intellectuale*, remete àquele que possui dotes de espírito, de inteligência. Para a construção desta forma de autonomia devemos estimular as pessoas a pensar criticamente, a elaborar argumentos que dêem sentido para o que elas pensam, fazendo com que o processo de aquisição de conhecimento seja mais intenso.

Segundo Piaget (1964), autonomia moral engloba a noção de justiça, honestidade e reciprocidade que, em geral, constituem um sistema racional de valores. Sugere analisar o ponto de vista de outras pessoas e não apenas o nosso ponto de vista. É, desta forma, o respeito ao costume de sentir e pensar

das outras pessoas. Esta idéia engloba noções de equilíbrio, reciprocidade, igualdade e compensação. Nesta etapa, a criança já distingue a idéia de justiça daquela de autoridade.

Desta forma, pode-se assegurar que a justiça excede o dever que “se cumpre”, já que a justiça “se faz”; significa uma intenção, um propósito, um objetivo a ser atingido, um bem a ser realizado. Isso exige da pessoa uma disposição de tomar uma decisão a partir da avaliação e interpretação das variadas situações.

Na etapa da heteronomia, a justiça tem o seu significado confundido com a lei, com a autoridade. Até os oito anos, a criança crê que a sanção retributiva segue-se a toda infração, sendo empregada tanto pelo adulto quanto pela natureza predominando a sanção expiatória, pois, segundo os estudos de Piaget, durante a etapa da heteronomia as sanções de reciprocidade não fazem muito sentido no mundo da moralidade. A criança heterônoma se apresenta muito severa, quanto mais arduo o castigo, mais justo é.

Através dos estudos de Piaget, chega-se à conclusão que o indivíduo é um ser ativo e participativo do seu processo de desenvolvimento moral, sendo esse compreendido como um acontecimento social.

As etapas identificadas por Piaget como estágios do desenvolvimento do juízo moral, sendo elas anomia, heteronomia e autonomia, relacionam-se ao desenvolvimento cognitivo, sendo, desta forma, plausível relacionar cada uma dessas etapas à determinada faixa etária. Contudo, é importante observar que, em seus estudos, Piaget reconhece que em certos indivíduos a percepção de obediência ao dever, o costume sagrado dos princípios e regras sociais, a escolha por sanções expiatórias e o

reconhecimento de uma autoridade normatizadora perdurarão a vida toda, sendo as manifestações infantis do realismo moral substituídas por outras mais complexas, mas de mesmo caráter, ou seja, o raciocínio moral a partir de um conjunto.

Nesta investigação, acredita-se no pressuposto de que só se forma seres autônomos se o profissional que estiver atuando com estes também o for. A legitimação da autonomia epistemológica do profissional corresponde a mesma legitimação dos sujeitos sobre os quais o profissional venha a exercer a sua ação educativa.

Os cursos de formação de professores indicam, aliás, que a formação inicial dos futuros docentes terá como um dos seus principais objetivos o preparo pessoal e social, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, cooperação e participação.

Percebe-se assim que o papel do professor neste novo paradigma de educação é primordial, sendo um mediador e facilitador do processo de aprendizagem. O professor-investigador é aquele capaz de despertar nos alunos atitudes de investigação, tais como: curiosidade, necessidade de discutir e aprofundar os seus conhecimentos, procurar a solução para os problemas e pôr em prática novos caminhos para resolvê-los. Tudo isto requer que o professor, na sua vida pessoal, manifeste também este tipo de atitudes, pois é impossível que um professor incapaz de viver, ele próprio, uma experiência de investigação autêntica chegue a poder promover e garantir um trabalho de investigação correto com os alunos.

Dentro desta perspectiva, o professor deverá tomar o cuidado de não cometer dois excessos: não ser permissivo e não ser coercivo. Neste ponto, recorreremos a Paulo Freire (1996, p. 59-60) para explicitar o que se pretende dizer com esta afirmação:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'se ponha em seu lugar', ao mais têmue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Explicando melhor estes conceitos, as relações entre os envolvidos no processo educacional, assim como na sociedade, caracterizam-se como um conjunto de relações inter-individuais, que podem ser coerção ou cooperação.

A relação de coerção é assimétrica, na qual um dos lados confere ao outro sua maneira de pensar, seu juízo crítico, suas verdades. Nessa relação não existe reciprocidade pois se caracteriza como uma relação formada, sendo as normas apresentadas, adotadas sem o envolvimento do grupo. As normas impostas permanecem exteriores à consciência, determinando-se como uma norma na qual se crê.

Segundo La Taille (1992), os estudos de Piaget nos mostram que as relações de coerção são conflitantes ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos que se submetem a ela, pois uma vez coagido minimiza sua participação natural na produção, conservação e divulgação de idéias, o que torna incapaz o desenvolvimento das operações mentais, que emanam de uma necessidade percebida pelo indivíduo.

A coerção obedece a um nível baixo de socialização, pois não existe diálogo verdadeiro. Desta forma um indivíduo fala e o outro se limita a ouvir e memorizar. Assim, nenhum dos integrantes do diálogo precisa se descentrar, conservando-se separados em seus pontos de vista. Ao coagido resta acolher as “verdades” impostas, sem investigar a partir de que perspectivas foram organizadas, sem entender estas “verdades” e a “autoridade”, porque não tem necessidade de ouvir o outro, nem fazer relações das “verdades” transmitidas a um contexto real.

Inserida nestas relações encontra-se a origem do sentimento de obrigatoriedade, de dever. Especificamente no caso das crianças, é reforçado o caráter egocêntrico no que se refere à dificuldade em se posicionar no ponto de vista do outro, constituindo com ele a reciprocidade. Desta forma o indivíduo está sujeito a muito acreditar e nada alcançar.

Nos aspectos pertinentes ao desenvolvimento do juízo moral, nas relações de coerção há o respeito unilateral pela lei imposta ou pela autoridade que a revelou, proporcionando uma deformidade das causas verdadeiras das diferentes regras (realismo moral). Assim, da coerção resulta a heteronomia moral.

Neste ponto de vista as relações de coerção entendem a moral como exterior aos indivíduos e conferida a eles pela sociedade. Desta maneira asseguram uma “moral comum”, na qual resta ao indivíduo adaptar-se ao padrão de comportamento que se estabelece. Neste contexto, as diferenças individuais são consideradas inadequações parciais em relação à norma comum (LA TAILLE, 1992).

Segundo La Taille (1992), o indivíduo consegue superar a coerção quando estabelece uma relação de cooperação (co-operação), que é simétrica, conduzida pela reciprocidade. Por essa razão deriva de tratados mútuos entre os participantes, sendo as normas elaboradas coletivamente. Esse tipo de relação estabelece que os indivíduos se descentrem para compreender o ponto de vista alheio, estabelecendo relações entre o ponto de vista próprio com o do outro. Da cooperação, resultam o respeito e a autonomia, o desejo pelo bem como uma vontade, um anseio de modo essencialmente racional. Sob esse ponto de vista, o equilíbrio social não se reduz à padronização dos comportamentos, articulando-se a partir da coordenação das diferenças existentes, originando uma “moral comum” em permanente modificação.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, ao optar por uma relação de coerção, a escola fornece um modelo de comportamento a ser seguido, necessitando de uma figura de autoridade que garanta a instituição das regras preestabelecidas, bem como a aplicação de sanções nos casos em que estas não forem cumpridas. Assim, contribui pouco para o desenvolvimento do juízo moral, ocasionando a manutenção do aluno na fase da heteronomia.

Em contrapartida, ao estruturar sua prática a partir de uma relação de cooperação, a escola estabelece um método, uma forma de gerir as relações interpessoais entre os envolvidos no processo educacional, principalmente entre o professor e o aluno. Deste modo, as experiências de cooperação contribuem para a educação moral do aluno, uma vez que são estas experiências que determinam o bem, o modo de agir, a partir de valores como a dignidade pessoal e o respeito pelo ponto de vista do outro. Destas experiências surgem as “regras” que gerenciam as relações interpessoais na

escola, como contratos que têm valor por permitirem a coordenação mútua de diferentes perspectivas e ações.

Vale ressaltar que o método coercitivo, embora seja inevitável no início da educação moral da criança, devido à assimetria na relação adulto/criança, não deve ser exclusivo. A conquista da autonomia se dá por meio das relações de cooperação. Assim, a escola deve respeitar e aproveitar as relações de cooperação que surgem espontaneamente entre as crianças, utilizando o trabalho de duplas e grupos como uma alternativa pedagógica e valorizando as noções de igualdade e respeito mútuo efetivadas entre as crianças e em outros relacionamentos que incluam o adulto e a criança.

Neste contexto, cabe ao professor querer ser cooperativo, sendo que esta escolha depende de uma atitude moral que engloba o valor moral da igualdade, da liberdade, da democracia: o valor dos direitos humanos.

Dessa postura, decorre o abandono do papel autoritário do professor, ainda que não abdicando de sua autoridade legítima no processo de aprendizagem, uma vez que a cooperação permite que qualquer tipo de autoritarismo seja questionado em nome da razão. Assim, o professor passa a ser uma autoridade promotora da análise, discussão, avaliação e julgamento das situações reais vividas pelos alunos dentro e fora da escola, o mediador do processo, parceiro no estabelecimento de relações pessoais, interpessoais e cognitivas que viabilizam a (re)construção colaborativa de conhecimento, uma autoridade não-arbitrária e não-autoritária, enfim.

A efetivação desta premissa requer um trabalho sistemático do professor para que os envolvidos no processo educacional considerem o ponto de vista alheio, respeitando-o. Requer, ainda, o respeito às diferenças

individuais e o convívio com a pluralidade de opiniões, crenças e credos; o estabelecimento de acordos, negociações, contratos entre professor/aluno, aluno/aluno e professor/professor.

No desenvolvimento da autonomia nas crianças, o anseio é que se tornem capazes de tomar decisões por si mesmas. Usar castigos e recompensas como forma de exercer poder sobre elas faz com que se tornem permanentemente heterônomas, ou seja, impede-se o desenvolvimento de sua autonomia. Os adultos têm de favorecer e aproveitar situações para o diálogo ao invés dos castigos, através de um relacionamento que inclua afeto, respeito e encorajamento diante da tomada de decisões que estimulam o pensamento.

Por se tratar de algo que se constrói através da interação das pessoas e se estabelece em suas relações, a autonomia suscita incertezas, instabilidade e indeterminação, pois o ser autônomo nunca é completamente previsível. A ação pedagógica para formação da autonomia, segundo Mogilka (2000), estaria baseada no interesse, na necessidade e na motivação intrínseca da criança. Essa relação aproxima-se de um dos objetivos de uma pedagogia ativa que é o de aproximar o conhecimento e a atividade escolar dos interesses da criança. Logicamente, tais interesses teriam que obrigatoriamente possuir caráter educativo, ou seja, não o que ela simplesmente deseja e sim o que é bom que ela deseje.

Nesta ação pedagógica para formação da autonomia, se faz necessário que os educadores engajados na proposta saibam da importância de sua mediação no processo de desenvolvimento da autonomia nos alunos. É preciso ter sensibilidade, respeito à liberdade e consciência dos limites que

precisam ser negociados e estabelecidos. Tais limites estes entendidos como restrições, mas também como possibilidades: fronteiras e horizontes. A autonomia não existe sem uma relação consciente com os limites.

É necessário ter clareza quanto aos diferentes aspectos necessários para se perceber o desenvolvimento da autonomia nos alunos. Segundo Mogilka (2000), “a estruturação da autonomia passa por uma etapa na qual é imprescindível o contato com a autoridade, com as necessidades do outro e com os limites que estas necessidades geram. A liberdade pessoal só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia”.

É importante ressaltar que autonomia não se atribui a ninguém: cada um tem a própria. As influências sobre a personalidade certamente existem, em todas as pessoas. São elas de índole genética, cultural, decorrente de “doenças”, de traumas físicos ou psíquicos. Mas, dentro desta visão de cada pessoa, “de dentro para fora”, e não por julgamento de terceiros, cada ser pode sentir-se soberano ao exercer algum tipo de autodeterminação.

A educação visa ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, em sua riqueza e diversidade, para o acesso às condições de produção do conhecimento e da cultura. Para tanto, necessita possibilitar, no plano individual, a capacidade de compreensão das relações do homem com a natureza, a cultura e a sociedade.

Isso requer o desenvolvimento da capacidade de observação, identificação, comparação, crítica, generalização e criação face às informações

ou fenômenos e experiências imediatas, de modo a permitir a abstração, a construção e a apropriação de conceitos.

Trata-se de possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e alunas, e do exercício da liberdade a partir de marcos éticos como a cooperação, a solidariedade e o respeito pelo ser humano, estes sim, fundamentos básicos para a vida em grupo.

Deste modo, pode-se concluir com uma máxima da teoria piagetiana: o conhecimento é construído na experiência. Se a criança passa somente por experiências marcadas pelo respeito unilateral ela não constrói a autonomia de fato. Por outro lado, se a criança vive num ambiente em que pode participar dos processos decisórios, teoricamente ela desenvolverá sua autonomia moral e intelectual (ARAÚJO, 2001). Assim, a autonomia explicita-se pela participação irreduzível e indispensável do indivíduo na elaboração de novas formas de pensar e novos conhecimentos a partir de relações de co-operação (LA TAILLE, 1992).

2.2 Autonomia e Educação Física: necessidades e possibilidades

Dentro da perspectiva do desenvolvimento da autonomia na escola e mais especificamente nas aulas de Educação Física, a proposta do estudioso João Batista Freire é a que nos parece mais adequada para a promoção do processo de autonomização na escola. Esta proposta foi publicada inicialmente em 1989, a 1ª edição, com o título *Educação de corpo inteiro: teoria e prática*

da educação física, e tem por objetivo, buscar uma fundamentação que permita a superação da fragmentação do conhecimento e da pessoa com base na referência da psicologia piagetiana. Neste sentido, a proposta caminha para a consideração da importância do corpo e do movimento e estabelece que os conteúdos do saber não existem isolados uns dos outros. O autor faz uma clara opção pela infância, tematizando competências, interesses e desejos da criança como ponto de partida para a construção de qualquer proposta pedagógica. A proposta, em questão, defende que as experiências corporais são significativas para as crianças, tendo em vista que a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto. Aqui se pode observar que a inteligência corporal antecede as representações mentais, o que vale dizer que nessa perspectiva a ação motora, se trabalhada adequadamente, possibilita uma melhor compreensão da realidade. Deste modo, o processo educacional deve ser composto por ações concretas, nas quais o aluno que faz é o mesmo que compreende. A escola estabelece, assim, uma inter-relação entre suas atividades práticas e atividades simbólicas, que são necessárias em uma formação para a autonomia.

Falando especificamente sobre o papel do professor, a proposta de Freire (1989) aponta de forma imperativa para a presença de um profissional conhecedor do movimento corporal, uma vez que as ações pedagógicas devem ser planejadas em um projeto interdisciplinar, ou seja, que compreenda também as demais disciplinas. Outra recomendação do mesmo autor, no que compete ao professor envolvido, é a importância de um educador propenso a criar e inquieto para estar sempre reinventando jogos e brincadeiras. Para Freire (1992), o professor tem que entender todos os aspectos que se

referem ao brinquedo simbólico, tendo assim, possibilidades de criar e não repetir o que está nos livros.

Sendo assim, o educador deve ter clareza quanto a sua utopia. Deve refletir que tipo de pessoa que se almeja formar, uma vez que é nesta reflexão que planeja sua ação. Partindo deste ponto de vista, se torna essencial e fundamental o real conhecimento de sua área específica, tendo o domínio profundo e sistematizado para a consolidação de uma educação para a autonomia.

No que se refere ao papel do professor, esta concepção também aponta para que o educador favoreça o diálogo durante sua ação. Deve conversar com os alunos sobre as atividades, seus objetivos, dando dicas e estimulando questionamentos. Deve se aproveitar de situações conflituosas, onde se encontram diferentes pontos de vista, para modificar as regras, criar outras estratégias, fazendo com que os alunos reflitam sobre a atividade, interfiram, e dêem significado às suas interferências. Desta forma o professor é o mediador das discussões, levando os alunos ao auto-conhecimento, a auto-reflexão sobre as ações praticadas. Quando trabalha com o jogo, o professor deve ter clareza com relação ao ponto onde quer chegar. Deve fazer parte de um projeto de ação.

Com relação a dimensão pedagógica, o referido autor ressalta que através do jogo o aluno pode ser observado no que se refere aos seus relacionamentos inter-pessoais. O modo como o aluno se socializa e interage com seus colegas, adentrando no mundo social. Reforça ainda que fazendo uso do jogo como recurso pedagógico, o professor aumenta as possibilidades de aprendizado pois quando situações novas vão aparecendo, novas formas

de resolver os desafios devem ser elaboradas. É com este horizonte que Freire (1992) salienta que o professor não deve ficar apenas observando os alunos jogarem da mesma forma o tempo todo. Ao contrário, deve estimular que mudem as regras, joguem de formas diferentes, com novidades, para que tenham que assimilar os novos desafios surgidos e superá-los.

Esta concepção destaca a importância de o professor ter a consciência do que se está brincando para poder interferir de forma justa e segura quando necessário. Desse modo, Freire evidencia que “[...] o professor deve saber observar o modo de brincar das crianças para poder extrair informações das atividades que realizam [...]” (FREIRE, J.B. 1992, p.69), argumentando que, é apoiado nos elementos provenientes da observação, que ele deve sugerir novas formas de brincar, compreender as dificuldades dos alunos e assim saber quais informações são pertinentes para a busca de soluções para os desafios encontrados. Sendo assim, o professor não deverá dar respostas prontas para os alunos e, isso sim, mediar a discussão com o intuito de elaborar questionamentos para que consigam encontrar soluções para suas dificuldades. Segundo o autor “O conflito surgido irá pouco a pouco se transformando, adquirindo uma organização necessária para a realização da atividade” (FREIRE, J.B. 1992, p.87).

Caminhando nesta direção, o mesmo autor coloca que, no desenvolvimento da aula, o professor deve “estabelecer uma relação clara entre ato e pensamento, entre ação e compreensão, objetivo que, no nosso entender, deve ser um dos principais da Educação Física na escola” (idem, p. 132). Desta forma, o autor nos deixa claro que os conteúdos devem ser abordados de maneira que permitam a compreensão, ou seja, mais do que

privilegiarem a cultura infantil, os conteúdos deverão possibilitar o estabelecimento de sentidos entre a ação e o pensamento, o que acarretará o aprendizado. Neste ponto de vista, o autor reforça a importância da aprendizagem significativa e proporciona indícios de como desenvolvê-la. Vale observar, pois, o que Freire diz: “Considerando que qualquer aprendizagem deve ser significativa, a inserção das situações pedagógicas num contexto de significações para a criança seria mais adequada para o programa de Educação Física que a mera exercitação de movimentos corporais isolados” (1992, p. 140).

Outra reflexão que Freire (1992) traz também é a possibilidade da prática que possibilita a auto-organização bem como a organização do grupo, não deixando de ser diretiva. A partir do momento em que o professor traz uma atividade, faz as suas observações e realiza intervenções ele está dando o direcionamento, mesmo que estas interferências busquem apontar ou discutir situações estabelecidas requerendo dos alunos que a situação seja solucionada e para tanto, estes carecem discutir e buscar soluções, caracterizando assim o essencial da organização em grupo.

A prática pedagógica é motivo de especial preocupação para Freire, pois coloca que é imprescindível ir além do discurso e se almejar a concretização nas práticas, notadamente quando se anuncia uma esperada democracia e se adotam posturas que minimizam a participação dos alunos. Essa postura sugere reavaliar as práticas, acima de tudo aquelas nas quais os alunos, bem como seus movimentos, seguem padrões para imposição da organização escolar. Freire adverte: “O papel que a escola tem nessa Educação para a democracia passa pelo respeito à criança. Se, nas suas

atividades, os alunos não puderem discutir suas normas de conduta no período de vida em que isso é mais favorável, não se pode afirmar que se educa para a democracia” (1992, p. 167).

Faz-se necessário neste momento falar brevemente sobre a formação humana e suas implicações na atuação dos professores dentro desta perspectiva analisada. Trabalharemos com duas hipóteses: de que o professor tenha vivenciado uma formação para a autonomia, ou de que o professor tenha passado por uma formação autoritária.

No primeiro caso, o professor que tenha vivenciado uma formação para autonomia, com oportunidades de escolha, de respeito mútuo trabalhará em prol deste desenvolvimento dos seus alunos, sendo também um professor autônomo.

No segundo caso, o professor que tenha passado por uma formação autoritária, sem oportunidades de escolha e sem espaço para ser escutado, na nossa reflexão, poderá levar a três caminhos: o primeiro é ser também autoritário, não dando espaços para seus alunos se expressarem, sendo o detentor do saber inatingível. Vemos este posicionamento como uma reação emocional ao tempo em que foi reprimido, com o sentimento de fazer com que seus alunos passem por tudo aquilo que ele próprio teve de passar. O segundo caminho é se tornar um professor extremamente permissivo, deixando que seus alunos façam tudo aquilo que não pôde fazer. E o terceiro caminho seria o professor se tornar autônomo, pois quer o oposto para seus alunos, mas diferentemente do exemplo anterior, têm o discernimento de mudar as situações que ocorreram na sua formação, transformando-as em oportunidades

para reflexão e conseqüentemente um momento rico de ensino-aprendizado em suas aulas.

Nas entrevistas com os professores, podemos observar algumas falas que vão ao encontro desta reflexão. Perguntado sobre pessoas que marcaram a infância, um dos professores afirmou:

“Quem me marcou foi meu avô. Eu estava sempre na casa dele, de férias, meus amigos de infância eram próximos da casa dele. Eu sempre fui bem moleca, subia em árvores, pulava muro. Minha vó ficava bem maluca... eu era bem arteira. E ao mesmo tempo que eu era bem arteira assim, eu era muito tímida. Eu brincava de pular corda, andar de bicicleta, esconde-esconde, e assim, meus pais bem rígidos, família grande, muitos primos, nos encontrávamos na casa do vô”.
(Professor “A”)

Note-se que a formação era autoritária através dos pais, mas a pessoa que mais marcou sua infância foi seu avô, que oportunizava momentos de brincar. Outro dos professores entrevistados, que também teve uma formação autoritária, mais por parte do colégio que estudou desde o Jardim III, do que por parte da família, destacou que um dos professores mais marcantes da sua vida escolar foi o professor de Educação Física da 7ª série. Quando perguntado se este professor era disciplinador, respondeu desta forma:

“Muito pelo contrário. O professor que tive anteriormente era bastante irreverente, diria até meio folgado. Não era um professor que dava aula e avaliava. Só performance. Eu ia bem porque tinha facilidade, eu lembro que ele fazia teste de Kooper. E já esse professor que eu tive na 7ª série... eu lembro que eu tinha um amigo que estudou comigo desde o Jardim que era extremamente gordo, obeso. E esse professor foi o primeiro que vi que teve um olhar diferenciado para ele, quanto ao cuidado, quanto à dificuldade, preocupação com ele. Me marcou bastante.” (Professor “B”).

É interessante observarmos que mesmo passando por uma escola autoritária, na qual a Educação Física era centrada em níveis de performance,

o professor mais significativo para este entrevistado foi aquele que teve um olhar mais cuidadoso com as diferenças e com as dificuldades.

Parece-nos claro que em qualquer um dos casos ou vivências em que o professor é um ser autônomo, para a prática do desenvolvimento da autonomia em seus alunos e nele próprio (lembrando que autonomia é um processo inacabado), existe a necessidade de ser também um professor reflexivo. Num momento como o que vivemos, em que problemas sociais, científicos e tecnológicos assumem uma crescente complexidade, o que se requer é que o professor esteja preparado para que, de uma forma crítica, participe e intervenha.

Esclarecendo o significado da reflexão na formação de professores, pode-se dizer que esta maneira de pensar encontra subsídios em muitos autores que escrevem neste começo de século, defendendo ser o professor um prático e, ao mesmo tempo, um teórico da sua prática. A reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade.

Esta atitude de prática reflexiva traduz-se assim numa reflexão na ação e, para além disso, numa reflexão sobre a ação.

Os professores reflexivos são também autônomos na sua atividade, dado que são críticos em relação aos papéis que desempenham. A atitude reflexiva do professor permitirá desenvolver essa mesma atitude nos próprios alunos, através de propostas de atividades durante as aulas, de como são apresentados os conteúdos e como são trabalhados, de que forma são feitas as avaliações e as reflexões sobre as ações desenvolvidas.

Dentro desta perspectiva de necessidade de ser um professor reflexivo para promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, encontramos em Tescarolo (2004) a necessidade e a importância de pensarmos sobre as virtudes. Pois ser autônomo implica ser generoso, isto é, ser capaz de sacrificar os próprios interesses em benefício do bem comum. Na opinião do autor, ter virtudes “é o hábito de agir bem, correspondendo aos valores morais e intelectuais em ação, tendo a bondade como essência e o livre-arbítrio como condição”(TESCAROLO, 2004, p. 128).

As rápidas transformações do mundo atual exigem que os indivíduos não só se apropriem dos conhecimentos, mas os re-signifiquem de uma forma dinâmica de modo a poderem resolver os novos e complexos problemas que lhes vão sendo apresentados, com sentido crítico e criatividade.

Existe um consenso, mais ou menos generalizado entre diferentes autores, quanto aos métodos a serem utilizados para ensinar a pensar, que incluem “modelo, questionamento, discussão e aprendizagem cooperativa.” (NISBET, 1992: 21).

Pelo modelo o professor expõe aos alunos, falando em voz alta, os seus mecanismos de pensamento, isto é, explicita o modo como realiza as tarefas e as suas atitudes frente às mesmas. Este procedimento deverá ser feito continuamente.

Através do questionamento o professor apresentará problemas que levem os alunos a pensar, refletir e explicitar o seu pensamento, como por exemplo: Por que diz isso? Que explicação você tem para esta colocação? Na discussão, os alunos podem vir a confrontar-se com opiniões diferentes das suas e que poderão contrapor às suas próprias convicções.

Na aprendizagem cooperativa, permite-se o confronto de pensamento entre pares e pequenos grupos. Os alunos podem explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema, explicitando oralmente o seu raciocínio, compartilhando-o, e clareando as suas idéias para si mesmos e para os outros.

Contudo, pensar requer esforço e sofre a interferência de fatores afetivos tais como: valores, motivações e atitudes. Fazer um raciocínio eficaz não basta, é necessário fazer disto um hábito. A auto-imagem e a auto-estima influenciam as atitudes face às dificuldades. Por exemplo, uma auto-imagem negativa pode nos levar a desistir de uma tarefa, isto se pensarmos que a dificuldade em realizá-la resulta de uma incapacidade nossa.

O contexto social da aprendizagem tem também muita influência no desenvolvimento de determinadas atitudes. As atitudes positivas relativamente ao pensar são encorajadas por um ambiente aberto ao questionamento e à exploração e são desencorajadas por ambientes autoritários e por aqueles em que a ênfase recai sobre a memorização. A aprendizagem não deve ser encarada somente como uma atividade, mas também como uma atitude, pelo que, para ensinar a pensar, parece não ser só necessário ensinar estratégias de pensamento, mas também criar um clima de liberdade responsável.

Hoje em dia, esta é uma perspectiva à qual se começa a dar especial atenção, pois as atitudes dos alunos face à escola e às tarefas escolares têm-se revelado, em muitos casos, barreiras para o sucesso na implementação de estratégias cognitivas e metacognitivas. Neste sentido, o presente estudo pretende contribuir para clarear alguns caminhos ao professor

– mediador, a fim de que possa interferir de modo significativo na formação de alunos autônomos.

2.3 Relato da Pesquisa

Nossos interesses pelos assuntos relacionados à autonomia e à Educação Física surgiram durante o período da especialização, quando realizamos o curso de Educação Física Escolar.

O homem primitivo já praticava a Educação Física, não a Educação Física convencional, como nós a conhecemos, mas, no seu dia-a-dia, na caça, na pesca, na luta contra o seu meio ambiente e nas homenagens aos deuses através de suas danças e ritmos.

Os chineses, uns dos povos mais antigos, já possuíam há 3000 anos a.C. uma educação organizada. A Educação Física era muito importante para o povo chinês. Foram eles os criadores do Kung Fu, praticado pela seita Tao-Tsé. Gutierrez (1985) afirma que o Kung Fu consistia em uma ginástica terapêutica que utilizava os exercícios de acordo com a doença a ser tratada. Além das práticas físicas, existia também o aspecto religioso que tratava as enfermidades do corpo e da alma.

Na Grécia, duas tribos lideraram por largos períodos a vida dos povos gregos: os dórios em Esparta e os jônios em Atenas. Segundo Koch e Dieckert (1984), os espartanos eram rudes, fortes e belicosos, colocando a pátria acima de tudo. Na educação espartana, a educação resumia-se a formar soldados. Até os sete anos, a criança ficava com a mãe, sendo então entregue ao Estado, onde passaria a viver com outras crianças em regime de exercícios

violentos e em função da vida militar. As meninas também tinham uma Educação Física intensa e lutavam como qualquer homem. Tinham que ser fortes e saudáveis, para gerar filhos também saudáveis. A pátria estava acima do amor maternal. A educação destas crianças consistia quase que exclusivamente em Educação Física.

Em Atenas era diferente. De acordo com Koch (1981), até os sete anos, os meninos iam à escola, onde aprendiam as letras, canto e música. Após os doze anos, os estudos eram mais profundos e a ginástica cada vez mais dura. Dedicavam-se ao atletismo e recebiam treinamento militar. Buscava-se a formação integral do indivíduo: alma, corpo e mente. As meninas eram educadas pela mãe. Sua educação era unicamente do lar.

Segundo Gutierrez (1985), com o surgimento dos feudos um senhor de terras comandava outros senhores menos poderosos. Estes dominavam o povo humilde, os servos. Um feudo era um castelo, com terras cultivadas pelos servos, que davam uma parte do cultivo para o seu senhor. Nos feudos, as atividades físicas eram a caça, a pesca, danças e jogos infantis e populares. Dentre os jogos populares é dado destaque ao “soule”, um ancestral do futebol. A preferência era para os esportes coletivos.

Os esportes aristocráticos praticados apenas pelos cavaleiros, eram as Justas e os Torneios. Segundo Gutierrez (1985), as Justas eram lutas entre dois cavaleiros que se digladiavam vestidos com armaduras. Com a ajuda de uma lança e espada tentavam derrubar o seu adversário do cavalo. No início, quase sem regras, a Justa muitas vezes levava à morte. Mais tarde surgiram regras mais simples, nas quais bastava derrubar o cavaleiro ou quebrar a

própria lança no impacto contra o adversário. Os Torneios eram iguais à Justa, mas em equipes.

No Renascimento (século XIV a XVI) têm fim as limitações impostas ao corpo e ao espírito. É o redescobrimto da individualidade do ser humano e da importância da Educação Física na formação integral do homem. A Educação Física volta a fazer parte do currículo educacional, mas ainda voltado somente para a burguesia. Muitos pensadores revelaram a importância dos exercícios físicos, como: Leonardo da Vinci, Rabelais, Montaigne, Francis Bacon, Locke, Rousseau e outros.

Especificamente no Brasil, no seu período colonial (1500-1822) apenas os índios, através de sua vida natural e livre, praticavam a Educação Física.

A Educação Física Escolar no Brasil teve início no século XIX por influência dos higienistas, pois percebiam a insuficiente ação da família na educação dos filhos, no que dizia respeito à educação do corpo. Os higienistas eram apoiados pelos educadores, porém rejeitados pela elite, que não queria expor seus filhos aos possíveis malefícios das atividades, como fadiga, dores musculares, chegando ao ponto de proibirem suas filhas de praticarem exercícios ginásticos, mesmo que prejudicassem seu desempenho escolar.

Depois de muitas tentativas e fracassos, grandes esforços caminharam para a inserção da Educação Física na grade curricular, na “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” de 12 de Setembro de 1882, com o parecer de Rui Barbosa,

instituindo a ginástica em cada escola normal, equiparando, em categoria e autoridade, os professores de ginástica aos das outras disciplinas.

A Educação Física

[...] tal qual como a concebemos hoje – como matéria de ensino – têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório (SOARES, 1996, p. 8).

Durante o século XX, a Educação Física Escolar no Brasil se modificou através das décadas por influências políticas, científicas, pedagógicas e filosóficas. Nas décadas de 10 e 20, houve uma influência dos sistemas ginásticos estrangeiros. Após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos, de 1931, torna a Educação Física obrigatória no ensino secundário. Surgem as primeiras escolas superiores de Educação Física. Getúlio Vargas cria o Estado Novo e a Constituição outorgada é a primeira a ter Educação Física inserida em seu contexto. Nos anos de 50 e 60, o que predominou foi o método desportivo generalizado.

Na década de 70, a Educação Física sofreu grande influência de acontecimentos esportivos e políticos, como a Copa do Mundo de 1970 e o milagre econômico. Em 1971, o Decreto nº 69.450 contribuiu para que a Educação Física fosse considerada como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Este decreto promoveu a busca de novos talentos no âmbito escolar, enfatizando a educação do movimento,

desencadeando a pedagogia tecnicista, que visava à perfeita reprodução dos movimentos esportivos.

Nos últimos vinte anos, a educação física brasileira tem vivenciado um processo de intensa crítica ao paradigma da aptidão física e à função que historicamente essa prática assumiu na sociedade brasileira. Diversos autores como Medina (1983), Carmo (1985) e Castellani Filho (1988), entre os mais significativos, iniciaram nos anos de 1980 uma crítica contundente: a denúncia à prática elitista, preconceituosa e excludente que sustentava a ação dos professores de educação física na escola.

A crítica dirigiu-se à hegemonia da visão fragmentária de homem que colocava para a Educação Física a idéia de que a ação educativa dos professores se dirigia tão-somente à dimensão motora, ou melhor, a uma formação corporal desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade do ser humano, sendo também alienada dos determinantes políticos, econômicos e culturais.

Durante a década de 1980, as discussões e reflexões, debates e embates em torno da renovação da educação física brasileira provocaram, em certo sentido, uma ampliação do quadro de referências teóricas, assimilando os aportes oriundos das ciências sociais e humanas, especialmente da filosofia, da história e da sociologia.

A ampliação do quadro teórico sustentou, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, o desenvolvimento de algumas novas propostas cujo ponto de identidade foi a intencionalidade em superar o paradigma da aptidão física e inaugurar uma prática baseada em valores humanísticos que promovessem a melhoria da qualidade de vida, a formação para a cidadania e

o alcance da consciência crítica. É nesse momento que surgem várias tendências pedagógicas que delimitaram os conteúdos de ensino-aprendizagem e definiram os meios através dos quais a formação almejada ocorreria. Identificaram também o papel do professor e a função social e pedagógica da educação física na educação da criança e do jovem na escola.

Passada aproximadamente uma década, vivencia-se um período de tensionamento das possibilidades reais para a efetivação das propostas. Alguns estudos indicam que no contexto de algumas práticas ainda persistem abordagens militarizadas e disciplinarizadoras que têm no esporte o conteúdo hegemônico.

Desse modo, os professores anunciam a idéia da educação como prática não-neutra incumbida da formação do cidadão, contudo as práticas efetivadas aproximam-se da perspectiva tecnicista em educação. Subsiste um discurso avançado e progressista do professor, mas uma prática extremamente conservadora em que há predominância do esporte como conteúdo e dos processos de exclusão dos menos hábeis. Nota-se também, uma visível dificuldade no trato das questões históricas e da superação das relações sociais de dominação, típicas do modo de vida capitalista.

Um dos entraves refere-se ao papel do professor no contexto da aula de educação física. A questão da diretividade, ou da não-diretividade, coloca-se como ponto focal para que sejam compreendidas as contradições envolvidas no desenvolvimento das tendências pedagógicas. Afinal, como pensar o papel do professor diante dos desafios de uma prática pedagógica que anuncia a emancipação e a autonomia como fins a alcançar? As diferentes tendências assumiram perspectivas diferenciadas quanto a esta questão, e a

problemática aí contida refere-se à assunção de posturas diretivas e autoritárias (o que aproxima o professor de uma concepção tradicional de educação) e, no extremo oposto, posturas espontaneístas (o que aproxima o professor da concepção escolanovista).

No final do século XX, dois fatores importantes ocorreram para que professores e instituições escolares adquirissem autonomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos, que deveriam ajustar a ação educativa à sua realidade social. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases que foi responsável por integrar a Educação Física à proposta pedagógica da escola. O segundo fator foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contribuíram para uma melhor reflexão dos educadores em suas atuações pedagógicas.

Várias concepções têm influenciado a Educação Física Escolar atualmente. Pesquisadores e educadores têm se conscientizado de que seus limitados conceitos são flexíveis a novas propostas de ensino. Essa consciência é fruto de fatos ocorridos no passado. O professor de Educação Física muitas vezes foi menos considerado, não sendo valorizado nem mesmo pelo corpo docente existente na escola. O profissional responsável por atividades físicas freqüentemente assumiu o papel de mero “recreacionista”, cujas atividades são desprovidas de eixos temáticos, categorias de ensino e princípios norteadores, conseqüência da mediação educacional muitas vezes inadequada no passado e ainda não raro no presente.

Por muitos anos, esta foi a visão que se possuía da Educação Física. Assim, e contraditoriamente,

[...] para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns,

uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar... (BRASIL, 2000, p. 3).

Ao assumirmos o conhecimento como possibilidade de exercício da liberdade e, portanto, da transformação do homem, da natureza e da sociedade, estamos implicitamente concebendo que a educação constitui-se em instrumento de sua construção e não numa mera reprodução. Aquele conhecimento transmitido nas escolas, por meio de um currículo pautado por técnicas e conteúdos pré-selecionados, tão comuns nas aulas de Educação Física, torna a prática pedagógica acrítica, não contextualizada e estática, desprovida de significados para professores e alunos, reforçando o que Paulo Freire denominou “educação bancária”, que apenas aumenta o poder de uma elite que quer se manter e se preservar.

Vários estudos estão sendo realizados para aperfeiçoar a situação pedagógica da Educação Física. Segundo Neira,

A educação física é considerada hoje um meio educativo privilegiado, na medida em que abrange a pessoa na sua totalidade. O caráter de unidade da educação por meio das atividades físicas é reconhecido universalmente através dos tempos. (NEIRA, 2003, p. 81)

Entendemos, pois, concordando com Neira, que a disciplina de Educação Física possui flexibilidade na elaboração de seus conteúdos, podendo ser abordados temas que auxiliarão o indivíduo na sua formação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos sugerem introduzir temas cuja transversalidade torne-os fundamentais para o desenvolvimento pessoal e

social do aluno em diversas dimensões. Ao introduzirmos estes temas, estaremos contribuindo para construção de indivíduos críticos e autônomos.

Ainda conforme NEIRA,

O gesto carregado de sentido, significado e intenção assumirá, então, um papel fundamental no processo educativo daquelas crianças, reunindo em uma mesma ação a dimensão ação cognitiva, afetiva, e, claro, motora. Deve-se enfatizar aqueles movimentos inseridos em um contexto onde a criança encontra estímulos para avaliar a situação e planejar sua ação; quer seja fugindo de um pegador, escalando uma montanha imaginária, 'queimando' o amigo, enfim, vivendo cada movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas, também e principalmente, com o "coração e a cabeça". (NEIRA, 2003, p. 119)

Não deixando de lado os conteúdos tradicionais e clássicos da Educação Física Escolar, é preciso oportunizar a experimentação do mundo por meio do corpo em movimento, a consciência corporal, a vivência da expressividade e a interpretação da linguagem corporal, o prazer do movimento e do jogo. Segundo Betti (1992, p. 287), "Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, que intensidade, frequência e duração são recomendáveis". A aula de Educação Física deve ser um momento no qual a criança possa experimentar e provar o próprio corpo, viver, sentir, desenvolver a capacidade de reinventar os movimentos, de fazer de novo e diferente, de usufruir do corpo. Tudo isso deve estar baseado nas relações sócio-culturais existentes em cada escola, tanto na coletividade quanto na individualidade.

Apesar de todas essas mudanças de ordem ética, sem dúvida tão benéficas aos educandos, formando-os para a vida cidadã, o grande problema persiste em nossos ambientes educacionais, apoiados na própria ação

pedagógica dos professores, aqui enfatizando a classe pertencente à Educação Física. O velho ditado “mente sã em corpo são” se origina do pressuposto de que um corpo que se movimenta mantém-se ocupado, evitando pensamentos e idéias indesejadas. Essa dicotomia, tão presente no discurso coloquial, ainda persiste em algumas instituições educacionais. É preciso que se compreenda que o corpo privilegiado nas “aulas de movimento” é o mesmo presente nas “aulas de raciocínio”.

Segundo Nicolau (2000), a sistematização da Educação Física na escola deverá possibilitar à criança movimentar-se de forma natural, relacionando-se, ao mesmo tempo, consigo mesma e com o ambiente, obtendo, dessa forma, o controle motor que favorece o desenvolvimento biológico, psicológico e sociocultural. A partir de jogos, atividades e brincadeiras, a criança torna-se cada vez mais independente, sendo capaz de construir regras ao invés de apenas segui-las.

2.1.2 Autonomia

A palavra autonomia, apresentada nos dicionários de Língua Portuguesa numa dimensão administrativa ou filosófica, tem ganhado terreno no campo semântico da pedagogia, sendo hoje um dos pontos chave quando se fala de educação.

A importância do seu desenvolvimento ultrapassa a questão disciplinar, de regulação de comportamentos e se insere em um contexto mais amplo, uma vez que, na sociedade atual, os indivíduos estão mergulhados na

turbulência da incerteza, o que os leva a procurar soluções alternativas para o percurso da existência nos novos paradigmas sociais da cultura contemporânea.

A reflexão exigida pela sociedade globalizada aponta para a autonomia como condição de autodeterminação para conviver com os riscos, incertezas e conflitos, como um valor gerador de decisões e criador de possibilidades no manejo com o conhecimento.

Nesta perspectiva, ela se refere às múltiplas capacidades do indivíduo, ao seu modo de viver e aos seus valores culturais: à luta pela sua emancipação e desalienação; à forma de ser, sentir e agir; à resolução de conflitos; ao fortalecimento em relação às suas próprias emoções, o que o torna capaz de se solidarizar com as emoções dos outros e, enfim, estar mais associado em suas ações (SOARES; PEREIRA, 1998).

Assim a autonomia constitui, portanto, uma categoria central da essência da vida humana e, como tal, confere o poder de determinar os processos e as estratégias de ação, escolher caminhos e alternativas, bem como objetivar desejos e ideais no sentido de efetivar a ação crítica nas mais diversas situações.

O termo autonomia deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra). Significa ser governado por si mesmo, ter a capacidade de definir as suas próprias regras e limites sem que precisem ser impostos por outro. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outros. Tampouco se refere à anomia, atitude na qual cada um tem suas próprias regras sem coordenação com outrem. Ser autônomo significa ter responsabilidade com liberdade moral e intelectual. É importante ressaltar que

não é o mesmo que liberdade completa. Segundo Mogilka (2000), “o termo liberdade significa irrestrrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer”. Quem faz o mal age livremente àquela parte dele que não é livre (seus instintos, suas paixões, suas fraquezas, seus interesses, seus medos). Isso diz, por oposição, o que é a autonomia. É a liberdade para o bem; é obedecer à parte de si que é livre. Segundo o mesmo autor, o termo está interligado por um poder externo que regula a liberdade e pelas relações com o mundo natural e social. “Autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.” (KAMII, 2003, p. 46). Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas. Eles são responsáveis por suas ações. É por isso que tal atitude é o princípio da moral. Trata-se de obedecer ao dever de se auto-governar.

Para esclarecer melhor esta diferenciação dos termos autonomia e liberdade, recorreremos a Varela (2003). O autor indica o significado de liberdade que irá se empregar no presente trabalho:

“Na sociedade moderna, liberdade é geralmente considerada como a possibilidade de fazer o que se quer. [...] Fazer o que se quer a partir da vontade do ego [...] é a atitude menos livre. [...] Ser progressivamente mais livre é ser sensível às condições e possibilidades genuínas de alguma situação presente, é ser capaz de agir de maneira aberta, não condicionada pelo apego e volições egoístas. Essa abertura e essa sensibilidade incluem não apenas a esfera imediata das percepções da própria pessoa: possibilitam-na também a estimar os outros e a desenvolver uma percepção compassiva das aflições alheias”. (p.132)

Segundo Comte-Sponville (2003), “a palavra autonomia vale, sobretudo, como ideal. Não indica um fato, mas um horizonte, um processo, um trabalho”. Ela nunca é dada: ela está por fazer e sempre por refazer. Não há autonomia; não há nada mais que um processo, sempre inacabado, de *autonomização*. Não nascemos livres; tornamo-nos.

Fazendo uma breve perspectiva histórica do termo, Rousseau, importante filósofo ligado ao grupo de intelectuais da Enciclopédia (1712-78), defendia que “o que souber da melhor maneira suportar os bens e os males da vida, esse será, segundo o meu juízo, o mais bem educado”, e mesmo Comênio (1592-1670), tido habitualmente como o pioneiro da Didática, considerava que se deveria possibilitar a todos o conhecimento dos “fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na Natureza como das que se fabricam (...), para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para determinado uso, sem cair em erros nocivos” (COMÊNIO, apud ROCHA, 1988, p. 21).

Contudo pode-se afirmar, sem grande exagero, que foi no final do século passado que se evidenciou o movimento de defesa do desenvolvimento da autonomia do aluno como um dos principais objetivos da Educação. Com raízes histórico-filosóficas em épocas anteriores, pedagogos como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) e Claparède (1873-1940), entre muitos outros, enquadrados no que alguns autores chamam de “Escola Nova”, aparecem nesta época com propostas educativas com o

objetivo expresso de “dar uma ajuda para que a personalidade humana possa conquistar a sua independência” (MONTESSORI, apud ROCHA, 1988:81).

Sobre os métodos que estes pedagogos apontavam como possibilitadores deste desenvolvimento nos indivíduos, podemos apontar o exemplo de Dewey, cuja pedagogia costuma ser sintetizada pela expressão “aprender fazendo”. Segundo este autor, o aluno deveria: “ser colocado em situações de experiência direta (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir, por si próprio, a solução dos problemas e esforçar-se por ordenar corretamente, em seu espírito, as conclusões a que chegasse” (ROCHA, 1988, p.65).

No entanto, não é de estranhar o aparecimento da “Escola Nova” no final de um século impregnado dos ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” consagrados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa. Como exemplos extremos de pedagogias “não-diretivas” ou mesmo “da liberdade”, encontramos, no século XIX (1858), a escola fundada por L. Tolstoi (1828-1910) em que os alunos tinham a “liberdade de ouvirem ou não ouvirem o professor,” uma vez que se deveria deixar que eles decidissem “por si próprios qual era o seu bem” e, no século passado, em 1921, é criada a famosa escola de Summerhill de S. Neill (1883-1973) cujas regras de funcionamento eram estabelecidas pelos próprios alunos. Defendia Neill que “lar e escola (tradicionais) mataram a liberdade, a iniciativa, a criação. Disseram aos jovens como viver, o que pensar, no que acreditar e impuseram-lhe uma carga de tabus sociais” (NEILL, apud ROCHA, 1988, p.136).

A discussão frente as ideologias atuais apresenta-nos o conceito “sociedade pós-tradicional”, como sendo aquela na qual o homem é forçado a renunciar da austeridade das idéias, atitudes e comportamentos baseados no sistema de valores tradicionais. Essa sociedade, na qual estamos inseridos, tem suas peculiaridades comprovadas com a ativação do processo de globalização, que assenta suas formas de como sobreviver, alterando as relações sociais, firmando um novo paradigma, que também é educacional.

Na década de 80, quando a posição hierárquica prevalecia nas relações sociais, incluindo as instituições educacionais, os indivíduos eram obrigados a obedecer cegamente, se resignar e concordar com tudo passivamente. Atualmente, todavia, a sociedade clama pelo desenvolvimento da autonomia, influenciando diretamente na formação cidadã, sendo esta condição essencial para se conviver com os riscos e as incertezas dos conflitos humanos.

Desta forma pode ser vista como uma necessidade ligada as emoções, pois é considerada base para o incremento de uma comunicação eficaz, numa sociedade em que a linguagem verbal acomoda a política e as atividades, dando possibilidade para questionamentos em busca da definição do grau de confiabilidade que exige a reconstrução de responsabilidade tanto pessoal como social em relação aos outros. Sob essa perspectiva, têm-se a possibilidade de assegurar que a ausência de autonomia na dimensão psicológica torna inatingível as discussões abertas, provoca violência e não deixa transparecer a manifestação plural, se postando como uma afronta à autonomia do outro.

Ela é ainda um imperativo sociocultural, já que a sociedade traz, em seus paradoxos produtivos, um grande fluxo cultural de quebra e transcendência de antigos pontos de vista, determinando uma reorientação das relações sociais e um repensar de um novo comportamento, denominado reflexivo.

Nesse ponto de vista, se estabelece como uma necessidade política, uma vez que somente uma pessoa autônoma tem requisitos de interpretar os paradoxos do mundo globalizado, criticando-os e atuando na busca de selecionar as oportunidades para alterações qualitativas.

Esse contexto irá se transformar em uma categoria de sobrevivência. Apenas um indivíduo autônomo obterá notoriedade na sociedade pós-tradicional, nas dimensões econômica, psicológica, sociocultural e política, pois é um ser humano que questiona, raciocina e age de maneira livre e responsável. Apenas um indivíduo autônomo é capaz de uma atividade refletida própria, e não de uma atividade que foi pensada por outro sem a sua participação.

Lançando nosso olhar para o ambiente escolar, foco de nossa pesquisa, percebe-se que neste espaço a base da relação é assimétrica, ou seja, existem os professores, supostamente detentores do saber, e os alunos, que estão lá porque não detém esses saberes. Segundo a idéia de Mogilka (2000), para desenvolvermos a autonomia é necessário um poder externo que regule sua liberdade relativa. No caso da escola, este papel de regulador, principalmente, cabe ao professor que possui oportunidades privilegiadas para contribuir para este desenvolvimento dos seus alunos. As questões que se

colocam à nossa frente são: “Como, quando e por que o professor fará tais intervenções?”

Com relação ao desenvolvimento da autonomia, vale enfatizar que, nos dias de hoje, muitas práticas educacionais diminuem as ações que a fomentam, opondo-se aos valores presentes de reflexão e abdicando de qualquer iniciativa de concepção de liberdade e decisão livre (SOARES; PEREIRA, 1998). Assim, as instituições educacionais devem ser repensada de acordo com as requisições contemporâneas, adquirindo seu posicionamento na formação da consciência crítica, difundindo a autonomia como peça chave no resguardo de um projeto de formação cidadã que gere a liberdade e a justiça.

Para fazer da escola um espaço que signifique este desenvolvimento, é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional apreendam que a sua concretização é uma elaboração individual, mediada pela relação social, que instalem e dêem valor a comunicação entre aluno, professor, assessor e gestor, comunicação esta propícia ao desenvolvimento de estruturas metodológicas mais flexíveis para repensar sempre que for necessário e que os educadores adotem sua função na elaboração cooperativa de conhecimentos, facilitando circunstâncias de desenvolvimento individual pela desconstrução de suposições do pensamento instituídas. Este movimento da mediação exige conhecimento das teorias psicológicas e pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento da autonomia. A Teoria de Piaget tornou-se um clássico, referência obrigatória para pesquisas da moralidade e das interações sociais.

Jean Piaget foi um dos primeiros a inquirir o entendimento da moralidade humana em sua perspectiva psicológica e no desenvolvimento da criança. Este conhecimento justifica a liberdade como orientação, que permite à criança realizar o que é capaz, colaborando para que se conheça e se avalie e para que desenvolva conhecimentos harmônicos com suas habilidades.

De acordo com Piaget (1994), o indivíduo nasce no estado de anomia, isto é, sem conhecer nenhuma regra. Ao promover interações com o mundo, observa de maneira gradativa que elas existem. Na seqüência, elabora o estado de heteronomia, quando entende que existem regras, mas elas têm origem externa, nas outras pessoas. Neste processo de desenvolvimento psicogenético, a fase seguinte é o estabelecimento do estado de autonomia, quando as regras são apreendidas e notadas como pertencentes ao próprio indivíduo.

Ainda de acordo com os estudos de Piaget, a criança, de zero aos dois anos, se encontra no estágio sensório-motor. Ela é fundamentalmente individualista, egocêntrica, “centrada no eu”, compartilhando pouco de trocas sociais. Quando ocorre a aquisição da linguagem tem início uma socialização efetiva da inteligência. Porém, algumas particularidades do estágio pré-operatório, que é encontrado em crianças dos dois aos seis ou sete anos, ainda reduzem a possibilidade de a criança estabelecer permutas intelectuais de forma equilibrada. Entre estas características destacam-se: ausência de instrumentos operatórios para se descentrar e saber se colocar num outro ponto de vista, que não o seu, e a incapacidade de aderir a uma perspectiva comum de referência, situação imprescindível ao diálogo. A criança vai de encontro as suas próprias aptidões, não sente necessidade de aceitar os

comportamentos diversos partindo de uma referência única e apresenta a inclinação de escolher o ponto de vista próprio como absoluto (LA TAILLE, 1992; PERRAUDEAU, 1996). Essa centralização corresponde a uma ausência de percepção que se relaciona ao próprio “eu” e assinala a falta de autonomia, que é encontrada também em crianças de seis a sete anos, para quem as regras morais são inalteráveis.

As permutas intelectuais têm início na fase operatória. Esta fase é sub-dividida em operações concretas dos seis aos onze anos e operações formais a partir dos onze ou doze anos. É nessa fase que a criança atinge o que Piaget (apud LA TAILLE, 1992) denomina personalidade: o indivíduo sujeita-se de maneira voluntária às regras de reciprocidade e de universalidade. Desta forma, a personalidade se caracteriza como o produto mais apurado da socialização, uma vez que o “eu” nega-se a si mesmo para introduzir seu ponto de vista próprio entre outros, sujeitando-se às normas de reciprocidade. A personalidade carrega em si a aquisição de consciência da relatividade da perspectiva do “eu”, dispondo-a em relação ao conjunto das perspectivas possíveis, numa coordenação das partes com o todo.

Nesta perspectiva, autonomia é a atitude que possibilita ter condições de se colocar de maneira consciente e competente na trama dos variados pontos de vista e conflitos existentes na sociedade.

Para alcançar à autonomia o indivíduo atravessa por três fases características. Anomia é primeira fase, onde as crianças (cinco e seis anos) não aderem a normas coletivas. A segunda fase é a da heteronomia (até nove ou dez anos, em média), em que existe uma vontade em estar participando de atividades coletivas e com regras, ainda que a criança não considere as regras

como um acordo consolidado, sendo estas entendidas como escolhidas por outros, impossibilitadas de serem alteradas ou negociadas. Todavia, é também nessa etapa que a criança insere possibilidades de variações às regras que lhe permitam melhor atuação. Na fase da heteronomia, a criança não idealiza as normas como imprescindíveis para gerir e equilibrar as ações de um grupo social, dando-lhes uma origem alheia à atividade e aos componentes do grupo, bem como uma inalterabilidade definitiva. A autonomia é a terceira e última fase, em que as normas são idealizadas como conseqüências de combinados mútuos entre os componentes do grupo, sendo respeitadas e “negociadas” por eles (LA TAILLE, 1992; PIAGET, 1964).

Para Piaget (apud LA TAILLE, 1992), a autonomia referia-se ao desenvolvimento do juízo moral, que começa pela aprendizagem de variadas obrigações impostas pelos adultos à criança como não gritar, não esconder as coisas dos outros, etc. Essa determinação é plausível na fase da heteronomia, pois a criança consente as regras percebendo-as como inquestionáveis.

Para La Taille (1992), a heteronomia se revela pelo realismo moral. Corresponde a uma fase na qual as regras ainda não são organizadas ou reorganizadas pela consciência, não sendo compreendidas a partir de sua função social. O dever corresponde a obedecer a uma lei exposta e estabelecida pelos adultos, sendo as suas necessidades ignoradas. Por essa razão, são desconsideradas como critério para o juízo moral.

Este realismo moral na qual La Taille (1992) se refere é superado na fase da autonomia moral, que ocorre por volta dos nove ou dez anos. Nesta etapa, as obrigações são apreendidas como conseqüências de deveres mútuos que resultam tratados entre as consciências e não apenas a concordância das

ações a determinados preceitos. Enquanto na heteronomia o dever gera o bem, na autonomia o bem gera o dever: deve-se agir de determinado modo porque é bom.

Dentro deste contexto se faz necessário uma distinção entre ética e moral. Ética seria entendida como sentido da vida, à busca de uma vida que vale a pena ser vivida. E moral estaria referida aos deveres complacentes à busca anterior. “Usemos ética para designar um ponto de vista supra ou meta-individual; moral para situar-nos no nível da decisão e da ação dos indivíduos” (Morin, 2005, p. 15). Torna-se evidente a interdependência dos termos. Outro autor que faz referências a relação entre ética e moral é *De la Taille*, que mostra a qual pergunta elas se direcionam. Segundo o autor, a pergunta da ética é ‘que vida eu quero viver?’ e a da moral é ‘como devo agir?’. Fica explícito que os dois termos são inseparáveis. Um depende do outro. Realizar um ato moral significa ser ético. Ser ético significa ter ações morais.

Esta investigação estará observando o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos. A autonomia intelectual se manifesta como a atitude de questionamento e problematização das pessoas que não acreditam cegamente em tudo que lhes é dito. Intelectual, do latim tardio *intellectuale*, remete àquele que possui dotes de espírito, de inteligência. Para a construção desta forma de autonomia devemos estimular as pessoas a pensar criticamente, a elaborar argumentos que dêem sentido para o que elas pensam, fazendo com que o processo de aquisição de conhecimento seja mais intenso.

Segundo Piaget (1964), autonomia moral engloba a noção de justiça, honestidade e reciprocidade que, em geral, constituem um sistema racional de valores. Sugere analisar o ponto de vista de outras pessoas e não apenas o nosso ponto de vista. É, desta forma, o respeito ao costume de sentir e pensar das outras pessoas. Esta idéia engloba noções de equilíbrio, reciprocidade, igualdade e compensação. Nesta etapa, a criança já distingue a idéia de justiça daquela de autoridade.

Desta forma, pode-se assegurar que a justiça excede o dever que “se cumpre”, já que a justiça “se faz”; significa uma intenção, um propósito, um objetivo a ser atingido, um bem a ser realizado. Isso exige da pessoa uma disposição de tomar uma decisão a partir da avaliação e interpretação das variadas situações.

Na etapa da heteronomia, a justiça tem o seu significado confundido com a lei, com a autoridade. Até os oito anos, a criança crê que a sanção retributiva segue-se a toda infração, sendo empregada tanto pelo adulto quanto pela natureza predominando a sanção expiatória, pois, segundo os estudos de Piaget, durante a etapa da heteronomia as sanções de reciprocidade não fazem muito sentido no mundo da moralidade. A criança heterônoma se apresenta muito severa, quanto mais arduo o castigo, mais justo é.

Através dos estudos de Piaget, chega-se à conclusão que o indivíduo é um ser ativo e participativo do seu processo de desenvolvimento moral, sendo esse compreendido como um acontecimento social.

As etapas identificadas por Piaget como estágios do desenvolvimento do juízo moral, sendo elas anomia, heteronomia e autonomia, relacionam-se ao desenvolvimento cognitivo, sendo, desta forma, plausível

relacionar cada uma dessas etapas à determinada faixa etária. Contudo, é importante observar que, em seus estudos, Piaget reconhece que em certos indivíduos a percepção de obediência ao dever, o costume sagrado dos princípios e regras sociais, a escolha por sanções expiatórias e o reconhecimento de uma autoridade normatizadora perdurarão a vida toda, sendo as manifestações infantis do realismo moral substituídas por outras mais complexas, mas de mesmo caráter, ou seja, o raciocínio moral a partir de um conjunto.

Nesta investigação, acredita-se no pressuposto de que só se forma seres autônomos se o profissional que estiver atuando com estes também o for. A legitimação da autonomia epistemológica do profissional corresponde a mesma legitimação dos sujeitos sobre os quais o profissional venha a exercer a sua ação educativa.

Os cursos de formação de professores indicam, aliás, que a formação inicial dos futuros docentes terá como um dos seus principais objetivos o preparo pessoal e social, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, cooperação e participação.

Percebe-se assim que o papel do professor neste novo paradigma de educação é primordial, sendo um mediador e facilitador do processo de aprendizagem. O professor-investigador é aquele capaz de despertar nos alunos atitudes de investigação, tais como: curiosidade, necessidade de discutir e aprofundar os seus conhecimentos, procurar a solução para os problemas e pôr em prática novos caminhos para resolvê-los. Tudo isto requer que o professor, na sua vida pessoal, manifeste também este tipo de atitudes,

pois é impossível que um professor incapaz de viver, ele próprio, uma experiência de investigação autêntica chegue a poder promover e garantir um trabalho de investigação correto com os alunos.

Dentro desta perspectiva, o professor deverá tomar o cuidado de não cometer dois excessos: não ser permissivo e não ser coercivo. Neste ponto, recorreremos a Paulo Freire (1996, p. 59-60) para explicitar o que se pretende dizer com esta afirmação:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'se ponha em seu lugar', ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Explicando melhor estes conceitos, as relações entre os envolvidos no processo educacional, assim como na sociedade, caracterizam-se como um conjunto de relações inter-individuais, que podem ser coerção ou cooperação.

A relação de coerção é assimétrica, na qual um dos lados confere ao outro sua maneira de pensar, seu juízo crítico, suas verdades. Nessa relação não existe reciprocidade pois se caracteriza como uma relação formada, sendo as normas apresentadas, adotadas sem o envolvimento do grupo. As normas impostas permanecem exteriores à consciência, determinando-se como uma norma na qual se crê.

Segundo La Taille (1992), os estudos de Piaget nos mostram que as relações de coerção são conflitantes ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos que se submetem a ela, pois uma vez coagido minimiza sua

participação natural na produção, conservação e divulgação de idéias, o que torna incapaz o desenvolvimento das operações mentais, que emanam de uma necessidade percebida pelo indivíduo.

A coerção obedece a um nível baixo de socialização, pois não existe diálogo verdadeiro. Desta forma um indivíduo fala e o outro se limita a ouvir e memorizar. Assim, nenhum dos integrantes do diálogo precisa se descentrar, conservando-se separados em seus pontos de vista. Ao coagido resta acolher as “verdades” impostas, sem investigar a partir de que perspectivas foram organizadas, sem entender estas “verdades” e a “autoridade”, porque não tem necessidade de ouvir o outro, nem fazer relações das “verdades” transmitidas a um contexto real.

Inserida nestas relações encontra-se a origem do sentimento de obrigatoriedade, de dever. Especificamente no caso das crianças, é reforçado o caráter egocêntrico no que se refere à dificuldade em se posicionar no ponto de vista do outro, constituindo com ele a reciprocidade. Desta forma o indivíduo está sujeito a muito acreditar e nada alcançar.

Nos aspectos pertinentes ao desenvolvimento do juízo moral, nas relações de coerção há o respeito unilateral pela lei imposta ou pela autoridade que a revelou, proporcionando uma deformidade das causas verdadeiras das diferentes regras (realismo moral). Assim, da coerção resulta a heteronomia moral.

Neste ponto de vista as relações de coerção entendem a moral como exterior aos indivíduos e conferida a eles pela sociedade. Desta maneira asseguram uma “moral comum”, na qual resta ao indivíduo adaptar-se ao padrão de comportamento que se estabelece. Neste contexto, as diferenças

individuais são consideradas inadequações parciais em relação à norma comum (LA TAILLE, 1992).

Segundo La Taille (1992), o indivíduo consegue superar a coerção quando estabelece uma relação de cooperação (co-operação), que é simétrica, conduzida pela reciprocidade. Por essa razão deriva de tratados mútuos entre os participantes, sendo as normas elaboradas coletivamente. Esse tipo de relação estabelece que os indivíduos se descentrem para compreender o ponto de vista alheio, estabelecendo relações entre o ponto de vista próprio com o do outro. Da cooperação, resultam o respeito e a autonomia, o desejo pelo bem como uma vontade, um anseio de modo essencialmente racional. Sob esse ponto de vista, o equilíbrio social não se reduz à padronização dos comportamentos, articulando-se a partir da coordenação das diferenças existentes, originando uma “moral comum” em permanente modificação.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, ao optar por uma relação de coerção, a escola fornece um modelo de comportamento a ser seguido, necessitando de uma figura de autoridade que garanta a instituição das regras preestabelecidas, bem como a aplicação de sanções nos casos em que estas não forem cumpridas. Assim, contribui pouco para o desenvolvimento do juízo moral, ocasionando a manutenção do aluno na fase da heteronomia.

Em contrapartida, ao estruturar sua prática a partir de uma relação de cooperação, a escola estabelece um método, uma forma de gerir as relações interpessoais entre os envolvidos no processo educacional, principalmente entre o professor e o aluno. Deste modo, as experiências de cooperação contribuem para a educação moral do aluno, uma vez que são estas experiências que determinam o bem, o modo de agir, a partir de valores

como a dignidade pessoal e o respeito pelo ponto de vista do outro. Destas experiências surgem as “regras” que gerenciam as relações interpessoais na escola, como contratos que têm valor por permitirem a coordenação mútua de diferentes perspectivas e ações.

2.3.1 Práticas para promoção da autonomia nas aulas de Educação Física

Utilizando novamente Freire (1989) como referência para as discussões sobre a Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento da autonomia, abordaremos alguns conteúdos próprios da Educação Física e que foram trabalhados no período das observações. Faremos uma breve explanação teórica para contextualizarmos o referido tema, tornando-o possibilidade para o processo de autonomização na escola.

Falaremos do jogo como conteúdo da Educação Física. Segundo Freire(1989), o jogo é um conteúdo da Educação Física de suma importância para o aprendizado das crianças. Através do jogo os alunos fazem relações do seu mundo interior com as situações do mundo exterior, enriquecendo tanto suas relações inter-pessoais quanto intra-pessoais.

Desta forma, o jogo deve estabelecer espaços de liberdade, já que simbolizar é uma capacidade humana, e o jogo deve qualificar-se pela controvérsia e pela criatividade, buscando um questionamento sobre a atual organização da sociedade.

Ainda de acordo com Freire, “é pelo jogo que construímos nossas condições fundamentais de vida. É através do jogo que construímos nossas

habilidades e capacidades mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar a imaginação” (2002, p. 89).

Nas nossas observações com as turmas de 1^a, 3^a e 4^a séries, percebemos que o trato com o jogo nas aulas tinha os seguintes objetivos:

- Atividades que desenvolvam a vivência em pesquisa escolar.
- Desenvolvimento de jogos populares.
- Pesquisas individuais e coletivas de práticas locais, com o objetivo de trabalhar com a historicidade dos conteúdos, dando maior significados aos mesmos.
- Desenvolvimento de atividades onde os próprios alunos são responsáveis em criar os jogos, separar os materiais e elaborarem regras.

Com a turma de 1^a série, o professor observado realizou um trabalho em que os alunos aprenderam um determinado jogo com regras pré-estabelecidas (lembrando que nesta etapa, de acordo com Piaget, as crianças estão na fase heterônoma), vivenciando o jogo coletivo em diferentes ambientes. Posteriormente os alunos tinham que registrar, na forma de um desenho, o jogo que haviam aprendido, tendo que listar também as regras apreendidas para a execução do jogo, oportunizando reflexões sobre as intenções e necessidades das mesmas.

Percebemos, na entrevista com o professor de 1^a série, outros momentos das aulas nos quais podemos observar o trabalho com o desenvolvimento da autonomia. Quando interrogado sobre quais relações poderiam ser apontadas entre autonomia e educação física, ele se expressou da seguinte forma:

“Do Colégio Medianeira eu acho interessante quando os alunos mudam de sala de aula, quando eles tem uma grade horária na qual os professores ficam em sala e eles é que tem de se deslocar de uma sala para outra. Alunos que desde a 1ª série tem que se deslocar para o ginásio ou para um outro lugar e quando a gente pede para que eles retornem para sala de aula, eles o fazem sozinhos. Óbvio que a gente sabe que não tem perigo nenhum porque temos seguranças, inspetores, e todos que conseguem comandar, controlar isso aqui dentro. É lógico que no começo do ano a gente faz um trabalho muito grande com eles de apresentação do colégio, de apresentação dos espaços, as regras, a maneira que a gente trabalha. A partir disso que eles vão ter uma noção do que pode e o que não pode ser feito aqui dentro. Mas a parte das atividades que a gente pede para que eles busquem os materiais que serão utilizados na aula, na salinha de materiais, a gente consegue avaliar a organização deles e a responsabilidade de pegar o material, de levar na sala, então com isso a gente vai criando uma autonomia neles durante todas as aulas de educação física”.(Professor “C”)

E depois complementou com mais algumas colocações:

“É pra gente principalmente no fato desse deslocamento que eles fazem pelos diversos ambientes, pelos diversos lugares que a gente tem para realização da aula, ou no controle do material e muitas vezes a gente deixa toda responsabilidade neles. Autonomia deles, às vezes, até na execução de atividades. Então tem algumas atividades direcionadas que a gente passa os materiais que eles podem utilizar e são eles que terão que organizar esta atividade, criar a atividade, como deve ser feito. Então a gente tenta criar isto... e isto eu estou falando para uma criança de 1ª série, então as vezes isto pode ser normal para uma criança de 5ª a 8ª série, mas a gente está falando de crianças de 6 à 7 anos e que até hoje não deixam nada a desejar”. (Professor “C”)

Tendo como referência os indícios de comportamento, durante as observações notamos que o professor adota algumas medidas, as quais o auxiliam no trabalho com os alunos. São elas:

- O professor determina que os alunos devem pedir sua permissão para irem ao banheiro, beber água.
- Quanto ao comportamento dos alunos durante a realização das atividades, não realiza um controle rigoroso, com os alunos podendo conversar com seus colegas enquanto realizam as atividades.

- Não exige uma postura corporal padronizada dos alunos.
- Utiliza-se da formação de filas tanto para levar as crianças para aula quanto para retornar a sala, mas não se utiliza de métodos como ordem crescente de tamanho, silêncio, o corpo ereto, olhando a nuca do aluno que está a sua frente e mantendo uma distância correspondente a um braço entre um corpo e outro. Apenas separa a fila por sexo.
- Em alguns momentos cobrou agilidade e rendimento dos alunos durante a realização das atividades, mas mais como forma de incentivo do que cobrança propriamente dita.
- Quando necessário determinou o local em que os alunos deveriam realizar as atividades.
- Quanto à cobrança de regras relativas ao comportamento, o professor exigiu verbalmente dos alunos a obediência em relação a essas regras.
- Manifestou sua autoridade perante a turma por meio de diálogos e, em algumas vezes, por meio de conversas mais ríspidas.
- Oportunizou atividades onde os alunos puderam manifestar suas opiniões, com sugestões e novas possibilidades.
- Possibilitou espaços dentro de algumas atividades para que o aluno refletisse sobre a atividade e sua ação dentro dela.

Em relação às turmas de 3ª e 4ª séries, após feita a caracterização do jogo, os alunos foram divididos em grupos para que realizassem um levantamento de dados sobre o referido tema. O objetivo era que buscassem

relatos de pessoas que, no círculo familiar e de relacionamentos do aluno, pudessem resgatar jogos dos seus tempos de infância. Os alunos buscaram pais, avós, tios, vizinhos e outros para obter conhecimento sobre os jogos e as brincadeiras que fizeram parte da infância e da juventude destes que foram alunos.

Após o levantamento de dados, os grupos discutiram os resultados da pesquisa. Cada grupo seria responsável por apresentar um jogo diferente para turma, fazendo com que toda turma participasse do jogo.

Na realização de cada jogo eram feitas discussões a respeito do mesmo, sempre mediadas pelo professor. Nas discussões, buscava-se juntamente com os alunos refletir sobre a brincadeira, pensar sobre as ações corporais e, além disso, os alunos sempre identificavam e relacionavam situações vividas no jogo. Neste momento é de suma importância a atenção do professor para que dê oportunidades para todos se expressarem, emitindo suas opiniões e sendo respeitado.

As aulas quase sempre eram iniciadas com uma explicação a respeito das premissas, motivos e objetivos daquela atividade. Além das explicações introdutórias, sempre que os problemas eram detectados pelo professor e/ou pelos alunos, a atividade era interrompida, e esses problemas eram explicitados e discutidos e eram propostas soluções coletivas para o problema.

Na medida em que os alunos dominavam as regras e ações do jogo, o professor interferia mudando algumas regras com o consentimento da turma, para que buscassem superar novos desafios encontrando soluções alternativas para os problemas, ocorrendo desta forma a aprendizagem

Na entrevista com o professor de 3º série, quando pedido para que apontasse algumas relações das aulas de Educação Física com o desenvolvimento da autonomia, ele se expressou desta forma:

“Autonomia nas aulas de educação física eu vejo assim, exatamente nessa condição assim, do aluno ter a condição mas dele saber como se portar na aula propriamente. Um aluno que a gente não tenha necessidade de estar constantemente cobrando dele uma determinada postura e também o aluno que saiba o que fazer durante a aula quando ele tenha esta certa possibilidade de ter uma liberdade na aula. Não uma liberdade de fazer o que ele quer, mas uma liberdade de fazer um movimento diferenciado, uma liberdade de saber desenvolver o jogo propriamente. É, eu vejo assim uma autonomia é você poder pegar um aluno e explicar a atividade e o aluno ter a condição de realizá-la. Não no sentido propriamente somente no aprendizado mas no sentido de todas as questões. A relação com o colega, a relação de determinadas atividades que são competitivas e que precisa ter respeito com as regras, as normas. Então, este tipo de autonomia que estou falando”. (Professor “B”)

Considerando os indícios de comportamento, apresentaremos a seguir uma análise individual do professor de 3ª série:

- O professor determina que os alunos devem pedir sua permissão para irem ao banheiro, beber água.
- Quanto ao comportamento dos alunos durante a realização das atividades, não realiza um controle rigoroso, com os alunos podendo conversar com seus colegas enquanto realizam as atividades.
- Não exige uma postura corporal padronizada dos alunos.
- Utiliza-se da formação de filas tanto para levar as crianças para aula quanto para retornar a sala, mas não se utiliza de métodos como ordem crescente de tamanho, silêncio, o corpo ereto, olhando a nuca do aluno que está a sua frente e mantendo uma distância correspondente a um braço entre um corpo e outro. Também não se utiliza da separação de filas por sexo.

- Em alguns momentos cobrou agilidade e rendimento dos alunos durante a realização das atividades, mas mais como forma de incentivo do que cobrança propriamente dita.
- Quando necessário determinou o local em que os alunos deveriam realizar as atividades.
- Quanto à cobrança de regras relativas ao comportamento, o professor cobrou verbalmente dos alunos a obediência em relação a essas regras.
- Manifestou sua autoridade perante a turma por meio de diálogos e, em algumas vezes, por meio de conversas mais ríspidas.
- Oportunizou atividades onde os alunos puderam manifestar suas opiniões, com sugestões e novas possibilidades.
- Possibilitou espaços dentro de algumas atividades para que o aluno refletisse sobre a atividade e sua ação dentro dela.

Com relação à professora de 4^a série, a análise através dos indícios de comportamento foram estas:

- A professora determina que os alunos devem pedir sua permissão para irem ao banheiro, beber água.
- Quanto ao comportamento dos alunos durante a realização das atividades, não realiza um controle rigoroso, com estes podendo conversar com seus colegas enquanto realizam as atividades.
- Não exige uma postura corporal padronizada dos alunos.

- Se utiliza da formação de filas tanto para levar as crianças para aula quanto para retornar à sala, mas não se utiliza de métodos como ordem crescente de tamanho, silêncio, o corpo ereto, olhando a nuca do aluno que está a sua frente e mantendo uma distância correspondente a um braço entre um corpo e outro. Apenas separa a fila por sexo.
- Não cobrou agilidade e rendimento dos alunos durante a realização das atividades.
- Quando necessário determinou o local em que os alunos deviam realizar as atividades.
- Quanto à cobrança de regras relativas ao comportamento, o professor cobrou verbalmente dos alunos a obediência em relação a essas regras.
- Manifestou sua autoridade perante a turma por meio de diálogos.
- Oportunizou atividades onde os alunos puderam manifestar suas opiniões, com sugestões e novas possibilidades.
- Possibilitou espaços dentro de algumas atividades para que o aluno refletisse sobre a atividade e sua ação dentro dela.

Ainda com relação a esta mesma professora, durante as minhas observações e também na entrevista, notei que ela se encontrava nervosa e um pouco apreensiva, fato este que foi confirmado pela mesma. Ela não se sentia a vontade com minha presença, não por medo de ser avaliada, mas pelo simples fato de estar sendo observada. Durante sua entrevista percebi em uma

de suas falas que um fato ocorrido na sua infância, mais especificamente na 4ª série, pode ter contribuído para esta angústia em estar em evidência.

Quando perguntada sobre professores que marcaram positivamente ou negativamente sua vida, ela respondeu da seguinte forma:

“É uma vez na 4ª série se eu não me engano, eu sempre muito quieta, muito tímida, e eu tava conversando assim com uma amiga e a professora me deixou de castigo, no final da sala lá aquelas coisas, e isso pra mim, acho que a partir daí que eu me bloqueei, não dava mais. Isso me marcou negativamente. E positivamente foi minha professora de educação física”. (Profª “A”)

Com relação aos indícios de comportamento analisados, entre os professores, a maior diferença observada foi quanto à cobrança de agilidade e rendimento dos alunos durante a realização das atividades. Enquanto a professora da 4ª série não realizava esta cobrança, os professores da 1ª e 3ª série realizavam esta cobrança. Voltamos a frisar que estas cobranças passavam com certeza por um incentivo à prática da atividade, e não por uma cobrança de rendimento propriamente dita.

Acreditamos que esta diferença entre os professores se caracteriza pelo fato de que os professores de 1ª a 3ª série passaram por períodos em suas vidas onde foram atletas de rendimento, sendo normal esta prática de incentivo. Enquanto a professora de 4ª série teve momentos voltados ao esporte, mas não como atleta de rendimento.

Voltando à questão da relação destas práticas desenvolvidas e dos indícios de comportamento apontados com a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos na escola, percebe-se a possibilidade de relações e contribuições entre elas. Considerando a concepção de Vygotsky (1994) de que o desenvolvimento ocorre com base no aprendizado, da relação entre o

ensino e o desenvolvimento na idade escolar, o aprendizado está, assim, à frente do desenvolvimento. Portanto, devemos ter como premissa do processo ensino-aprendizagem que precisamos ir além do que a criança já sabe, pois do processo de transmissão de experiências surge a apropriação, por parte do aluno, das idéias e das práticas que se desenvolvem ao longo da história.

3. CONCLUSÃO

Pretendemos, finalmente, estabelecer considerações sobre os resultados da investigação para com isso tentar responder as questões que compunham nosso problema de pesquisa, bem como, discutir a hipótese do trabalho.

Nesse sentido, durante o exame dos dados coletados, pode-se perceber a recorrência de várias situações criadas pelos sujeitos da pesquisa, que reforçam a perspectiva de um processo de autonomização dos alunos nas aulas de Educação Física.

Em várias ocasiões, os sujeitos demonstraram, de diferentes formas, preocupação em promover situações que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Como observamos turmas de primeira, terceira e quarta séries, tais práticas eram diferentes de uma para outra pela própria caracterização da série e também porque lidamos com professores que possuem personalidades diferentes uns dos outros, com histórias de vida muito próprias, as quais refletem implicitamente sua prática.

Nessa prática, alguns dados aparecem como elementos representativos de um fazer pedagógico articulado aos princípios de uma Educação Física voltada também ao desenvolvimento da autonomia. São eles:

- Promover um diálogo sobre os conteúdos que serão trabalhados no trimestre, mostrando quais são os objetivos, por que será desenvolvido determinado conteúdo, como será desenvolvido. Buscar sempre uma seqüência lógica entre as aulas, tendo a oportunidade de sempre

retomar o que foi trabalhado na anterior, conseguindo assim sistematizar o conhecimento. Dentro desta possibilidade de diálogo, considerar as sugestões dos alunos, para que este aprendizado seja significativo.

- Oportunizar momentos em que os alunos tenham que organizar os trabalhos, apresentar as atividades, necessitando assim a participação de todos nas aulas. A necessidade dos alunos estarem se reorganizando e também se auto-organizando para a seqüência das atividades.
- Tratar os conteúdos com historicidade. Oportunizar aos alunos a possibilidade de estabelecerem relações entre perspectivas históricas e acontecimentos presentes. Nesta sentido, o trato com a historicidade dos conteúdos objetiva não dissociá-los da prática corporal e técnica. A história não é tratada como conteúdo à parte, enquanto elemento puramente teórico, mas, ao contrário, como parte indissociável da técnica.
- Estabelecer relações entre a vida diária dos alunos e as situações vividas nas ações coletivas durante as aulas.
- Sempre procurar investigar de que forma seus alunos compreendem os conteúdos que serão trabalhados e seus referidos temas, para sempre ir além do conhecimento já existente.
- Respeito à individualidade do aluno, sem nenhum tipo de padronização. Cada ser é único e deve ser respeitado.

- Valorizar o coletivo, o trabalho em grupo, sempre deixando claro que o grupo, o coletivo é formado de vários indivíduos, devendo ser respeitado.

Tem-se a plena consciência que a educação por ela mesma não transforma uma sociedade. No entanto, a idéia de Educação Física aqui refletida aponta caminhos para elaborações de práticas pedagógicas que superem as anteriores, buscando um ensino de melhor qualidade na sociedade atual, almejando a formação de cidadão críticos, participativos e conscientes de suas ações, implicando numa possibilidade clara para o desenvolvimento de sua autonomia.

A idéia de investigar caminhos para a prática pedagógica da Educação física foi alternativa encontrada para elucidar estas questões. Acredita-se que ao discutir, refletir e buscar concretamente progredir no âmbito da prática reflexiva do professor de Educação Física na escola, avançou-se na resposta para a problemática que originou esta reflexão: qual a contribuição possível e necessária da mediação docente na Educação Física para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos?

Mesmo tendo a intenção de discutir todas as questões que comprovadamente são imprescindíveis para a prática pedagógica do professor de Educação Física, muitas continuam sem respostas. Assim sendo, a presente investigação tem a pretensão de ser uma síntese provisória, que com futuras reflexões seja considerada, questionada e superada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.R.S.; PETRAGLIA, I.; PENA-VEGA, A. **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, M. W. e KING, N. R. ?Que enseñan las escuelas? In: SACRISTÁN, J. Gimeno, GOMEZ, A. Perez (org.). **La enseñanza: su teoria e su practica**. 3ª edição. Madrid: Akal, pp. 37-53, 1989.
- AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, U. Ponto para a escola democrática. **Nova Escola**, fev.2001.
- AUTONOMIA. In: FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.
- BETTI, M. B. **Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê?** Jan. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. n.13, p. 282-287, 1992.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF. 2000.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a Construção do Saber**. São Paulo: Papirus. 1998.
- BUENO, B et al. **Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores**. Psicologia, USP.
- CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. IN I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro, 1997, mimeo
- CASTELLANI, F. L.. **Educação Física no Brasil, História que não se conta**. São Paulo: Papirus. 1984.

_____. **Política Educacional e Educação Física:** Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados 1998.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto** - domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CIURANA, E.R.; MORIN, E.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária** – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2003.

COMTE-SPONVILLE, A. **Dicionário filosófico.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa:** prazer e dor na ciência dos sentimentos. Trad. Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DE LA TAILLE, Y. **Limites:** três dimensões educacionais. 2ªed. São Paulo: Editora Ática. 1999.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e da afetividade na teoria de Jean Piaget. In: ____ (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DOMINICÉ, P. O Processo de Formação e Alguns de Seus Componentes Relacionais. IN NÓVOA, Antonio & FINGER, Mathias (org) **O Método Biográfico e a Formação.** Lisboa. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. 1998: 51-61.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** 3ªed. Portugal: Porto Editora. 1992.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade.** Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. 4ªed. São Paulo, Scipione, 1997.

_____. **O jogo:** entre o riso e o choro. Campinas, Autores Associados.

FREIRE, M. Observações, Registro e Reflexão: **Instrumentos Metodológicos I.** Publicações do Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GALAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor:** Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. Tradução de: Maria A. da S. P. Araújo. 2ª ed. São Paulo: Phorte Editora. 2003. Tradução de: Understanding Motor Development: Infant, Children, Adolescents, Adults.

GASPARIN, J. **Comênio ou da Arte de Ensinar Tudo a Todos.** Campinas: Papirus, 1994.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física.** IPA, 4ªed., Porto Alegre, 1985.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita.** São Paulo: UNESP, 1996.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas.** Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. IN NÓVOA, A. & FINGER, M. (org) **O método Autobiográfico e a Formação.** Lisboa, Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1992: 35-50.

KOCH, K e DIECKERT, J. **Antologia do Atletismo.** Livro Técnico S.A. Rio de Janeiro, 1984.

KAMII, C. **A criança e o número:** Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto à escolares de 4 a 6 anos. Tradução de: Regina A. de Assis. 30ª ed. São Paulo: Papirus. 2003. Tradução de: Number in preschool and kindergarten.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores.** Coleção Ensaios Transversais. 2.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MASSETTO, M. T. **O professor universitário em aula:** práticas e princípios teóricos. 8ª ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

MATTOS, M. G. e NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil:** Construindo o movimento na escola. 4ª ed. São Paulo: Phorte Editora. 1999.

_____. **Educação Física Infantil:** Inter-relações. São Paulo: Phorte Editora. 2002.

_____. **Educação Física na Adolescência:** Construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora. 2000.

MENDES, H. e MILSTEIN, D. **La escuela en el cuerpo:** estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999.

MOGILKA, M. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. vol.25 n°2, p.57-68, jul/dez, 1999.

MOIGNE, J.L e MORIN, E. **A inteligência da complexidade.** Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O método 5 – a humanidade da humanidade.** Trad. Juremir Machado da Silva. 3ªed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 6 – ética.** Trad. Juremir Machado da Silva. 3ªed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEIRA, M. G. **Educação Física:** Desenvolvendo Competências. São Paulo: Phorte Editora. 2003.

NETO, V.M.; TRIVINOS, A.N.S. (org). **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. 2ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

NICOLA, I.P. Interação pais e professores: a questão dos limites educacionais. In: LAMPERT, E. (Org.). **Educação Brasileira:** desafios e perspectivas para o século XXI. Porto Alegre: Sulina, 2000.

NISBET, J. Ensinar e aprender a pensar: uma (re)visão temática. **Inovação,** n°5, p.17-27, 1992.

PERRAUDEAU, M. **Piaget hoje:** respostas a uma controvérsia. Lisboa: Instituto Piaget, 1996 (Coleção Horizontes Pedagógicos).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Summus, 1994.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança.** Martins Fontes, 1993.

_____. **Seis estudos de psicologia.** 10ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** SP: Cortez, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROCHA, C. As relações de gênero e os estudos sobre as organizações educativas: Problematização. In: LUIS, A. et. al.(Org.), **A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas**. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional, p.249-264, 1988.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, pág. 6 –12. 1996.

SOARES, H. A importância da autonomia. **A Razão**, 25 jun. 1998.

SOARES, H. e PEREIRA, M.A. O sentido da autonomia no processo de globalização. **Revista Educação**, Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, v.2, n.2, 1998.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo – a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, J.F; THOMPSON, E; ROSCH E. **A mente incorporada - Ciências Cognitivas e Experiência Humana**. Trad. Maria Rita Secco-Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.132.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. **Diários de Aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE (A)

Roteiro para elaboração do Relato Autobiográfico
(para educadores envolvidos na pesquisa)

Roteiro para o Relato Autobiográfico (entrevista semi-estruturada)

Fale livremente, considerando os tópicos abaixo como indicadores de sua trajetória pessoal e profissional, buscando lembrar o que foi significativo na sua vida. (Se houver sensações ou sentimentos na elaboração desse registro é importante registrá-los como emoções e percepções).

- O período da infância até a entrada na escola regular:
As necessidades de cuidados de que você se lembra nesse período (dependência/influência).
As necessidades educacionais de que você se lembra nesse período.
Adultos que marcaram nesse período... Por quê? (relações de proximidade; dependência/influência)

- A entrada na escola regular:
Professores que marcaram mais (positiva ou negativamente)... Por quê?
Leituras significativas e atividades didáticas (aulas, projetos, eventos) marcantes feitas na escola ou orientadas pela escola.
Avaliação sobre a qualidade da educação básica que você teve

- Formação acadêmica e profissional
Que fatores influenciaram na escolha do curso de Educação Física.
Forma de ingresso na educação e no ensino fundamental.
Razões que fizeram “escolher” essa área.

- A formação para autonomia
O que você entende por Autonomia?
Que relações você apontaria sobre Autonomia e cotidiano escolar?
E Autonomia e a Educação Física?

Descreva sua impressão de como foi fazer o Relato Autobiográfico

APÊNDICE (B)

Roteiro para elaboração do Diário de Campo
(Para o registro das observações do pesquisador)

Roteiro para elaboração do Diário de Campo (observação participante)

Tais anotações podem ser realizadas no próprio ambiente de observação, desde que todos (alunos e professores de educação física) sejam participados dessa situação. No caso dos educadores, é importante solicitar a permissão para isso. Outra possibilidade é efetuar as anotações em um ambiente próximo ao ambiente observado, sem a interferência de outras pessoas.

I) Contextualização geral da instituição onde será realizada a pesquisa.

- Organização Administrativa e de Apoio Institucional
- Organização Pedagógica
- Forma de relação com as famílias e com a sociedade
- O Projeto Educativo e Pedagógico
- O Projeto de Educação Física

II) Pauta de Observação dos grupos pré-selecionados

Com os alunos

- Descrição da rotina de atividades das aulas de cada turma observada.
- Formas de interação e participação dos alunos nas atividades propostas pelos educadores: entre si; com o educador (referência do grupo)
- Existência de conflitos: entre os alunos; entre alunos e educadores
- Condutas do educador nesses episódios
- Tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades com os alunos
- Temas/ assuntos que emergem do diálogo entre os alunos. Sobre o que elas falam?

Com os educadores

- Observações sobre o que você avalia serem facilidades e dificuldades que o educador encontra na sua prática para o desenvolvimento da autonomia, como possibilidades de participação da vida da escola. (Ele é ouvido? As decisões levam em conta a sua visão e experiência? Como ele se sente, nesse sentido, na área?). Dificuldades e oportunidades.
- É visível a existência de um planejamento norteador das ações educativas com os alunos?
- Como ocorrem as ações de planejamento e de avaliação na instituição? A Supervisão ajuda neste trabalho?
- É visível entre os educadores um ambiente cooperativo ou competitivo na instituição?
- Quais seriam as necessidades formativas para a autonomia apresentadas pelos educadores nessa instituição. Elas são atendidas? Em que medida?

APÊNDICE (C)

Roteiro para elaboração do registro Diário
(a ser feito pelos educadores das séries pesquisadas)

Roteiro para elaboração do Registro Diário

Descreva de forma pessoal o seu dia de trabalho, como se você estivesse redigindo um diário. Nesse registro é importante destacar, sempre levando em conta a autonomia:

- Como foi a relação professor/aluno nesta aula? Houve conflitos? Como foram resolvidos?
- Como foi o relacionamento dos alunos entre si nesta aula? Houve conflitos? Como foram resolvidos?
- Como foi o desenvolvimento dos alunos nas ações propostas ou livres? Tiveram dificuldades? Foram feitas intervenções?
- Os alunos tiveram necessidades especiais na aula?
- Houve algum tipo de relação com as famílias?
- Houve relação com o coletivo de trabalho na unidade: as colegas educadoras, as equipes de apoio, coordenação e direção?
- Você sentiu alguma necessidade formativa para autonomia no âmbito profissional para contribuir para o desenvolvimento da autonomia nas crianças?

PARTE DESCRITIVA	PARTE REFLEXIVA