

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIZABETH JATOBÁ BEZERRA TINÔCO

**EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE: UMA PERSPECTIVA PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

NATAL

2007

Elizabeth Jatobá Bezerra Tinôco

**EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE: UMA PERSPECTIVA PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Salonilde Ferreira

Natal

2007

Elizabeth Jatobá Bezerra Tinôco

**EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE: UMA PERSPECTIVA PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte, como requisito
para obtenção do título de Doutora em Educação.

Natal, 26 de Junho de 2007.

Prof^ª. Dra. Maria Salonilde Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Edson César Ferreira Claro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dra. Olivette Rufino Borges Prado Aguiar

Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências da Saúde - CCS

Tinoco, Elizabeth Jatobá Bezerra.

Educar para a solidariedade: uma perspectiva para a educação física escolar / Elizabeth Jatobá Bezerra Tinoco. - 2007. 232f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2007.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira.

1. Educação - Tese. 2. Solidariedade - Tese. 3. Educação Física Escolar - Tese. I. Ferreira, Maria Salonilde. II. Título.

RN/UF/BSCCS

CDU 37.013

Dedico este trabalho a todos os professores que no seu esforço escolar e na adversidade das suas realidades encontram motivação para efetivar uma educação alegre, criativa, ética e solidária.

Ao meu mais novo amor, Davi, neto querido, que ainda na barriga em 2006 e com sua chegada, no início de 2007, nos momentos sombrios e difíceis vivenciados, preencheu-nos com alegria e luz, provando a sabedoria e a força maior do amor.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão indica a certeza de que nesta caminhada nunca estive sozinha, mas, acompanhada de pessoas sensíveis, solidárias e, antes de tudo, humanas, que de uma forma ou de outra contribuíram para a efetivação deste trabalho com os quais eu divido a vitória do êxito alcançado.

A Deus, a grande força que rege o universo, que nos momentos difíceis que vivi durante este percurso sempre me acudiu, dando-me a força, a paciência e a perseverança para nunca desistir, pondo-me à prova do saber ver, esperar, dialogar, amar e abraçar, e, acima de tudo perdoar;

Ao meu pai Bezerra (in memoriam), pelos primórdios da caridade e solidariedade que implantou em mim, especialmente com os mais humildes;

À minha mãe Iva pelo lastro da moral e ética que adotou junto a sua família, enraizando em mim esses princípios.

Aos meus filhos, Antonelli, Antonioni, Dellano e Bianca – amores maiores da minha vida – que se ressentiram da falta da mãe nesta época tão difícil de entrada no mundo adulto, mas que souberam superar essa ausência;

Ao meu companheiro Jales - um dos maiores incentivadores da conclusão deste trabalho - pelo apoio recebido e pela minha substituição em tarefas domésticas;

Às minhas famílias Jatobá, Bezerra e Tinoco, pela compreensão quanto a minha ausência em alguns momentos necessários;

À Guiô, minha grande e correta secretária do lar, que na sua sabedoria esteve presente física e afetuosamente me dando forças em momentos difíceis e incentivando-me a finalização deste trabalho;

À Prof^a Dra. Márcia Gurgel Ribeiro, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, pelo apoio recebido em todos os momentos de decisão no meu processo doutoral, quando com toda sabedoria soube usar a responsabilidade e a solidariedade;

À Prof^a Dra. Salonilde Ferreira, pelo encontro que a vida nos proporcionou, acolhendo-me em uma escalada íngreme, mas firme, passando sua sabedoria profissional e como pessoa nas suas orientações sempre solidárias;

Ao Prof^o Dr. Pierre Normando, amigo e irmão nesta vida, pelas contribuições desde o seminário doutoral II quando acrescentou luz e beleza poética ao meu trabalho;

À Prof^a Dra Ivana Ibiapina, pelas contribuições recebidas sobre a abordagem colaborativa durante o seminário na UFRN;

Às Professoras Iracyara Assunção e Kátia Andrade pela oportunidade de compartilhar com elas a intimidade das suas salas de aula e de poder aprender o simples, o

belo, o bom e o possível de uma proposta pedagógica solidária via Educação Física escolar;

À Prof^ª Wanessa Cristina, amiga e companheira de todas as horas pela ajuda incondicional nas tarefas deste trabalho até o seu último momento de sua gravidez;

À turismóloga Janaína Silva, minha ex-orientanda e amiga que substituiu Wanessa Cristina nas tarefas técnicas deste trabalho, pela dedicação em tempo integral e apoio nas horas difíceis;

Aos amigos de CREF10/RN, que durante toda esta trajetória de vida acadêmica e pessoal me deram apoio, carinho e amor em momentos cruciais;

RESUMO

Este trabalho se propõe a dar continuidade a temática solidariedade que vem sendo investigada no âmbito da Educação Física escolar como possibilidade de avançar em uma perspectiva de educação que considere o ser como totalidade, na qual a dimensão solidária seja privilegiada como componente da sua humanização. Objetivou investigar como o solidarizar-se se constrói corporalmente e manifesta-se na vivência do saber ser, conviver, conhecer, e fazer na perspectiva de uma Educação Física solidária. Como premissa afirmamos a proposta por Mariotti (2000), entendendo que a construção do saber solidarizar-se poderá se dá na dinâmica da corporeidade do olhar, do esperar, do dialogar, do amar e do abraçar, constituindo-se a base para o aprender a conhecer, fazer, conviver e ser solidário. Como opção metodológica acolhemos a abordagem colaborativa que se estruturou a partir de diversos dispositivos mediadores como o questionário e entrevista temática, a narrativa de formação, o observação participante, o seminário de estudo reflexivo, a aula-laboratório, a filmagem e a sessão reflexiva. O grupo colaborativo foi composto por duas professoras de Educação Física, no qual nos incluímos, e duas turmas de terceira série do ensino fundamental de uma Escola Municipal. Como síntese podemos constatar que esse saber fazer que permeia as ações pedagógicas nesse estudo apresenta uma perspectiva colaborativa solidária e tem suas raízes em uma metodologia que utiliza a problematização como possibilidade de resolução dos conflitos que vão surgindo nas relações interpessoais do cotidiano escolar. A professora age como elemento mediador desses conflitos, empregando o diálogo como fonte desencadeadora do processo reflexivo e através de questionamentos mobilizadores, permite o avanço na compreensão dos alunos, podendo surgir consensos partilhados sem a confrontação que nossa cultura privilegia e é tão evidente nas práticas predominantes da Educação Física. A Educação Física escolar tem, portanto, a responsabilidade maior com a educação da dimensão espírito-corporal do ser pela condição de ter como corpo epistêmico a cultura do movimento, e por essa condição, deve ser potencializadora do aprimoramento das possibilidades físicas, mentais, sociais e espirituais como ato de comprometimento com a construção histórica de um mundo mais harmonioso. E como expressão de amor essa educação materializa-se nas interações humanas de um fazer colaborativo partilhado. É assim uma educação de corpo, alma e espírito, dimensionada para toda a vida, mas inacabada pela incompletude dos homens, por isso contínua nas dimensões pessoais e interpessoais, adotando todas as vertentes de saberes com as mesmas valorações, porém, voltadas para um agir ético e justo, por conseguinte, um agir movido pela solidariedade que existencializa-se na corporeidade humana. Em síntese podemos concluir que a iteração dos saberes que sustentam a perspectiva de uma educação solidária, o conhecer, o fazer, o ser e o conviver se fundamentam e se materializam na ação docente do cotidiano escolar, se alimentam do entrecruzamento entre as experiências vividas na formação profissional e pessoal, e se reestruturam na dinâmica da vida. São, portanto, sementes plantadas no coração e na razão dos alunos que precisam ser cultivadas para a emergência da solidariedade humana.

Palavras – chave: Educação. Solidariedade. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This work aims at giving continuity the thematic solidarity that comes being investigated in the scope of school Physical Education as possibility to advance in an education perspective that considers the being as totality, in which the solidary dimension is privileged as component of its humanization. It has aimed at investigating as the solidarizing corporally constructs itself and manifests in the experience of knowing to be, to coexist, to know, and to make in the perspective of a solidary Physical Education. As premises, we affirm the proposal by Mariotti (2000), understanding that the construction of knowing to solidarize will be able gives in the dynamics of embodiment of looking, waiting, of dialoguing, of loving and hugging, consisting the base the learning to know, to make, to coexist and to be solidary. As methodological option, we receive the collaborative approach that has structuralized from diverse mediating devices as the questionnaire and thematic interview, the formation narrative, the participant comment, the seminary of reflective study, the lesson-laboratory, the filming and the reflective session. The collaborative group was composed by two teachers of Physical Education, in which we take part them, and two classes of third grade of the elementary education of a Municipal School. As synthesis, we can evidence that this knowing-making that permeates the pedagogical actions in this study presents a solidary collaborative perspective and have its roots in a methodology that uses the discussions as possibility of resolution of the conflicts that go appearing in the interpersonal relations of the school routine. Teacher acts as mediating element of these conflicts, using the dialogue as triggering source of the reflective process and through mobilizing questionings, allows the advance in the understanding of pupils, being able to appear shared consensuses without the confrontation that our culture privileges and is so evident in predominant practices of the Physical Education. The school Physical Education has, therefore, the bigger responsibility with the education of the corporal-minded dimension of being by condition to have as epistemic body the culture of the movement, and for this condition, must be powerful of improvement of the physical, mental and social and spirituals possibilities as act of commitment with the historical construction of a more harmonious world. And as loving expression this education materializes in the human interactions of a shared collaborative making. It is thus an education of body, soul and spirit, dimensioned for all the life, but unfinished by incompleteness of men, therefore continuous in the personal and interpersonal dimensions, adopting all the sources of knowing with the same valuations, however, directed to a just and ethical acting, therefore, an acting moved by solidarity that exists in the human embodiment human. In synthesis, we can conclude that the iteration of knowing that support the perspective of a solidary education, the knowing, making, the being and coexisting base and materialize in the teaching action of school routine, they feed of the crossing among the lived experiences in the professional and personal formation, and they reorganize in the life dynamics. They are, therefore, seeds planted in the heart and the reason of pupils who need to be cultivated for the emergency of human solidarity.

Key-words: Education. Solidarity. School Physical Education.

RESUMEN

Este trabajo se propone a dar continuidad a la temática solidaridad que sigue siendo investigada en el ámbito de la Educación Física Escolar como la posibilidad de avanzar en una perspectiva de Educación que reflexione el ser en su totalidad, en la cual la dimensión solidaria sea privilegiada como componente de su humanización. Se planteó investigar como el acto del solidarizarse aquello que se establece corporalmente y se manifiesta en la vivencia del saber ser, convivir, conocer, y hacer en la perspectiva de una Educación Física solidaria. Como premisa afirmamos la propuesta de Mariotti (2000), comprendiendo que la construcción del saber solidarizarse podrá ocurrir en la dinámica de la corporeidad de una observación, del esperar, del dialogar, del amar y del abrazar, constituyéndose la base para el aprender a conocer, hacer, convivir y ser solidario. Como opción metodológica elegimos el abordaje colaborador que se estructuró desde múltiples dispositivos mediadores como la encuesta y entrevista temática, la narrativa de formación, u observación participante, el taller de estudio reflexivo, la clase-laboratorio, el rodaje y la sesión reflexiva. El equipo colaborador fue compuesto por dos profesoras de Educación Física, donde nos incluimos, y dos aulas de tercera serie de la Enseñanza Fundamental de una Escuela Municipal. En síntesis podemos comprobar que ese saber hacer se sobresale en las acciones pedagógicas en ese estudio presentando una perspectiva de la colaboración solidaria embasada en una metodología que utiliza la problemática como posibilidad de resolución de los enfrentamientos que van surgiendo en las relaciones interpersonales del cotidiano escolar. La profesora actúa como elemento conciliador de estos enfrentamientos, utilizando el diálogo como principio desencadenante del proceso reflexivo y por medio de cuestionamientos capaces de movilizar a sus alumnos, permitiendo el avance en la comprensión de los estudiantes, hasta mismo desencadenando consensos compartidos sin la comparación que nuestra cultura privilegia y es tan evidente en las prácticas predominantes de la Educación Física. La Educación Física Escolar tiene, por lo tanto, la responsabilidad mayor con la Educación de la dimensión espíritu-corporal del ser por la condición de tener como cuerpo epistémico la cultura del movimiento, y por esa condición, debe potenciar el perfeccionamiento de las posibilidades físicas, mentales, sociales y espirituales como hecho del compromiso con la construcción histórica de un mundo más armonioso. Y como expresión de amor, esa Educación materializase en las interacciones humanas de un hacer compartido. Es así una Educación de cuerpo, alma y espíritu, dimensionada para toda la vida, pero inacabada por la imperfección de los hombres, por eso perdurable en las dimensiones personales y interpersonales, adoptando todas las vertientes del saber con las mismas valoraciones, sin embargo, volviendo para una acción ética y justa, por consiguiente, una acción establecida por la solidaridad que vive en la corporeidad humana. En síntesis podemos concluir que la interacción de los conocimientos que sostienen la perspectiva de una Educación solidaria, el hecho de conocer, hacer, ser y convivir se establecen y se materializan en la acción docente del cotidiano escolar, se alimentan del entrecruzamiento frente las experiencias probadas en la formación profesional y personal, y se reestructuran en la dinámica de la vida. Son, por lo tanto, semillas sembradas en el corazón y en la razón de los alumnos y que necesitan ser cultivadas para la emergencia de la solidaridad humana.

Palabras – llave: Educación. Solidaridad. Educación Física Escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Ações propostas para as sessões de reflexão.....	75
Quadro 2 – Indicadores para identificar o processo de elaboração conceitual a partir de Guetmanova (1989) complementado por Koppnin (1987) e Vigotski (2005).....	78
Quadro 3 – Ações de reflexão.....	85
Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos.....	120
Gráfico 2 – Pessoas com quem residem.....	121
Gráfico 3 – Tempo de estudo na escola.....	121
Gráfico 4 – O que mais gostam na escola.....	122
Gráfico 5 – O que menos gostam na escola.....	123
Gráfico 6 – Disciplinas que mais gostam na escola.....	124
Gráfico 7 – O que mais gosta na aula de Educação Física.....	126
Gráfico 8 – O que menos gostam na aula de Educação Física.....	127
Gráfico 9 – Conteúdos apreendidos.....	128
Gráfico 10 – Conhecimentos gerais da educação do ser e do conviver e da motricidade...	129
Gráfico 11 – Saberes da Educação do Ser e Conviver.....	130
Gráfico 12 – Educação para o solidarizar-se.....	130
Gráfico 13 – Visão do mundo.....	132
Gráfico 14 – A mudança do mundo.....	133
Gráfico 15 – O que é solidariedade.....	134
Gráfico 16 – Sentidos de solidariedade.....	135
Gráfico 17 – Exemplos de solidariedade.....	136
Gráfico 18 – Quem na escola lhe ensina a ser solidário.....	137
Gráfico 19 – Quem mais ensina a ser solidário.....	138

SUMÁRIO

APRESENTANDO O CAMPO PARA CULTIVAR A SOLIDARIEDADE.....	13
1 A SOLIDARIEDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	22
1.1 Solidariedade e Educação.....	23
1.2 Solidariedade e Educação Física.....	30
2 SIGNIFICADOS DA SOLIDARIEDADE NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO.....	33
2.1 Significados de Solidariedade na Antiguidade.....	34
2.1.1 Solidariedade como partilha, compaixão e amor ao próximo.....	35
2.1.2 Solidariedade como virtude do bem.....	37
2.2 Significados de Solidariedade na Época Medieval.....	39
2.2.1 Solidariedade de dependência mútua e da fé.....	40
2.3 Significados de Solidariedade na Modernidade.....	42
2.3.1 Solidariedades de família, urbanas e de corporações.....	43
2.4 Significados de Solidariedade na Contemporaneidade.....	45
2.4.1 Solidariedade mecânica e solidariedade orgânica.....	46
2.4.2 Solidariedade como virtude, justiça social e inclusão.....	48
2.4.3 Solidariedade planetária.....	49
2.4.4 Sensibilidade e solidariedade: outros significados.....	50
3 EM BUSCA DE CAMINHOS COLABORATIVOS.....	54
3.1 Investigação Colaborativa.....	54
3.2 Os Partícipes e o Campo de Estudo.....	59
3.3 Dispositivos Mediadores.....	61
3.3.1 Questionário temático.....	62
3.3.2 Entrevista temática.....	62
3.3.3 Narrativa de formação.....	65
3.3.4 Observação.....	67
3.3.5 Seminários de estudos reflexivos.....	68
3.3.6 Aula-laboratório.....	69
3.3.7 Filmagem e vídeo-tape.....	73
3.3.8 Sessão reflexiva.....	74
3.4 Estratégias de Análise.....	76
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: O INSTITUCIONAL E O PESSOAL.....	86
4.1 Contexto Institucional: a Escola Adelina Fernandes.....	86

4.2 Professoras Partícipes do Estudo.....	91
4.2.1 A professora Iracyara.....	91
4.2.2 A professora Kátia.....	100
4.2.3 A professora Elizabeth.....	107
4.3 Os Alunos.....	119
4.3.1 Dados pessoais.....	119
4.3.2 A escola e o lazer.....	121
4.3.3 A Educação Física escolar.....	125
4.3.4 A visão do mundo.....	132
4.3.5 A solidariedade.....	134
5 ELABORANDO E REELABORANDO CONCEITOS: O CONHECER MEDIANDO O FAZER.....	140
5.1 Elaborando Conceitos Prévios.....	140
5.2 Estudando e Reelaborando Conceitos.....	144
5.2.1 Estudando e reconceituando colaboração.....	145
5.2.2 Estudando e reconceituando reflexão.....	151
5.2.3 Estudando e reconceituando solidariedade.....	161
6 REFLETINDO SOBRE O SABER E O FAZER PEDAGÓGICO SOLIDÁRIO....	170
6.1 Refletindo Sobre a Própria Ação.....	171
6.1.1 Saber ver: auto-reflexão de Kátia.....	172
6.1.2 Saber esperar: auto-reflexão de Iracyara.....	177
6.1.3 Saber dialogar: auto-reflexão de Iracyara.....	183
6.1.4 Saber amar e abraçar: auto-reflexão de Kátia.....	187
6.2 Intercruzando Reflexões.....	191
6.2.1 Reflexão coletiva sobre o saber ver.....	192
6.2.2 Reflexão coletiva sobre o saber esperar.....	197
6.2.3 Reflexão coletiva sobre o saber dialogar.....	203
6.2.4 Reflexão coletiva sobre o saber amar e abraçar.....	207
7 EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMPO PARA O FLORESCER DA SOLIDARIEDADE HUMANA.....	211
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICES.....	233

APRESENTANDO O CAMPO PARA CULTIVAR A SOLIDARIEDADE

No século que se inicia há uma difusa sensação de urgência tangível em muitos níveis. É um momento de intensas expectativas em torno de incertezas e certezas, desesperanças e esperanças, apatias e lutas, essas alimentadas no seio das utopias que antes, apenas sonhos, se efetivam nos projetos edificantes que abrem caminhos para novos reinícios.

É com esse espírito que adentramos em uma temática inovadora comprometida com o espírito dos tempos – a cultura solidária – que carece delinear saberes que venha desvelar e dar luz a existência do ser em bases mais humanas a partir de projetos educativos transformadores, que encontram na escola um espaço-tempo para esse florescer.

Nessa direção esse estudo se circunscreve nas fronteiras da educação escolarizada com a formação continuada, tendo a Educação Física escolar como espaço de aplicação pedagógica resultante de estudos, planejamentos e prática pedagógica reflexivas objetivou investigar como os contornos do solidarizar-se se constrói corporalmente e manifesta-se na prática pedagógica de professores na vivência do saber conhecer, fazer, conviver e ser na perspectiva de uma Educação Física escolar solidária.

Sua estrutura compreende sete capítulos que vão se articulando e dando vida aos contornos da tese do solidariza-se na Educação Física escolar. Porém, algumas concepções e princípios que norteiam o nosso percurso neste trabalho, servindo de guias misturam-se, – e aparecem diluídos ao longo dessa construção – influenciando e indicando nossas escolhas teóricas em parceria com autores que, iluminando à direção, clarificam visões de sociedade, educação, educação física escolar e corporeidade.

Pensamos em um projeto de sociedade que, mesmo considerando as tensões e conflitos a ultrapassar, especialmente a tensão entre o global e o local e o universal e o singular, pouco a pouco o que era utopia, o solidarizar-se, tornam-se sementes de esperança na compreensão do ser como cidadão do mundo e cidadão de si. Este, enraizado no seu espaço cultural, mas engajado na luta local e mundial com responsabilidade social, sensibiliza-se, age ética e solidariamente nas causas sociais, compartilhando e diminuindo o sofrimento dos outros pelo exercício da auto-ética que é a ética da justiça e do cuidado que uma sociedade solidária requer.

Uma sociedade que considera as diferenças de classes num mundo capitalista e por esse realidade concreta e inexorável oportuniza – pois as necessidades são diferentes – o acesso das classes menos favorecidas à uma vida mais digna de ser vivida, diminuindo as diferenças entre sonhos e projetos não atingíveis. As políticas públicas de educação e de

distribuição de renda – sem ser esmolas que não dignificam o ser – podem aspirar um projeto de educação inclusiva como emancipação humana, e por isso mesma libertária e solidária.

Uma educação solidária potencializadora da humanização dos homens, como preconiza Freire (1979) na objetivação da autoconstrução do ser pessoa, ao mesmo tempo, comprometida com o eu cidadão que se volta para o mundo que exige o compreender e o solidarizar-se com o outro, uma educação de corpo, alma e espírito, dimensionada para toda a vida, mas inacabada pela incompletude dos homens, por isso contínua nas dimensões pessoais e interpessoais, adotando todas as vertentes de saberes com as mesmas valorações, porém, voltadas para um agir ético e justo. Por conseguinte, um agir movido pela solidariedade que se existencializa na corporeidade humana.

A corporeidade como essência do ser como totalidade e singularidade na sua energética existencial têm nas práticas corporais, especialmente nos jogos e brincadeiras infantis vivenciadas na Educação Física escolar, o seu constructo e o seu cultivo nas diferentes dimensões existenciais: a motora, a intelectual, a afetivo-social e a espiritual. Assim, é o corpo a nossa possibilidade e condição de ser, e por isso nossos investimentos no aprender deve priorizar o corpo como categoria central de todo processo educativo. É nele que se funde o espiritual e o corpóreo numa unidade dialética na qual o individual e o social encontram a sua superação na transcendência do ser que ao se reconstruir, reconstrói o mundo em novas bases conceituais mais humanas. E nesse momento do processo civilizatório, humanizar-se é educar-se para a amorosidade humana, é fazer-se mais e mais solidário.

A Educação Física escolar tem nesse projeto a responsabilidade maior com a educação da dimensão espírito-corporal do ser pela condição de ter como corpo epistêmico a cultura do movimento, e por essa condição deve ser potencializadora do aprimoramento das possibilidades físicas, sociais e espirituais como ato de comprometimento com a construção histórica de um mundo mais harmonioso como identificamos ao longo deste estudo.

O capítulo um, *A Solidariedade no Contexto da Educação* apresenta a problematização do campo no qual vai sendo tecida a tese, trazendo reflexões acerca de solidariedade, educação e Educação Física. Nele fazemos emergir a complexidade das relações sociais, apontando problemas que marcam e afetam nossa civilização, comportando ao mesmo tempo, traços excepcionalmente negativos e alguns positivos.

Entre outras possibilidades a educação surge como esperança para o investimento em um projeto educacional no qual a Educação Física escolar aparece como um espaço – tempo de possibilidades de construção de um devir solidário para o ser, que deve ser considerado na sua inteireza humana.

No capítulo dois *Significados da Solidariedade no Processo Civilizatório*, optamos por apresentá-lo seguindo a ordem cronológica das diferentes épocas, exatamente pelo paralelismo da evolução dos costumes e do controle das emoções que demarcam o processo civilizatório. Objetivou apresentar significados de solidariedade que se evidenciaram nesses períodos, destacando a ética que guiava o ser, desde a antiguidade até os dias atuais, deixando clara as nascentes da solidariedade que uniam grupos em ações concretas e moviam pessoas.

Esses significados de solidariedade que vão se formando, sempre estão atrelados a estruturas sociais vigentes, as relações de convívio humano que une os grupos e a evolução da consciência do homem. Nesse sentido, são significados historicizados que vão sendo construídos, reconstruídos, substituídos ou retomados ao longo dos tempos pelos grupos ou instituições em um jogo de poder ou lampejo da evolução da consciência social humana.

Em busca de Caminhos Colaborativos é o título do capítulo três que apresenta a metodologia de investigação que acolhemos a abordagem colaborativa aplicada no campo da educação. Essa compreende um duplo aspecto: um processo de questionamento e teorização da prática profissional, envolvendo pesquisador e professores. É uma metodologia dialética e dialógica a partir da co-construção de um projeto que tem como balizas a mediação e a reflexão.

O grupo participante desta investigação foi composto por duas professoras de Educação Física escolar da rede pública municipal de ensino com suas respectivas turmas de 3ª séries do ensino fundamental. A primeira professora convidada pelo motivo de ter participado da nossa dissertação de mestrado e apresentar vontade de continuar o investimento em uma proposta solidária para a Educação Física escolar. A segunda professora por ter uma parceria pedagógica com a primeira, aceitando compartilhar deste estudo.

Com o objetivo de captar diferentes ângulos e formas do objeto estudado nos apropriamos de múltiplos dispositivos mediadores para apreensão de dados, buscando a linguagem, a imagem e a escrita como estratégia de conhecimento da realidade. Esses são coerentes com as exigências dos referenciais teóricos e da abordagem colaborativa.

Essa abordagem abrangeu, portanto, o duplo aspecto a que se propunha: perspectiva metodológica de investigação que se associa à formação continuada, trazendo influências diretas às nossas práticas pedagógicas presentes e futuras. Estas já não serão as mesmas, mas, transformadas e iluminadas pelos princípios guias dessa abordagem, farão campo para o plantio de sementes solidárias para o solidarizar-se na Educação Física escolar.

O capítulo quatro, *Contextualização do Estudo: o institucional e o pessoal*, trata da investigação em suas múltiplas dimensões: a institucional e pessoal. Sua estruturação compreende três sessões: o contexto institucional da Escola Adelina Fernandes; professoras partícipes do estudo; perfil dos alunos. Essa caracterização se propôs a nos fazer emergir na dinâmica escolar e conhecer o contexto institucional e pessoal que deram voz e vida a essa investigação: as três professoras pesquisadoras e os alunos das duas turmas participantes.

O contexto institucional recaiu na própria escola que as professoras lecionavam: a Escola Adelina Fernandes. Não visávamos estudar a dinâmica escolar na sua estrutura e complexidade, apenas caracterizar a instituição na qual se daria o campo do estudo.

Já o contexto pessoal composto pelos alunos integrantes das duas turmas selecionadas era necessário conhecer mais profundamente para tentar captar suas visões de mundo e de solidariedade, além do conhecimento apreendido na Educação Física escolar acerca das categorias que priorizamos nesse estudo. Quanto as professoras era preciso conhecer elementos da sua trajetória de vida pois, não se torna solidária por escolha, é um constructo de vida com influências diversas, trazendo implicações na forma de conhecer, fazer, ser e conviver a vida pessoal e profissional. Por isso a narrativa de formação para construir a história de vida de cada uma.

O capítulo cinco *Elaborando e Reelaborando Conceitos: o conhecer mediando o fazer* apresenta o processo que vivenciamos de formação de conceito, nos permitindo elaborar os essenciais ao nosso estudo: colaboração, reflexão e solidariedade, compreender seus significados e reelaborá-los com mais precisão em níveis maiores de abstração.

Compreender e vivenciar esse processo apresenta-se como de vital importância na formação e na prática docente de professores uma vez que traz implicações para a reformulação da forma de pensar e agir sobre o mundo.

Refletir sobre o saber e o fazer pedagógico solidário é o título que nomeamos o capítulo seis. Ele se subdivide em duas sessões: a primeira apresenta a auto-reflexão das professoras acerca das aulas-laboratório sobre os saberes ver, esperar, dialogar, amar e abraçar; a segunda faz o intercruzamento de reflexões a partir de um coletivo formado pelas professoras.

A reflexão apresenta-se neste estudo como estratégia metodológica que norteia a abordagem colaborativa e quando crítica potencializa mudanças sociais e políticas, desvelando pensamento e ação pela autocrítica e crítica do processo pedagógico. Ele une assim, o saber e o fazer num ciclo aspiralado de movimento de consciência-ação que, pode levar a práxis transformadora.

Rever a ação docente, refletir sobre esse fazer e buscar alternativas para superar os obstáculos que entravam essa ação com vistas a transformação da dinâmica pedagógica em bases mais solidária são as forças mobilizadoras das sessões reflexivas.

O capítulo sete apresenta uma síntese do nosso estudo, propondo como título a metáfora *Educação Física: campo para o florescer da solidariedade humana*. Ele se propõe a responder as cinco questões de estudo que guiaram e que especificaram o objetivo desta investigação, sintetizando o processo de construção dessa tese.

A “questão um” apresenta os princípios norteadores de uma perspectiva de educação para a solidariedade humana, representando na metáfora do florescimento humano o “solo que fundamenta o plantio solidário”.

Estes princípios compreendem: a colaboração que traz inerente a ela, a liberdade responsável e a democracia participativa; a reflexão como perspectiva metodológica e princípio básico; a solidariedade na sua dupla perspectiva, a ética e a moral; a criatividade e a ludicidade se complementando; o dialógico como mediação pelo diálogo; a corporeidade como totalidade; e a amorosidade como comunhão.

Todos esses se apresentam como princípios para outro maior que é a educação como humanização, princípio básico e universal do processo evolutivo do ser, avançando de estágios anteriormente primitivos de consciência para patamares superiores de autoconsciência num movimento de individualidade que no fluxo do desenvolvimento humano ocorre inseparável de outros processos formativos sociais. É um *continuum* e progressivo processo de educabilidade da alma humana na direção da “sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1979) historicamente engajado e comprometido com a solidariedade como projeto de humanidade.

A “questão de estudo dois” traz elementos da nossa história de vida, na qual revisitarmos épocas, fatos e pessoas que mesmo distanciados pela dimensão temporal apresentam significados marcantes, permanecem presentes na nossa maneira de ser, fazer e conviver, influenciando e “Preparando o campo para semear a solidariedade”.

A riqueza do convívio familiar desde a infância com figuras marcantes pelo comportamento ético e moral solidário apresenta-se como de fundamental importância para a instalação de princípios basilares para uma primeira aproximação nossa com uma sensibilidade solidária. Estes, unidos aos fundamentos cristãos que permearam nossos percursos existenciais, consolidaram as idéias dessa filosofia humanista que tem como essência a preocupação e inclusão do outro na nossa vida, dando-nos um sentimento de responsabilidade social.

Nos nossos trajetos, diante das opções de pós-graduação em diferentes níveis que vivenciamos, dois aspectos vieram contribuir para a emergência de fundamentos para a renovação que buscávamos para a Educação Física: os temas dos cursos que procurávamos, os objetos de estudo que abarcávamos e os encontros com diferentes autores.

Nesses cursos, ao nos aproximarmos de uma perspectiva humanística pelo estudo da sensibilidade humana que considerava o ser lúdico, criativo e expressivo, vislumbramos os aspectos objetivo e subjetivo desse ser, identificando a concepção de ser como totalidade que se manifesta na sua inteireza existencial. Idéia básica para a compreensão da dimensão afetiva do ser que traz no seu desdobramento os aspectos valorativos e atitudinais do ser sensível, e, portanto, necessários a uma perspectiva humanística para a Educação Física.

“Fertilizando o campo para semear” é a metáfora que utilizamos para responder “a questão de estudo três” a qual refere-se a contribuição do saber conhecer para o fazer, através dos estudos reflexivos, da elaboração e reelaboração conceitual.

Esses estudos nos permitiram apreender algumas das propriedades substanciais e distintivas necessárias à ressignificação dos conceitos estudados, contribuindo para a sua reconceitualização que evidenciou uma nova percepção e compreensão dos mesmos. Assim, eles propiciaram uma base científica para respaldar a ação pedagógica consciente, permitindo posicionamento mais coerente no que se refere a colaboração, a reflexão e a solidariedade, conceitos básicos para fertilizar o campo para o devir de uma perspectiva solidária para a Educação Física escolar.

A “questão de estudo quatro” que indagava como se manifesta na ação docente das professoras de Educação Física a aprendizagem do conhecer, do fazer, do ser e conviver solidário corresponde a metáfora “Plantando sementes solidárias”. Nela aparecem diferentes visões do nosso conhecer que se manifesta no fazer cotidiano, evidenciando nossa forma de ser e conviver.

Nesse saber fazer, o tempo é um aliado com um papel inovador e criativo, tendo a complexidade das relações como um mundo aberto de possibilidades, oportunizando o construir ativo e edificante, fazendo o necessário e o possível nesse tempo pedagógico que é individual no seu ritmo de promoção de mudanças, mas coletivo na efetivação dos propósitos educacionais. É aproveitar as oportunidades que são inúmeras para propôr estratégias interativas que conduzam à sensibilização consigo mesmo e com o outro, como ouvir, falar, dialogar, discordar, concordar, esperar, zelar, cuidar entre tantas aprendizagens para a vida. Enfim, como diz a professora Kátia, “oportunidades de se emocionar” – que às vezes o

imediatismo nosso não nos deixa perceber – de exercitar a bondade, deixar nascer a semente do belo e do bom como harmonias que dão a estética de uma vida plena.

A construção desses saberes centrados em valores solidários se alicerça também na ação pedagógica das professoras que usam o poder de sedução para contagiar o aluno, visando mantê-lo atentos e motivados pela participação e liberdade de criar com alegria. O elemento lúdico é de fato o catalisador das ações criativas que se revestem de entusiasmo e emoção, tornando-se mais alegres e prazerosas, por isso torna o aluno mais feliz.

A “quinta questão de estudo” indaga como se revela na corporeidade dos alunos o ver, o esperar, o dialogar, o amar e o abraçar na perspectiva da construção do saber solidarizar-se. Ela é sintetizada pela metáfora “Cultivando e colhendo solidariedade”

Nesse processo auto-educativo e formativo, embora as sessões reflexivas cumpram um papel primordial na transformação do pensamento do professor, este traz na sua essência o conhecimento acumulado no trajeto de vida de cada um e nos seminários e estudos coletivos que caracterizam a abordagem colaborativa. Precisa, portanto, ser priorizado pela riqueza que encerra, possibilitando a formação profissional, ao mesmo tempo em que traz conseqüências inovadoras para a docência. É necessário para tanto tempos possíveis e reais para viabilizar a efetivação dessa abordagem na vida pedagógica do professor com vistas às transformações.

Essas transformações do saber e do fazer originaram-se nos estudos reflexivos, foram vivificadas no planejamento e efetivaram-se nas aulas-laboratório que foram reolhadas nas sessões reflexivas mediadas pelas imagens do vídeo-tape e animadas pelo diálogo compartilhado. Como resultado desse processo colaborativo, novas sínteses foram realizadas refazendo saberes para a reconstrução da prática docente, considerando também o olhar sobre o dizer e o fazer revelados na corporeidade dos alunos como linguagem e expressão manifestadas nos saberes para a compreensão humana envolvidas neste estudo: o ver, o esperar, o dialogar, o amar e abraçar.

O “ver” como um dos saberes para a compreensão humana se fundamentou na proposta do pensamento complexo que defende a plurisensorialidade como uma das formas de ver e entender o mundo. É ampliar a capacidade perceptiva de ver além das aparências, aumentando a possibilidade de nos reconhecer e reconhecer o outro como igual a nós.

É o desenvolvimento dessa sensibilidade que faz reconhecer nossas possibilidades e fragilidades pelo exercício que o auto-conhecimento faz enxergar a nós mesmos, ao mesmo tempo que vai vencendo as barreiras que impedem de ver o outro. Amplia, dessa forma, a compreensão do ser, desenvolvendo um sentimento de valorização e aceitação. Essa

sensibilidade aprimora-se na corporeidade que cada aluno cultiva e expressa no conviver, encontrando nas aulas de Educação Física campos férteis para o cultivo dessas percepções que ampliam o ver a si e ao outro com olhares mais compreensivo e, portanto, mais solidários nas suas diferentes manifestações corporais.

Essa forma de “ver” o outro em bases solidárias já nasce da própria parceria estabelecida pelas professoras na equacionalização dos seus problemas estruturais, quando exemplificam aos alunos um ver colaborativo como ato solidário de uma com a outra.

A capacidade de “esperar”, como outro saber do pensamento complexo, apresentou-se como potencialidade de funções psicológicas necessárias à compreensão humana como tolerância, serenidade e compaixão, segundo Mariotti (2000), além do respeito pelas diferenças que envolvem o tempo linear que é igual para todos e o tempo circular que é individual para cada um.

O saber “dialogar”, que tem sido influenciado pelas novas tecnologias virtuais, notada e contraditoriamente tem aproximado pessoas, ao mesmo tempo, isolando-as do convívio humano. Por conseguinte, a necessidade de se reaprender a conversar implica na abertura de novos espaços de diálogo, propiciando alterações nos referentes conceituais anteriores quando mantemos questionamentos críticos-reflexivos e uma postura respeitosa diante das respostas.

O diálogo permitiu se chegar a consensos democráticos e por essa condição partilhados, dando voz e vez a diferentes posições defendidas com argumentos consistentes sem que isso fosse motivo de rompimento com objetivos colocados. E se permitiu o encontro de homens que buscam ser mais lucidamente humanos (FREIRE, 1980) então, ele é a essência da ação transformadora, básico, por conseguinte, para a educação solidária.

Como fenômeno natural, o “amar” para Maturana (2001) é biológico apresentando um potencial que evolui nas interações sociais. Mas como essência da alma humana precisa ser cuidado como saber espiritual que, segundo Boff (2006), dá rumo a nossa caminhada e alimenta de significações que enchem de sentido a nossa vida. O abraçar, no sentido que Mariotti (2000) o expressa, é uma manifestação vivenciada no amar ao outro, que envolve os sentimentos de aceitação e acolhimento como dinâmica de integração que religa os homens e o mundo. Essa religação que o pensamento complexo expõe reaproximando saberes, quando integrados podem dar significativas contribuições ao ser e fazer mais solidários, saberes imprescindíveis à compreensão humana.

Como potencial humano, a cultura pode e deve propiciar a emergência dessas capacidades ver, esperar, amar e abraçar, nas quais as relações amorosas vão se solidificando

na convivialidade humana, podendo a escola ser campo vivo para a elaboração desses saberes. E a Educação Física como disciplina que cuida e cultiva mais especificamente da corporeidade humana, a dinâmica corporal sendo mais evidenciada, pode contribuir com a formação de valores e atitudes éticas e morais que guiam a educação solidária como amorosidade humana.

1 A SOLIDARIEDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência: ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montanhas, se não tiver amor, nada serei.

Apóstolo Paulo

Pensar em estudos que se aventurem na busca da construção de um saber solidário talvez seja uma utopia emergente e essencial às necessidades humanas em decorrência dos rumos que o processo civilizatório vem tomando na atualidade: a imediatividade dos acontecimentos, o desenvolvimento predatório, o desrespeito à diversidade multicultural, a exclusão social, as técnicas estarrecedoras de terrorismo, o competitivismo predominante nas relações humanas, a hegemonia da lógica econômica e da razão instrumental, a desintegração dos saberes, entre tantos outros possíveis desafios que requerem mudanças.

Essa realidade que agride o ser na mais profunda forma do seu viver cotidiano vem sendo alterada por outro fenômeno irreversível que marca e modifica a história humana: a revolução tecnológica, especialmente a da informação e a da comunicação, trazendo um aumento na complexidade do viver, provocando um desequilíbrio geral nas relações sociais.

Embora esses avanços tecnológicos representem imensas potencialidades positivas e propiciem bem estar à sociedade, trazem, na visão de Assmann (1998, p. 18), uma série de riscos, pois essas transformações ocorrem num período histórico mundial, “[...] permeado por estarrecedora lógica de exclusão, acompanhada por uma diminuição significativa da sensibilidade solidária”.

A conjugação de uma forma de viver mais harmônica para os homens só é possível, para Elias (1994), se houver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões, na qual os indivíduos tenham mais satisfação. Ao mesmo tempo, só é possível haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensões e conflitos. Requer, portanto, o investimento em sentimentos edificantes que orientem o homem na direção de um ser mais solidário.

Restaurar a capacidade do homem desejante e sonhador de se auto-construir e fazer-se parceiro da construção de um mundo mais justo e feliz passa, necessariamente, pelo investimento no saber que nos motivou neste trabalho: o solidarizar-se como saber existencial do ser, corporalizado no cotidiano e fertilizado entre outros possíveis espaços, na educação como processo de humanização.

Nesse contexto, este estudo se propõe a dar continuidade a temática solidariedade que vem sendo gestada em pesquisas concluídas por Bezerra e Oliveira (1998) e Bezerra e Nascimento (1999), ambas no âmbito escolar, além da dissertação de mestrado defendida em 2000 que apresentou uma primeira visão de uma abordagem solidária para a Educação Física, sugerindo novos estudos que contribuíssem para ampliar esse conhecimento no campo de educação escolar.

Naquele estudo direcionamos nosso olhar para o fazer de uma professora do ensino fundamental que faz a crítica ao competitivismo exacerbado, às vezes presente no ensino de Educação Física, mostrando alternativas cooperativas na educação (BEZERRA, 2000). A partir das evidências desse estudo, que se centrava na corporeidade vivenciada na Educação Física escolar, mostrando a fragmentação de um modelo pedagógico escolar institucionalizado, ao mesmo tempo que apontava a força e o poder do professor como mediador na construção de saberes que ele pode priorizar, especialmente do mundo sensível, algumas perspectivas se abriram para estudos que viessem complementar as lacunas ainda apresentadas, fundamentando esse saber solidário que pode ser construído na educação. Nesse sentido, algumas questões ficaram em aberto: Como se tornar sensível às questões do outro e do mundo? E como se constrói o solidarizar-se corporalizado em um mundo complexo e em constante mutação?

Tentar responder essas questões representa para nós apresentar contribuições teórico-metodológicas na construção do solidarizar-se na Educação Física escolar como forma de avançar em uma perspectiva de educação que considere o ser como totalidade, na qual a dimensão solidária seja privilegiada como componente da sua humanização.

1.1 Solidariedade e Educação

Nenhum fenômeno humano pode ser visto ou estudado sem ser considerado o contexto mais amplo que envolve esse olhar mais específico, pois, em cada ato humano está implícito as marcas e as consequências da historicidade que caracterizaram cada época da civilização.

As sociedades contemporâneas vêm passando por um período de mudanças, cuja profundidade, amplitude e, sobretudo, rapidez, põem definitivamente em questão os modelos e as soluções anteriormente eficazes – mesmo que em parte – para resolver ou minorar os problemas sociais, entre eles o espaçamento das relações sociais e a perda de uma sensibilidade solidária. Essa realidade nos leva a pensar que realmente o que está em crise é o

modelo da nossa civilização já tão avançado e evoluído em determinados aspectos, mas, paradoxalmente, destituído de sensibilidade humanizadora que realmente propicie bem-estar e harmonia ao ser no seu cotidiano.

A análise feita por Morin (2000, p. 137) sobre os males da civilização aponta uma realidade paradoxal: o que parecia trazer “[...] um progresso generalizado e irreversível de civilização, como o desenvolvimento urbano, corrói por dentro a civilização que essa mesma conjunção produziu e desenvolveu.” A técnica que permite avanços no controle da natureza submete o homem à lógica determinística, mecanicista, especializada. A lógica da máquina industrial nos diferentes espaços – escritórios, vida urbana, lazeres – impõe critérios padronizados e impessoais que prejudicam o convívio. As novas técnicas, especialmente da informática e da automação, que poderiam ser libertadoras se tivessem sido acompanhadas de mudanças sociais, provocam desequilíbrios econômicos e desemprego. E o mais grave é que todo direcionamento à corrida econômica no quadro da economia mundializada, segundo esse mesmo autor “[...] é feita a custa do sacrifício de tudo o que não obedece à lógica da competição.” E toda competição pode levar fragilidade às relações sociais.

Toda esta problemática da sociedade é originada no modelo social que rege as relações hoje: o capitalismo cujo desenvolvimento alcançado e benefícios conquistados para parte da população – não esquecendo os excluídos – levou a mercantilização generalizada a destruir até no campo de bens comuns não monetários, numerosos espaços de convivialidade onde reside algum traço de solidariedade. Pelo caráter do mercado que privilegia sempre o lucro, esse sistema “[...] é por definição, des-solidarizante” segundo Morin (2000, p. 168).

Acrescenta ainda esse autor que as cidades sofrem cada vez mais os danos da “anonimização” que é o sentimento de estranhamento em relação ao outro, onde os locais de encontro entre as pessoas são subtraídos e tornam-se apenas lugares de passagens, sufocados pelo ritmo acelerado do dia a dia e pelo trânsito, o que contribui para a inibição da sociabilidade com perdas na sensibilidade humana, predominando profundamente o individualismo. Se essa trouxe autonomia, liberdades e responsabilidades pessoais, levou a degradação das antigas solidariedades, a perda do sentido da responsabilidade para com os outros, o egocentrismo, enfim, insensibilidade ao ver o outro.

A crise que caracteriza a existência do ser no momento é marcada pela própria evolução da cultura ocidental que tem sido conduzida, na análise de Tarnas (2001, p. 468), por um “[...] impulso heróico de forjar um ego humano racional e autônomo, separando-o da unidade primordial com a Natureza, sendo influenciada por essa decisiva masculinidade.” O ser humano autodeterminado em sua singularidade e liberdade caracterizou uma cultura que

reprimiu a feminilidade: uma progressiva negação da alma do mundo, da comunidade do ser, do mistério, da imaginação, da criatividade, da emoção, do instinto.

Essa crise do ser moderno é essencialmente uma crise da masculinidade, que caracteriza o atual processo civilizatório, que com essa separação anseia pela reunião do que foi subjugado: a razão com a emoção, a força com a leveza, o inteligível com o sensível, o solitário com o solidário, o racional com a intuição e o desejo. Mas Tarnas (2001, p. 470) acredita que a emergência do feminino já vem dando sinais de solução nessa crise, que não é apenas uma compensação, um simples retorno do reprimido, pois acredita que essa sempre foi a meta subjacente na evolução intelectual e espiritual do Ocidente. “A paixão mais profunda do espírito ocidental tem sido a de se ‘re-ligar’ com a essência de seu ser.” Em síntese, religar-se a sua essência divina como ser transcendente em busca da plenitude humana, que exige o despertar de sensibilidades, entre essas a solidária.

A complexidade das relações sociais advindas desse contexto histórico-social anuncia a dissolução das solidariedades tradicionais, assumindo o Estado um papel assistencialista que para Morin (2000, p. 149) “[...] contribui para a degradação de solidariedades concretas, não conseguem evitar a des-solidarização generalizada das relações entre indivíduos e grupo da sociedade moderna”.

O contexto anti-solidário em que nos encontramos é agravado pelo clima de competição de toda ordem que rege as interações sociais atualmente, que vai sendo inculcada desde as primeiras vivências na infância, até as acirradas lutas pelo mercado de trabalho, e em seguida, a angústia de manter-se nele. Nessas circunstâncias, o fenômeno da competição se dá no âmbito cultural humano, portanto, na contradição e na negação do outro. Nos estudos de Maturana (1998, p. 21), a competição não se dá no âmbito biológico pois, “[...] os seres vivos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua autopoiese e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los.”

A realidade anti-solidária que permeia as interações sociais dificulta as iniciativas para a solidariedade. Essa implica em aceitar a convivialidade com o outro, que significa reconhecer as nossas limitações como indivíduo humano e nos reconhecemos integrantes da mesma humanização. Para tanto, precisamos reaprender necessária e urgentemente a lição da sensibilidade solidária, o que se constitui um desafio segundo Strieder (2000).

Indícios dessa sensibilidade solidária e de mudanças no quadro da indiferença social é o crescimento considerável do chamado terceiro setor – entidades da sociedade civil – como as organizações não governamentais (ONGs), as cooperativas, as associações e

fundações. Em meados da década de 80 estimava-se 2000 ONG's no Brasil. O censo da área de 1995 apontou a existência de 250 mil organizações (CNVBRASIL, 2006). Já estudo mais recente realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2002, aponta que as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos entre 1996 e 2002 cresceram 157% nesse período (ABONG, 2006). Os dados estatísticos da Organização das Nações Unidas (ONU) também revelaram números impressionantes: são 42 milhões de brasileiros envolvidos em trabalhos sociais como voluntários, traduzindo uma responsabilidade social com parte da população ou grupos que clamam por mudanças e cuidados urgentes para almejar uma vida mais digna, vislumbrando o humanizar-se (CNVBRASIL, 2006).

Desse modo, a solidariedade humana vem se tornando temática emergente nas agendas de pessoas, grupos e instituições, dando origem a diferentes estudos em diversos campos interdisciplinares, em que o interesse e comprometimento com a dimensão sócio-afetiva do ser, suas emoções e sentimentos são evidentes, fazendo, inclusive, um elo com a educação, embora a forma como essa vem se desenvolvendo seja denunciada como anti-solidária. No entanto, esses estudos apresentam, entre outros aspectos, reflexões e perspectivas de saídas para uma educação solidária, como veremos a seguir.

Um estudo que vem dando uma contribuição significativa à educação em seus mais diferentes campos é o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DELORS, 2001), a qual procedeu como forma metodológica a participação e a reflexão, identificando tendências e necessidades no cenário de incertezas que caracterizavam aquele momento da pesquisa. Entre tantas outras contribuições relevantes, destacamos os quatros pilares básicos e essenciais a um novo fazer na educação – aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser – que dão a base epistemológica necessária para a construção de uma concepção de educação que tenha no centro a formação de ser aprendente como totalidade. Esses pilares são, portanto, fundamentais para compor o mosaico de uma perspectiva de educação que venha substituir suas concepções atuais como produto mercantilizado, apontando elementos para superar esta perspectiva.

Complementando esses saberes, acrescentamos a contribuição de Morin¹ (2000) que a partir das críticas à fragmentação do saber, excessiva disciplinarização, disjunção do sujeito e objeto, da alma e do corpo, prevalência do racional e negação do sensível, lógica da

¹ A UNESCO solicita em 1999 a Morin um conjunto de reflexões que serviram como ponto de partida para se repensar a educação do futuro, originando o livro *Os setes saberes necessários à Educação do Futuro*. (MORIN, 2000).

competição em detrimento da cooperação, que mostram uma perspectiva de educação des-solidarizante, des-emocionante e vem se mostrando insustentável, propondo então, que as novas responsabilidades sociais solicitem uma educação que privilegie a sensibilidade solidária.

A negação da dimensão emocional no campo da educação, especialmente a negação da colaboração, do compartilhamento, que implica a negação do outro como um legítimo outro na convivência, é denunciada por Maturana (1998) como a não formação de uma comunidade humana. Para esse autor é o amor que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes fazem do outro um legítimo ser na convivência, pois as interações na amorosidade ampliam e estabilizam a convivência, enquanto as interações agressivas ou competitivas rompem a convivência, não deixando suporte para uma educação em bases solidárias.

O trabalho de Moraes (2003) apresenta críticas já feitas anteriormente ao paradigma cartesiano quanto a fragmentos do saber e o predomínio dos aspectos cognitivos, deixando as questões afetivas e sociais em segundo plano. Moraes (1997) discute também os modelos contemporâneos de ciência e mostra que eles são pautados por novos referenciais que permitem entender a inter-relação e interdependência que existem entre os fenômenos na natureza e, a partir das idéias de Maturana e Varela (2001), apresenta elementos para outro paradigma educacional que se contraponha ao paradigma vigente. Dentre as várias idéias, duas se destacam no âmbito da educação: uma que afeta a relação de aprendizagem, e a outra que afeta as relações sociais que criam oportunidade de aprendizagem antes vistas como unilaterais. Por fim, a autora traz à luz desses teóricos uma contribuição reflexivo-teórica relevante para a educação na biologia do amor e da solidariedade, porém sem aplicação empírica.

Um estudo básico de Assmann (1998), no qual ele apresenta uma reflexão sobre o papel da educação frente aos desafios dos avanços tecnológicos e da sociedade de informação no contexto mundial da lógica de exclusão, em que predomina a insensibilidade social e ética, lança luzes de esperanças ao acreditar no reencantamento da educação como forma de superar os campos semânticos carregados de pessimismo. Nesse estudo, ele traz os avanços do conhecimento na visão de vários autores, fazendo uma síntese de diversas abordagens e conceitos atuais com o objetivo de refundar as bases para uma visão pedagógica mais esperançosa, que passe necessariamente pela construção dos campos de sentido, que determinam, em boa medida, nossas construções de realidade significativa. Essa visão pedagógica, para o autor, condiz com a necessidade de uma educação para solidariedade que

deve meditar sobre como se criam e ampliam os campos de sentido nos quais os seres humanos concretos conseguem ter experiências de prazer – por isso também significativas – e, provavelmente, sentir-se bem fazendo algo proveitoso neste momento.

Avançando na temática solidária, Assmann e Sung (2000) trazem uma profunda e consistente contribuição para a sensibilidade solidária e a competência para o agir nessa perspectiva. Eles colocam a educação como tarefa social emancipatória das mais significativas, mas, devido a lacuna de competências sociais dos profissionais dessa área, eles precisam investir na sensibilidade social necessária para poderem contribuir com um mundo socialmente inclusivo, exatamente pelo elo que falta entre a competência e a preparação humana para trabalhar com valores solidários na sua ação pedagógica. Essa carência, na visão de Assmann e Sung (2000, p. 227) é a sensibilidade solidária. Para eles, “[...] é preciso devolver à sensibilidade um papel fundante, uma dimensão primordial e generativa no conhecimento.” Como podemos observar a temática da solidariedade exige uma pluralidade de linguagens tentativas, demonstrando a necessidade de vivenciarmos na educação experiências renovadoras que venham a somar com a base epistemológica apresentada pelos autores anteriores.

Assim, de uma forma mais explícita, o campo da educação também traz o conceito da solidariedade nos documentos oficiais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) são apresentados dois sentidos distintos, porém interligados. A solidariedade aparece inicialmente como um fato e uma necessidade na vida social associada à coesão social. O outro sentido é uma proposição de chamamento à superação da exclusão através de uma educação que contribua para a aprendizagem do conhecer e do fazer solidário. Está claro mais um chamamento para a lacuna que a educação deve contribuir, constituindo um compromisso social e político na atualidade: a solidariedade como imperativo ético.

Outros estudos apontam lacunas e perspectivas teóricas atuais, complementando e enriquecendo a temática da solidariedade. Strieder (2000) demonstra uma preocupação com o acelerado mundo em constante mutação, apontando o cenário epistemológico da complexidade e as contribuições da Física quântica como evolução do conhecimento que precisa ser incluído em uma nova mentalidade pedagógica, exigindo novas concepções de aprendizagens. Entre outras, a da sensibilidade humana como imperativo para o desenvolvimento da sensibilidade solidária, que teria na educação as condições de vivenciar experiências de aprendizagens que exijam o conviver para a construção do solidarizar-se entre os seres.

Mariotti (2000) lança as bases para o entendimento de diferentes pensamentos: o complexo, o sistêmico e o linear, mostrando a fragilidade dos nossos condicionamentos e a limitação da razão que nos move, trazendo conseqüências desastrosas para a educação. Traz também uma reflexão e reorganização de idéias nas relações entre a complexidade, a política e a solidariedade entre as pessoas, sendo o maior desafio da nossa época a reforma do sistema de pensamento dominante na nossa cultura, constituindo-se esta reforma um desafio emergente para a educação atual. Essas preocupações o conduziu a apresentar orientações didáticas e aplicações à prática cotidiana, sugerindo o que chamou de “dinâmicas de reintegração” voltadas para a reflexão, a auto-observação, a tolerância e compaixão, concluindo com a estratégia do abraço, que em síntese é a capacidade de amar, de ser solidário. A solidariedade é então, para o autor, o modo fundamental de desenvolvimento do potencial humano e a possibilidade para criar ambientes para desenvolvê-lo numa rede produtiva, o que torna mais fácil reconhecer nossas vulnerabilidades e avançar com a sua construção.

O reconhecimento do fenômeno solidariedade e de outros temas subjacentes, como sensibilidade social, sensibilidade solidária, no trânsito dos maiores avanços do conhecimento atual, em que se integram diferentes áreas do conhecimento, a valorização do pensamento complexo e das diferentes razões, a lógica e a sensível parece dar um aporte teórico para a reflexão e um retomar desse conhecimento, com predisposições para aplicação na educação. Portanto, tais avanços conquistados sugerem estudos no domínio das experiências vivenciais, entre outros possíveis, a construção de saberes existenciais, mais especificamente o saber solidarizar-se corporalizado no cotidiano que ora se impõe como emergência categórica e ética para um sonhar com uma civilização mais solidária. A educação, em um sentido amplo, e a Educação Física, pela sua especificidade com as experiências corporais, podem se tornar espaços possíveis para a aprendizagem da solidariedade humana.

1.2 Solidariedade e Educação Física

A Educação Física, tanto quantas outras áreas de conhecimento sofre influências e as conseqüências das ocorrências sócio-históricas. Ela, especialmente, pela sua aproximação com as práticas corporais, nas quais o corpo ao longo do processo civilizatório tem sido instrumento de poder, ora enaltecido, ora subjugado, deixando maiores lacunas no campo da corporeidade.

O campo histórico no qual se insere a Educação Física, desde seu passado até os dias atuais, ainda sofre a influência do paradigma newtoniano-cartesiano que incorpora uma pedagogia tecnicista inspirada no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade, paradigma que predomina também no sistema economicamente dominante.

As conseqüências dessa dependência demarcam uma prática pedagógica que privilegia uma elite esportiva, a habilidade performática, a exacerbação da competitividade, trazendo conseqüentemente, a exclusão dos que não atendem a esses requisitos. Os valores predominantes nessa perspectiva, segundo Costa (1995), são, respectivamente, o individualismo, o mecanicismo, a reprodução, o desempenho e a passividade nas decisões.

Os avanços nessa área após anos de suas primeiras denúncias entre 1970 a 1980 e após vinte e cinco anos de produção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), órgão científico mais importante da área, não correspondem à intervenção pedagógica na escola, conforme afirma Resende (1995), não superando o hiato entre sua produção e sua aplicação.

Analisando a produção acadêmica dos últimos congressos do Colégio Brasileiro de Ciências do esporte entre 1999 e 2005, em temáticas relacionadas com a intervenção pedagógica, encontramos poucos trabalhos que se voltem para a perspectiva de uma dimensão solidária para a Educação Física. Apenas os jogos cooperativos e a aprendizagem (BROTTO, 1999; BEZERRA; OLIVEIRA, 1998; BEZERRA; NASCIMENTO, 1999; BEZERRA, 2000) se aproximam de uma possibilidade mais colaborativa.

A evolução dos estudos da corporeidade também vem apresentando a probabilidade de uma educação corporalizada, tentando superar a dualidade corpo-mente, que é a “corporeidade disciplinada”, segundo Santin (1992), apresentando a necessidade da construção de uma “corporeidade cultuada e cultivada”, a partir da sensibilidade, das emoções.

Cresce a cada dia a demanda por saberes da corporeidade na educação, ou seja, uma educação corporalizada. No entanto, lembra-nos Assmann (1995, p. 75), que este é um “[...] espaço sabidamente precário e insanamente secundarizado embora tenha tratado sobre este tema fecundas contribuições nos anos recentes.” E conclui o autor que o assunto corporeidade é tão agendamente relevante para a educação em geral, para a vida humana e o futuro humano neste planeta ameaçado, porque viver plenamente significa “qualidade da corporeidade vivenciada.”

Particularmente, debruçamo-nos sobre o fenômeno do solidarizar-se que vem buscando elementos para construir a solidariedade como categoria relevante e essencial à

humanização do ser pleno, focalizando, entre outros possíveis saberes do pensamento complexo, os apresentados por Mariotti (2000): o olhar, o esperar, o dialogar, o amar e o abraçar, fenômenos do cotidiano humano essenciais à educação para a compreensão humana que precisam ser construídos como garantia de uma sensibilidade para a solidariedade humana nas diferentes manifestações do ser, do conviver, do conhecer e do fazer solidariamente.

A partir dessa problematização, nossa atenção centrou-se em investigar: como o solidarizar-se se constrói corporalmente na prática pedagógica de professoras do ensino fundamental, na dinâmica dos saberes olhar, esperar, dialogar, amar e abraçar, e manifesta-se na vivência do saber ser, conviver, conhecer e fazer na Educação Física escolar?

Para isso, consideramos como afirmamos anteriormente, a premissa proposta por Mariotti (2000), entendendo que a construção do saber solidarizar-se poderá se dá na dinâmica do olhar, do esperar, do dialogar, do amar e do abraçar, constituindo-se a base para o aprender a conhecer, fazer, conviver e ser solidariamente. Nessa perspectiva, algumas questões se impõem à investigação:

1. Que princípios norteiam a perspectiva de uma educação para a solidariedade humana?
2. Que elementos da história de vida de professores foram marcantes e significativos para a compreensão e compromisso com uma ação pedagógica orientada para a solidariedade humana?
3. Como os estudos e o processo de formação conceitual de professores poderão ampliar e fundamentar o saber fazer, conhecer, ser e conviver em uma Educação Física escolar na perspectiva solidária?
4. Como se fundamenta e se manifesta na ação docente de professoras de educação Física escolar a aprendizagem do conhecer, do fazer do conviver e do ser solidário?
5. Como se revela na corporeidade dos alunos os saberes da compreensão humana, o ver, o esperar, o dialogar, o amar e o abraçar na perspectiva da construção do solidarizar-se na Educação Física escolar?

A necessidade de encontrarmos respostas para essas questões fez com que buscássemos caminhos que nos aproximassem dos fins a que nos propomos – analisar essa problemática em sua complexidade e unidade.

Por um lado, entender como foi se construindo a compreensão acerca da solidariedade e, por outro lado, como esta poderia ser incorporada no processo educativo institucionalizado, em particular, na Educação Física escolar.

2 SIGNIFICADOS DA SOLIDARIEDADE NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.
Apóstolo Paulo

A solidariedade como processo de humanização tem suas raízes fincadas no próprio processo civilizatório do homem, que com todas as suas lutas físicas e controles das pulsões, foi delineando um modo de viver socialmente, variando de acordo com a formação e a evolução das civilizações, não se apresentando como um processo linear, mas contínuo, com seus fluxos e refluxos oscilando em avanços e recuos.

Na teoria dos processos de civilização de Elias (1993, p. 54), encontramos a tese de que “[...] a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem [...]”, rompendo com a idéia de uma natureza já dada e com a idéia externa de sua construção. Para esse autor, a civilização é entendida como uma mudança no controle das emoções, guardando estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas. Como processo de desenvolvimento do indivíduo, essa civilidade “[...] constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo à uma direção muito específica [...]”, o civilizar das emoções, segundo Elias (1993, p. 193).

A evolução dos costumes também obscurecia o jogo das paixões, que eram cerceadas pela moral religiosa de cada época, embora costumes bárbaros e perversidade fossem também aos poucos combatidos numa demonstração clara “[...] da moderação e humanização na transformação das emoções.” (ELIAS, 1993, p. 200).

Percebemos que a evolução do processo civilizatório vai num contínuo crescente e paralelo ao controle das emoções, ou seja, do processo de construção da afetividade humana que nas suas interações neuronais e na “sabedoria natural do cérebro”, segundo Damásio (2004, p. 87), resultam nos sentimentos, os quais orientam os esforços conscientes e deliberados da autoconservação e ajudam-nos a fazer escolhas, abrindo a porta a uma nova possibilidade: o controle voluntário.

Toda essa emergência evolutiva traz a nossa discussão a questão da sensibilidade que é a capacidade do homem sentir, desencadeando percepções que emergem dessa emocionalidade e transforma-se em sentimentos que podem mover o homem em alguma direção ou paralisá-lo na indiferença. E nada mais oportuno de exercitar a sensibilidade humana que as situações extremadas de exclusão e sofrimento que acompanharam a própria

evolução histórica dos costumes e da ética do ser humano nas sociedades antigas até os nossos dias, deixando claras as nascentes da solidariedade que uniam grupos em ações concretas que moviam e movem pessoas e grupamentos.

A solidariedade, como conceito, apresenta diferentes significados construídos pela humanidade que vão se transformando, ao longo da história, ao mesmo tempo que traduz sucessivo movimento do pensamento de um grupo em uma determinada época. Assim, os conceitos não são imutáveis, têm história e vão evoluindo segundo Koppnin (1978), no mundo real a partir da prática histórico-social dos homens.

Nesse sentido, vão surgindo significados diferenciados de solidariedade, demarcando segundo Duvignaud (2000), os primeiros indícios desse elo que une os homens desde os mais rudimentares grupamentos até chegar ao que ele chama de novas solidariedades. Esses sempre estão atrelados a estruturas sociais vigentes, as relações sociais que une os grupos e à evolução da consciência do ser humano.

2.1 Significados de Solidariedade na Antiguidade

As diferentes esferas da vida desses povos antigos: a política, a econômica, a social, a cultural e a religiosa – que não podem ser vistas separadas, uma vez que todas tinham um sentido místico de ritual – com as demarcações que as caracterizaram, escrita ideográfica, formação dos primeiros impérios a partir do surgimento e desenvolvimento das cidades-estado, apontam estruturas sociais e laços familiares ou comunitários nascentes, dando-nos alguns elementos para visualizar uma socialidade em construção.

A comunidade gentílica ou clã, baseada na propriedade coletiva dos meios de produção e na inexistência de classes sociais, teve um grande impulso com a revolução agrícola, o pastoreio e a utilização de metais. Segundo Cáceres (1996), foi esse desenvolvimento técnico que exigiu novas relações sociais, fator responsável pelas transformações das sociedades primitivas e o primeiro nascedouro de relações solidárias.

A existência de comunidades diferenciadas nas principais civilizações antigas – mesopotâmicas, egípcias, hebraicas, fenícias, persas, gregas e romanas – apresentavam na sua formação características comuns: grandes invasões, revoltas internas, unidade destruída e novas em formação, tendo o poder um caráter teocrático, o político ligado ao religioso. Suas organizações sociais apresentavam-se com diferentes denominações, seguindo uma hierarquia de poder e obediência, sendo formadas por diferentes governantes. Entretanto, os escravos eram excluídos dos avanços e conquistas das civilizações e da maioria dos eventos sociais, o

que já denota nessa época a discriminação desse grupo e a ausência de relações solidárias para com o mesmo. Mas as necessidades existenciais e relações que uniam as pessoas indicavam algum tipo de sensibilidade solidária.

2.1.1 Solidariedade como partilha, compaixão e amor ao próximo

Desse processo civilizatório, segundo Cáceres (1996), duas formas de organização social caracterizavam os grupamentos: o nomadismo e o sedentarismo. O primeiro fez prevalecer um modo de vida igualitário com a propriedade coletiva dos meios de produção, sendo o produto do trabalho compartilhado por todos os membros da tribo, demarcando assim uma aproximação com um sentimento de solidariedade. O segundo, o sedentarismo, que correspondia ao surgimento da vida urbana, na qual, pouco a pouco, a propriedade coletiva ia sendo substituída pela propriedade privada, marcou a diferenciação social pelo acúmulo da produção e de riquezas, gerando a exclusão social.

Assim, um primeiro sentido de solidariedade como partilha subjaz na idéia de organização social do nomadismo, presente em alguns indícios desse conceito, como igualitário, o bem comum, o coletivo e o partilhar. Diferentemente, denotamos no sedentarismo a negação da solidariedade pela afirmação da exclusão, gerando a diferença social pelo acúmulo de riquezas.

A religiosidade predominante nessa época apresentava deuses como temor, castigo e adoração, muitas vezes defendendo interesses do poder. A religião persa, por exemplo, fundada por Zoroastro (séc VII a.C.), já continha sugestões de preceitos políticos, econômicos e morais, entre eles, a fidelidade, amor ao próximo, amizade aos pobres e hospitalidade, trazendo assim o sentimento da preocupação com o outro, mesmo que pelo temor religioso – condição essencial para a ocorrência do solidarizar-se.

Uma passagem histórica da idade antiga que teve repercussão na religião hebraica e cristã, influenciando os códigos morais e exaltando o povo a uma vida mais virtuosa e, portanto, com possibilidades solidárias, foi durante a peregrinação dos hebreus pelo deserto, após a fuga do Egito, quando “Deus” entregou a Moisés, mediador entre “ele e o seu povo”, as *Tábuas da Lei* contendo o decálogo, base para os dez mandamentos que hoje orientam a formação moral e ética hebraica e a cristã. Nela, encontramos de acordo com a Bíblia (1989, p. 1005) como primeiro mandamento “o amor a Deus sobre todas as coisas” e ao “teu próximo como a ti mesmos”, máximas divinas que sugerem o envolvimento do eu com o próximo, condição essencial para o solidarizar-se, que é o amor.

Várias passagens bíblicas, apesar de não se referirem a palavra solidariedade especificamente, contêm essa idéia e as suas instâncias de aplicação. No evangelho segundo São Lucas (BÍBLIA, 1989, p. 1006) ao descrever a *Parábola do Bom Samaritano* (10, 23-37), narra-se a indiferença de uns caminhantes para com um enfermo na estrada, diferentemente da acolhida de outro viajante, que “passando por perto enxerga-o, e teve compaixão dele, olhou-o no rosto e escutou o seu coração.” Essa expressão traduz um sentimento de comunhão, despertando o saber cuidar do outro, que é o solidarizar-se e pode ser objeto da educabilidade humana em cada um de nós em qualquer época.

Nessas expressões bíblicas – que desde a antiguidade até os dias atuais trazem influências na moral e nos princípios éticos das pessoas – vemos a tradução de sentimentos de preocupação com o outro, do enxergar o outro e acolhê-lo, da compaixão e da comunhão, despertando o saber cuidar, características da solidariedade humana, indícios conceituais que permanecem historicamente situados no seu sentido atual.

Uma outra expressão de solidariedade na idade antiga é visualizada com o surgimento da polis ou cidade-estado, base da organização política dos povos gregos. Para eles, afirma Cáceres (1996), mesmo vivendo em conflitos amenizados temporariamente por alianças entre os grupos dominantes, a pólis era o lugar onde se asseguravam os direitos e deveres, definindo-se assim, a própria cidadania. A rivalidade e a independência entre as cidades não impediam que elas tivessem mecanismos de solidariedade contra os chamados “mundos bárbaros.” Essa solidariedade expressava-se também nos chamados jogos olímpicos, as olimpíadas² e nas alianças militares contra invasões.

No entanto, essa solidariedade excluía uma parte da população que não era considerada cidadã: servos, escravos, estrangeiros e mulheres que eram excluídos dessa participação. Havia, portanto, rudimentares relações solidárias proporcionadas pelos laços religiosos e étnicos que davam a todos os gregos um sentimento de afinidade e a possibilidade de encontros em praças públicas para debater problemas urbanos e acontecimentos. O surgimento da democracia, permitiu ainda mais a socialidade inerente aos grupos. Era de fato, uma solidariedade de grupamento, de interesses próprios, sem o sentido coletivo e de bem comum essencial na solidariedade humana.

2.1.2 Solidariedade como virtude do bem

² Os jogos Olímpicos teve a sua primeira versão na Grécia Antiga, em Olímpia, no ano de 776 a.C.

Uma revolução filosófica que alterou a forma de pensar dos gregos surgiu no século V a.C., com os sofistas, “homens do saber”, segundo Cáceres (1996). Nos seus enunciados políticos e sociais condenavam a escravidão, defendiam a liberdade e os direitos dos homens e criticavam os preconceitos raciais dos gregos em relação aos outros povos. Seu representante mais notável foi Sócrates (1999, p. 30), que apresenta um humanismo centralizado no preceito “conhece-te a ti mesmo”, o qual:

Não constituiu uma Ciência sobre coisas ou informações voltadas para a obtenção de prestígio ou de riquezas: é o conhecimento de si mesmo, a autoconsciência despertada e mantida em permanente vigília. Bom é, assim, o homem autoconstruído a partir de seu próprio centro e que age de acordo com as exigências de sua alma-consciência: seu oráculo interior finalmente decifrado.

Na verdade, Sócrates (1999, p. 29) criou uma nova concepção de alma³ (psiquê) que passou a dominar a tradição ocidental, na qual o processo de aprender a ser é autoconstrução é autoconsciência pelo conhecimento das palavras e da virtude “[...] sendo esta que traz a riqueza ou qualquer outra coisa útil dos homens.” Suas idéias foram difundidas e ampliadas por seus discípulos, entre eles, Platão.

Platão (1999) afirma que as idéias são a essência dos conceitos e das coisas e, portanto, transcendentais ao homem, sendo extraídas da esfera dos valores estéticos e morais – O Belo e o Bom – ou das relações matemáticas – O Grande. A idéia principal de Platão é o bem na busca da virtude, desenvolvendo o amor de que é capaz, aproximando-se do mundo das essências.

O sentido de solidariedade como virtude do bem nasce das idéias de Sócrates ampliadas por Platão, como autoconhecimento ou o conhecimento de si, que traz autoconsciência, condição necessária para a sensibilidade do agir bem e ser bom como virtude. Traduzem assim atributos essenciais desse conceito.

Considerando que essas ideias filosóficas não eram comuns a todas as classes, sendo voltada para uma elite aristocrática ou de intelectuais, elas não eram popularizadas. Mas, fragmentos dessas iam impregnando o dia a dia do povo, da sua vida comunitária, delineando um agir ético e moral que ia modificando as relações sociais, encaminhando-se para novas possibilidades mais solidárias.

³ Como sede da consciência moral e do caráter, a alma que no cotidiano se manifesta mediante palavras e ações, e que por isso, deveria ser objeto principal da preocupação e dos cuidados do homem. (SÓCRATES, 1999, p. 29).

Duas matrizes intelectuais parecem constituir no Ocidente a arqueologia da idéia de solidariedade: o estoicismo e o cristianismo primitivo. O estoicismo refere-se, sobretudo, a grande descoberta do pensamento grego: a consciência individual de si, que se cristaliza com a revolução socrática e faz do “eu” o centro de todo o comportamento humano. Com o cristianismo, sugere-se que o ser não está abandonado ao acaso, e postula uma solidariedade para além das hierarquias na vida, na morte e na ressurreição. Portanto, essas idéias de solidariedade só aparecem num estado muito embrionário.

Quando o estoicismo torna-se uma filosofia e uma moral com o Império Romano, sobretudo em Epicleto, firma-se o individualismo. E é a partir desse tomar consciência de si no mundo que se evoca essa comunidade de homens em que se constitui a humanidade. A partir do *Tratado dos Deveres de Diógenes Laércio*, Cícero dá uma significação mais clara desse evoluir de humanidades, de acordo com Duvignaud (2000, p. 15).

É importante, pensam os estóicos, que se saiba bem que é a natureza que faz com que as crianças sejam amadas pelos pais: é o ponto inicial donde procede a sociedade universal do gênero humano que descrevemos [...]. Donde se segue que, em geral, os homens são confiados pela natureza uns dos outros: pelo fato mesmo de ser homem, um homem não deve ser estranho a outro homem.

Segundo Duvignaud (2000, p. 18-19), vamos encontrar em Marco Aurélio, o imperador romano, o sonho de uma solidariedade como virtude muito próxima da caridade ou do amor ao próximo cristão.

‘Num sentido, o homem é o ser mais próximo de nós, de tal modo que devemos ser benfeitores e tolerantes para os homens [...]’. Habita-nos uma ‘razão comum’ que nos assegura que ‘nada pode acontecer a um homem que não seja um acontecimento humano [...] o amor ao próximo, a veracidade, a consciência, a crença, nada há de mais precioso, o que também é o caráter próprio da lei; não há, portanto, diferença entre a reta razão e a justiça.’

Desse período antigo podemos constatar que os primeiros vestígios de algum tipo de solidariedade emergiram principalmente das relações e necessidades de proteção pelas condições existenciais. A religiosidade com seus deuses, embora fosse sustentáculo ideológico para os interesses do poder, ao mesmo tempo indicava os caminhos da virtude e do bem para agradar a divindade. Os laços de família, como o primeiro espaço de uma afetividade nascente dos primeiros grupamentos familiares e das lutas pelos seus interesses, as lutas sociais de grupos excluídos que se uniam na defesa da sobrevivência e de alguma dignidade humana contribuía para a criação desses laços afetivos.

Essa época, pela rudeza da vida e pelo instinto que ainda prevaleciam no ser humano, de uma maneira geral, comprova a existência de sentimentos e virtudes que caminham na direção de uma sensibilidade solidária que vai se alargando quanto maior é a evolução dos costumes e das pulsões das emoções, conforme defende Elias (1994) e desvelamos na evolução histórica de diferentes períodos.

Nessa análise dos significados de solidariedade do passado, os primeiros indícios de uma socialidade nascente surgem, partindo inicialmente da visão do eu como individualidade para em seguida abrir-se à idéia do nós. Ao compreender esse laço que une os homens entre si, essa força mobilizadora que agrega grupos, famílias, comunidades e idéias em torno da socialização do ser na civilização antiga, solidificaram valores morais e éticos que na efervescência de acontecimentos e mudanças sociais vão adquirindo novos sentidos ao longo da história, incorporando-se ao anterior.

No entanto, podemos inferir que nessa forma de organização social a solidariedade era entendida como *solidus*, que designa entre os juristas romanos laço que une entre si os devedores de uma quantia, de uma obrigação, a qual cada um é responsável pelo todo. Havia um sentido corporativista desses devedores que se uniam em relação aos credores, prevalecendo esse sentido sobre as verdadeiras solidariedades, cuja emergência naquela época não podia entender. (DUVIGNAUD, 2000).

2.2 Significados de Solidariedade na Época Medieval

Ao analisarmos indícios conceituais de solidariedade na Idade Média⁴, novos significados vão se incorporando aos anteriores, numa clara e evidente constatação da evolução desse conceito atrelado às relações sociais, acontecimentos históricos marcantes e o sucessivo movimento do pensamento e dos costumes que caracterizaram essa época.

A Idade Média compreende principalmente o desenvolvimento e a dissolução do feudalismo que se caracterizou por ter uma estrutura social baseada na dependência pessoal e uma economia essencialmente agrária, contribuindo para modificações profundas nas relações sociais, culminando com o surgimento do capitalismo.

É caracterizado por formas de sociabilidade predominantemente rurais e organizado sob o poder da Igreja, que, segundo Cáceres (1996), justificava religiosamente as

⁴ Denomina-se Idade média o período compreendido entre a queda do Império Romano do Ocidente no século V, e a invasão de Constantinopla pelos turcos otomanos, no século XV, segundo Cáceres (1996).

desigualdades sociais, a servidão e a vassalagem, aumentando a dependência de homem para homem.

A constituição dessas relações de dependência, segundo Bedin (2001), foi a forma de proteção e de garantia de sobrevivência encontrada pelo homem diante da fraqueza das organizações políticas centralizadas e da quase inexistência de formas urbanas de convivência e de garantias de relacionamentos coletivos típicos das cidades. Essas, ao entrarem em declínio, conduziram o ser humano ao sentimento de busca de proteção.

2.2.1 Solidariedade de dependência mútua e da fé

Essa fase da Idade Média corresponde a uma socialidade marcada principalmente pela institucionalização do feudo que estabelecia as relações de dependência e de obrigações mútuas entre o senhor feudal e o vassalo ou servo, caracterizando o que poderíamos chamar de uma solidariedade de dependência mútua, na qual a fidelidade eterna era jurada em rituais, marcando um sistema de segurança e proteção entre senhor feudal e vassalo que viviam em ambiente hostil e violento. Isso, segundo Bedin (2001), propiciou o nascimento dos guerreiros- proprietário, reforçando a hierarquização de uma sociedade militarizada, reafirmando as relações de dependência entre senhores feudais e os vassalos e a igreja com os seus fiéis. Esses deveriam garantir a sobrevivência cultural e material: a oração, a luta e o trabalho do campo, sendo as igrejas os principais centros de convívio social.

Se a Igreja perseguia o “marginal”, os que resistiam a seguir as regras individuais, os chamados homens livres, ao mesmo tempo proibiam pessoas batizadas de se tornarem escravos. Segundo Cáceres (1996), caracterizava o que poderíamos chamar de solidariedade do batismo, baseada na fé em Deus. Uma salvação para uma época marcada pela insegurança, guerra, fome, epidemia e que tinha na religião a única esperança para uma vida melhor: se não nessa atual, mas após a morte.

Sendo as relações entre o senhor e o servo amistosas, em parte não indicava a livre vontade do envolvimento de um com o outro, mas a necessidade de ambos. Assim, apelava-se para um Deus bom e justo como única esperança de solução de problemas, criando-se a idéia de uma solidariedade da fé, que Duvignaud (2000) denominou de solidariedade do invisível. Nessa a prática mística era reenviada para o interior do corpo, para a alma das pessoas, numa comunhão de vivos, mortos e Deus. E esse Deus era solidariamente presente, materializando-se pela fé.

Nesse sentido, mesmo considerando muitas vezes essa fé como resultado de uma necessidade humana e não como consciência de uma divindade, os princípios cristãos foram sendo introjetados na sociedade, contribuindo com diferentes elementos distintivos do conceito de solidariedade que se fazem presentes nas elaborações de autores atuais, como: compaixão, cuidado, partilha, comunhão e amor ao próximo.

Vários acontecimentos marcaram esse período de transição entre o período medieval e o moderno. As cruzadas, movimentos militares e religiosos contra inimigos distintos; a filosofia escolástica que procurava conciliar razão e fé; e o humanismo, afirmando o homem individual, seguro de si, livre da opressão do grupo.

Assim, a Idade Média tornou-se uma época, no dizer de Cambi (1999, p. 143) de “[...] claros-escuros dotada de uma exemplar coesão ideal, que a marca de maneira bastante nítida e também positiva, enquanto a ânsima de espírito comunitário e popular é articulada em torno dos princípios de um cristianismo vivido e difuso.” No entanto, permeada de contrastes, de contradições, marcada por estruturas constantes e coercivas (a igreja e a fé), por conseguinte unitárias, mas ao mesmo tempo plural, pelo despertar das cidades do comércio, das ciências e das artes, pelas lutas sociais e religiosas, pela constituição de Estados nacionais, originando a hoje Europa.

Essa efervescência de acontecimentos para Cambi (1999) dá origem a uma sociedade mais dinâmica, inquieta e livre, que alimenta um novo espírito, o burguês: individualista, produtivo, autônomo, entre outras características, chegando a impor novos modelos políticos, sociais e nova cultura. Conseqüentemente, um novo modelo humano: empreendido, emancipado, consciente do próprio valor e da própria liberdade, dinamizando toda a vida social no final da Idade Média, ampliando-se até a formação do estado moderno, suscitando novas relações no convívio humano.

É, portanto, na dinâmica desses acontecimentos que acompanharam o relançamento das cidades e a complexidade das relações sociais entre as classes, que novas formas e convívio humano foram surgindo, suscitando novas relações mais solidárias e outros significados desse conceito. Contudo podemos concluir que a solidariedade, nessa sociedade, significava dependência mútua como troca de obrigações para segurança e sobrevivência.

2.3 Significados de Solidariedade na Modernidade

Ao longo da efusão dos acontecimentos da história que marcaram a Idade Moderna⁵, novas formas de solidariedade vão emergindo, acrescentando outros sentidos que vão se incorporando ou modificando os já instituídos.

Nesse período ocorreram fatos marcantes e mudanças significativas no pensamento e modo de vida das sociedades. A queda da economia feudal e o renascimento do comércio culminando com as grandes navegações, desenvolveram, no plano social, a burguesia; no político a ascensão do reinado e o declínio da igreja católica, surgindo uma série de movimentos que originaram a reforma protestante e a contra-reforma católica. No plano cultural surge o renascimento.

Este trouxe com o surgimento de novas condições de vida uma cultura humanística de valorização do homem e suas obras, embora, segundo Cáceres (1996), não se negue a existência de Deus. A ciência era a nova crença, na qual o misticismo e os livros sagrados foram substituídos pelo racionalismo e a experiência.

Mas foi nessa época que aconteceu uma das maiores demonstrações de des-solidarização da história. O poder religioso católico, em nome de Deus, reintroduziu com maior ênfase a Inquisição com o objetivo de restaurar o espaço perdido pelo catolicismo usando a força e a intolerância, instaurando a repressão as pessoas com idéias divergentes das preconizadas pela igreja.

Se essa era uma época caracterizada por mais liberdades e progresso, ao colocar o homem à direção do seu curso e ao promover novo processo econômico – capitalista – nela se afirmam, segundo Cambi (1999), comportamentos de autocontrole e de conformidade a modelos de “boas maneiras” (ELIAS, 1994) que revelam o nascimento de uma nova sensibilidade social. Amadurecem também atitudes de racionalização que origina uma ética da responsabilidade que se estende a toda a vida social, solicitando controle que é articulado em torno da institucionalização dos indivíduos com comportamentos sociais diferenciados, dando lugar, portanto, a uma vida radicalmente nova. Esta passou a exigir novas articulações na sociabilidade entre os indivíduos conclamando nova solidariedade.

⁵ A modernidade tem início em 1453 com a tomada de Constantinopla pelos Turcos-Otomanos, terminando com a Revolução Francesa em 1789.

2.3.1 Solidariedades de família, urbanas e de corporações

Nessa época as formas tradicionais de solidariedade para Duvignaud (2000), que são o laço de sangue, as solidariedades urbanas e os agrupamentos técnicos ou de trabalho ampliaram-se. Foi dessa solidariedade imposta pela identificação com um antepassado mítico que provém a regra e a obrigação. A família como uma forma de sociabilidade tão universal, que alguns a chamam de natural, formou as imagens que as solidariedades de sangue impuseram à consciência dos homens, derivando a ética européia e a educação dos costumes.

Assim, vemos no sentimento de família nascidos do convívio na casa, indícios de elementos que caracterizam o conceito de solidariedade humana como o cuidado e a defesa dos laços de sangue. Ao mesmo tempo, nas relações urbanas o espírito cooperativo de ajuda e partilha era incentivado, originando o nascer de sentimentos de solidariedade entre as pessoas.

A iconografia analisada por Ariès (1981, p. 223) permite acompanhar a ascensão de um sentimento neste período, o da família, que após o século XVI “[...] não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção”.

A partir do momento que crescem entre si relações que não são de simples vizinhança, nem de dependência, mas de cooperação numa tarefa comum, o viver em conjunto, as solidariedades urbanas se estabelecem. Ressurge, assim o homem cidadão e a sociabilidade urbana pode ter sido a primeira das formas de solidariedade, sendo a invenção da cidade uma eclosão social, começando com a concessão da comuna⁶ aos habitantes de tal cidade.

Era no dia a dia, na face a face das pessoas reunidas no interior das cidades, na densidade social com as contradições passionais, na emergência da individualidade e na consciência de cumprir uma tarefa comum que estas solidariedades efêmeras surgem, possibilitando uma matriz de criação diversa, nova e que lhe sobrevivem. A sua apropriação pelas leis de um trabalho partilhado e pelas escolhas imaginárias ou sagradas abre-se em praças e em lugares de encontro, dando espaço para manifestações do artesanato, da política, do não fazer nada, emergindo um lazer pelo convívio das pessoas.

⁶ As comunas eram concessões feitas aos habitantes de um determinado povoado por um rei ou por um senhor, desde o século XII ao XVI, que consistia na permissão de associação. Comuna tem o mesmo sentido que juramento comum: um contrato de solidariedade formado entre homens reunidos num mesmo lugar, a maior parte das vezes protegidos por muralhas. (DUVIGNAUD, 2000, p. 46).

Portanto, são as relações das famílias, do convívio urbano que nasceram do jogo, do poder e da cultura, que deram espaços para a liberdade e a criação dos laços afetivos em torno das pessoas e grupos de uma cidade.

Outros espaços de solidariedade que são apresentados por Duvignaud (2000) ressaltam os lugares de convivência nos quais se agrupam aqueles que partilham entre si uma atividade em comum, mística, mágica, uma prática de intervenção sobre o mundo, agregados pela busca do saber ou da criação das formas. Há uma distinção clara entre a solidariedade que une os sábios e a das pessoas comuns da cidade. Essa solidariedade era construída de acordo com os interesses comuns que os uniam e os moviam. Da mesma forma dos que unem os místicos e isotéricos, com seus rituais mágicos, reabilitando o mito Dionísio, trazendo consigo solidariedades ocultas e iniciáticas, solidariedades parciais para satisfazer pequenos grupos com objetivos comuns, de viver a sociabilidade – mesmo à custa de sacrifícios em alguns rituais. Era o que hoje Maffesoli (1997) chama de tribos, o sentimento coletivo e a emocionalidade partilhada, o estar junto necessário a toda vida social e atributos essenciais ao conceito de solidariedade.

A solidariedade que une as primeiras confrarias de operários nasce das novas necessidades que a vida urbana suscita, sendo o laço que une as particularidades de um trabalho. A sociedade que os agrega liga-se ao processo de fabrico que era mais ou menos secreto e exigia uma difícil iniciação, sendo, portanto, mais uma forma de solidariedade fechada com uma hierarquia rígida e punições severas para os que não seguiam as ordens à risca ou se rebelassem. Era um processo de interesses mútuos e cooperativos, sendo caracterizada como solidariedade de corporações, assim definida por nós.

Um agrupamento que surgiu foi o de estudantes vindos de todos os países da Europa, formando grupos de diferentes línguas que solidamente unidos aos mestres conseguiam o direito da sua existência em meio a conflitos do poder, constituindo uma forte solidariedade, mais consciente e mais poderosa. “É uma sociabilidade edificada sobre a utopia do saber e sobre o manejo das palavras” segundo Duvignaud (2000, p. 69). No entanto, a corporação universitária é ao mesmo tempo um empreendimento comercial: o comércio dos textos solidificando-se numa solidariedade ao mesmo tempo econômica e intelectual, a do saber, com mais autonomia que todos os outros corpos da sociedade civil.

Outra forma de solidariedade, segundo esse mesmo autor, que se faz presente nessa época é a dos artistas que não formam corporações nem defendem interesses comuns, mas que se agrupam entre meios efervescentes, e dessa convivência o artista extrai a sua força inventora. É nos espaços de convivência, ateliês, botequins, tavernas e cafés, que se dá forma

a uma convivência, partilhando o vinho, os prazeres e os jogos. É esse entretenimento intelectual de manipulações diversas que serve de laço e que ajuda à criação.

São essas diferentes formas de solidariedades que emergem da junção de pessoas ou grupos ao longo do processo civilizatório que lançam as raízes dos laços solidários entre os seres; sejam solidariedades da família, solidariedades urbanas, laços de saber, de magia e de criação, essas todas chamadas “naturais”, que se compõem, destroem-se e se recompõem ao longo das civilizações. Transformam, portanto, as mentalidades e silenciosamente vão mudando e emoldurando uma consciência que vem sendo construída na articulação de dois mundos, o antigo e o novo, deixando marcas na sensibilidade humana, formulando na memória afetiva do ser traços de uma solidariedade nascente que precisa se fazer presente nas demandas existenciais do presente-futuro, que é a emergência da humanização do ser pleno que requer o solidarizar-se.

2.4 Significados de Solidariedade na Contemporaneidade

Na compreensão de Xiberras (1996), a exclusão fazia parte da normalidade das sociedades na Idade Média, sem ser considerado caso de consciência moral ou política, a não ser quando suscitasse a misericórdia sob o signo da virtude, da caridade. As sociedades modernas, embora movidas por ideologias revolucionárias, mesmo alterando as antigas estruturas e prometendo pôr fim às exclusões em nome dos ideais de igualdade, aprofundaram as diferenças entre pobres e ricos, marcando a chamada época contemporânea⁷.

Porém, na sociedade contemporânea inicia-se, segundo Cambi (1999), um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro, e, portanto, para o pluralismo interno de grupos sociais, de interesses e de projetos, determinando um caráter conflitante nas relações sociais e de poder. Para esse autor, “[...] a história dos últimos dois séculos é marcada justamente pelas tensões revolucionárias, pelas rupturas que elas implicam e pelas exigências que manifestam [...] uma sociedade justa ou mais justa.” (CAMBI, 1999, p. 378).

É também a época da industrialização, do reconhecimento dos direitos e da sua prática e da democracia, ao mesmo tempo, época de mudanças ideológicas, governos totalitários e grandes lutas de classes, ensejando uma profunda tensão entre massas e elite em

⁷ A época contemporânea nasce – convencionalmente – em 1789, com a Revolução Francesa (Cambi, 1999).

torno do que marca mais profundamente a história contemporânea: a industrialização e revoluções.

Nesse contexto social conflituoso e revolucionário a estruturação da vida social vai se transformando – diferente ou tardiamente em alguns países – com o respeito pelas minorias, com a participação de grupos, criando assim um espírito comunitário, embora esses aspectos progressistas ainda permaneçam como desafios para o futuro de muitas regiões.

No seio dessas transformações e animados pelas idéias revolucionárias, vários sentidos de solidariedade vão sendo recompostos ou retomados, traduzindo os laços sociais que unem os grupos, as corporações, as associações, os sindicatos, organizações não governamentais, entre outras, que reclamam e assumem a participação e responsabilidade social na luta pelos seus direitos e dos excluídos. Luta que se traduz na efetiva busca da solidariedade humana. Assim, esse conceito é resignificado, pois, segundo Koppnin (1978), as mudanças dos significados conceituais resultam da própria mudança da realidade e da compreensão sobre os fenômenos do mundo.

2.4.1 Solidariedade mecânica e solidariedade orgânica

São variados os campos discursivos sobre a solidariedade humana da modernidade até hoje, demonstrando uma clara e inequívoca vontade de pessoas e grupos avançarem na compreensão desse conceito e na sua efetiva ação racionalizada e sensibilizada para o bem estar comum.

O debate sociológico a partir de Durkheim, Simmel e Max Weber, herdeiros das esperanças e das decepções da idéia revolucionária, trouxe para si a temática da exclusão, influenciando a visão e transformando a vida dos excluídos. Como consequência desse debate, surge a concepção de Durkheim fazendo emergir a discussão sobre solidariedade. Hoje, palavra tão usada, com tantas acepções e desvirtualizada ao longo de diferentes experiências históricas do seu sentido e da sua essência etimológica: sólido, firme, inteiro, pleno.

É a natureza do laço social, para Durkheim (1999), que permite explicar o ordenamento social global nas suas duas possibilidades: ligar os indivíduos entre si e estes indivíduos à coletividade. Foi observando as formas das solidariedades, vendo a sua morfologia e a fisiologia – que é o seu funcionamento – que chegou as duas formas de ligação social: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. Esses conceitos sofreram influências do positivismo de Comte, que já havia usado o termo solidariedade, porém,

Durkheim, é quem o transforma em noção básica da sua *Teoria da Coesão Social*, que vê o conjunto da sociedade e cada um de seus setores, parcialmente autônomos, como vetores convergentes de solidariedade. Como avanço do pensamento de Durkheim, tem-se a antecipação de reflexões que anteviam o esforço de se chegar a uma visão integrada de todas as ciências da vida.

A solidariedade mecânica descreve o laço social existente nas sociedades tradicionais, caracterizada por agrupamentos estáveis e restritos, unindo-se pelo princípio da semelhança, e exprime-se mecanicamente. A solidariedade orgânica é específica das sociedades modernas, funciona graças ao princípio de diferenciação, em que os homens têm consciência da participação pela compreensão da cooperação, como partes no bom funcionamento da totalidade, segundo Xiberras (1996). Um exemplo de solidariedade mecânica para Assmann e Sung (2000) é o que hoje denominamos de corporativismo que pode se transformar em fator conflitivo e virtualmente anti-solidário. No entanto, nem todas as solidariedades mecânicas são corporativistas. O mesmo autor exemplifica a solidariedade orgânica que se orienta e se nutre de um conjunto de crenças e consensos em relação a um projeto solidário para a sociedade como um todo.

Na solidariedade mecânica descrita por Durkheim (1999) vê-se o sentido desse conceito já retratado nas sociedades medievais e modernas quando interesses mútuos uniam pessoas e grupos em torno de um objetivo comum das corporações ou associações e que hoje se reinterpreta no denominado corporativismo de grupos sociais. Já na solidariedade orgânica aparece o sentido de consciência do outro, exigindo a participação e a cooperação em benefício do bem comum. Todos esses atributos essenciais do conceito de solidariedade tomamos como referência na nossa formulação atual.

Na teoria de Desenvolvimento Moral de Kohlberg, apresentada por Marques (1998), vemos apenas no 6º nível, já na fase adulta, a possibilidade de ascender-se a princípios éticos universais, no qual valores solidários seriam atingidos. Conforme observa Assmann e Sung (2000), sobre as críticas que teóricos como Harbemas e Apel fizeram a Kohlberg, nessa teoria pouca gente alcança a maturidade ética exigida por uma consciência solidária universal. Kohlberg contra-argumenta sustentando que a revolução histórica revela a persistência da insensibilidade social da nossa espécie. O que não concordamos uma vez que tomamos como fundamento a tese de Elias (1994), a qual afirma que o processo civilizador caminha na direção do controle das emoções, da afetividade e da renovação dos costumes. Assim, a consciência humana tem evoluído na consideração do outro ser na sua vida e costumes antes bárbaros vão sendo substituídos na direção de outros comportamentos mais

justos e éticos como resultante das lutas sociais pelos direitos humanos e as conquistas individuais.

2.4.2 Solidariedade como virtude, justiça social e inclusão

Analisando a obra de Habermas, Assmann e Sung (2000, p. 41) encontram inúmeras referências ao tema da solidariedade. Nessa análise, a ênfase de Habermas está na necessidade de pensarmos conjuntamente as formas de enunciação verbal dos argumentos em favor de um princípio universal da solidariedade e da construção democrática de consensos coletivos. Ainda trazem para o cerne dessa discussão a influência do binômio “justiça e solidariedade” no seu tema mais forte e que é, antropologicamente e ético, a “inclusão do outro.”

A solidariedade é colocada por Rorty (1997) não como a invocação de obrigações éticas e universais, mas sim como experiências empíricas vivenciadas em instituições democráticas, vendo a solidariedade como construção e não como algo existente e pronto na essência humana. Como ponto comum entre o pensamento de Rorty e Habermas, Assmann e Sung (2000) observam a existência da proposta de que os consensos em direção à solidariedade levem em conta a maneira como os campos dos sentidos se constituem historicamente. Portanto, nessa compreensão a solidariedade se constrói também historicamente.

Nos textos do Vaticano e nos discursos do Papa João Paulo II entre 1979 e 1994, após exaustiva análise de Cacciari e Martini (2003, p. 36), a palavra solidariedade ocorreu 64 mil vezes, demonstrando o crescente e importante uso dessa palavra no vocabulário eclesialístico com um sentido que a Carta encíclica “Sollicitudo rei socialis” pode demonstrar.

Quando a interdependência é assim reconhecida, a resposta correlativa como postura moral e social, como virtude é a solidariedade. Esta não é um sentimento de vaga compaixão ou de ternura superficial, pelos males de tantas pessoas próximas ou distantes; pelo contrário, é a firme e perseverante determinação de trabalhar para o bem comum, isto é, para o bem de todos, e de cada um, a fim de que, todos sejam verdadeiramente responsáveis por todos.

Essa posição da Igreja demonstra a opção tomada para combater os grandes males da sociedade, a exclusão, a discriminação, a marginalidade, apelando a toda estrutura eclesialística para se envolver, assumindo a solidariedade o papel de virtude social. Assim, vemos o conceito de solidariedade como virtude e bem comum presentes na antiguidade e

retomado nos documentos do catolicismo atual, numa demonstração da sua permanência no pensamento cristão.

Hoje, organismos nacionais e internacionais e organizações não governamentais colocam nas suas agendas o tema da solidariedade. Especificamente, o Fundo Monetário Internacional (FMI) atrela a efetivação da solidariedade à eficácia do livre-mercado. Assmann e Sung (2000) nos lembra que a palavra apareceu nos discursos desse órgão em outubro de 1999, passando a fazer parte do vocabulário dessa instituição. Já o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) preferem usar a expressão “justiça social” e “inclusão.”

Podemos identificar dessas afirmações anteriores que, mesmo sendo organismos comprometidos com as políticas monetárias internacionais do sistema capitalista, os graves problemas decorrentes dos países subdesenvolvidos e as instabilidades dos países emergentes têm levado esses organismos a se preocuparem com uma agenda social para minorar essas situações emergenciais que contemplam ações que se preocupam com a inclusão social como solidariedade humana.

2.4.3 Solidariedade planetária

O Clube de Roma⁸, entidade internacional independente de cunho interdisciplinar que vem fazendo pronunciamentos sobre problemas mundiais, fez em 1979 o documento *Aprender sem Limites*, o qual aponta a necessidade de uma profunda redefinição do papel da educação no mundo de hoje. O capítulo seis desse documento tem como título *Intimações à Solidariedade*, trazendo implicitamente para o cenário dessa instituição a sua posição insistente acerca da solidariedade, colocando-a como princípio decisivo para o futuro da humanidade na perspectiva de uma solidariedade planetária. Esse documento antecipa em mais de vinte anos as posições assumidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre reformas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil.

A UNESCO toma então para si iniciativas de agregar especialistas de várias partes do mundo para discutir o papel da educação, ampliado a partir da complexidade das novas relações sociais, que são desafios para o futuro comum das entidades educativas. Dessas

⁸ O clube de Roma, criado no final da década de 1960, é uma entidade internacional independente, composta por intelectuais de renome, com vínculos não oficiais com líderes social – democratas da Europa e do mundo, que vem debatendo e formalizando documentos sobre a crise mundial.

reflexões surgiram vários documentos, entre eles o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS, 2001, p. 222), que em suas múltiplas construções aponta a solidariedade e o novo espírito comunitário como princípio organizador da vida e como alternativa à educação.

A formação da personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como da construção de uma alteridade solidária, ou seja, do processo de descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade. Os sistemas educativos são fonte, simultaneamente, de capital humano (Becker), capital cultural (Bourdieu) e capital social (Putnam). Das cinzas do *homem lobo do homem* – homo homini lupus – pode nascer o *homem amigo do homem* – homo homini amicus – graças a uma educação pessoal e social fiel à sua intencionalidade comunitária.

Um outro documento, *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2000, p. 93), apresenta entre vários temas o ensinar à compreensão como uma das finalidades da educação do futuro.

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Esses documentos deram a base para a reflexão e a reformulação da educação em uma perspectiva mais humanizante e solidária. A solidariedade nessa perspectiva implica na educação para a compreensão humana que é a missão espiritual desta, exigindo também o bem pensar certo de Freire (1996, p. 34) para o agir certo.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que eu mando e não o que eu faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

2.4.4 Sensibilidade e Solidariedade: outros significados

Um dos pressupostos imprescindíveis a qualquer projeto de mudança que enseje humanização do homem requer a evolução do ser pelo despertar e educabilidade da sua sensibilidade, pois o sentir faz parte das nossas janelas sensoriais que precisam ser abertas

para o fluir dos impulsos que nutrem o nosso fazer cotidiano. Enfim, adentrar no campo das emoções que podem transformar nossos sentimentos em ações e modificar o nosso mover.

A abertura para o mundo sensível é entendida por nós como a necessidade de pré-condições existenciais para que esse processo evolua. Primeiramente, a possibilidade da reflexão, que se profunde, dar-nos-á a percepção de nos reconhecermos como integrantes e pertencentes a humanidade no sentido dado por Assmann e Sung (2000, p. 85). “Vivemos todos em relações de interdependência e que o presente e o futuro de cada um/a, está ligado/a ao presente e ao futuro da coletividade.” É nessa compreensão da existência do outro na nossa vida que daremos os primeiros passos em direção a sua aceitação.

Com essa consciência da existência do outro pode nascer uma responsabilidade, que é a segunda condição para a sensibilidade sobre o destino comum dos outros e do planeta. Essa responsabilidade nasce do reconhecimento da interdependência que há na nossa sociedade, na nossa vida e vai originando um sentimento ético perante o seu eu, que se reflete no eu que se faz presente no outro. No dizer de Rorty (1994, p. 239) é “[...] alargar o nosso sentido do ‘nós’ a pessoas que anteriormente pensávamos como sendo eles.”

Essa sensibilidade social vai se alargando, gerando mudanças nas relações sociais, que para Maffesoli (1995) anunciam também a transmutação dos valores que permeiam essa nova sensibilidade que compreende uma socialidade nascente, que emerge da emocionalidade e se manifesta nas múltiplas dimensões do ser. O estar-junto, o sentir-junto, a estética e a emocionalidade que advém dessa relação suscitam uma ética (o laço coletivo), que esse autor designou de ética da estética.

Uma ética solidária que para Ferrara (1998), Morim (1998) e Assmann (1998), fundamenta-se na cooperação e na qualidade do que se produz, do que se vive e do que se pensa, bases de uma ética complexa que Morim (1998 p. 71) designou de “ética do sujeito responsável.” É a restauração do sujeito como pré-condição para a retomada da humanização do homem, que comporta a exigência do auto-exame, a consciência da responsabilidade e o uso autônomo da ética (auto-ética). A conscientização é, por conseguinte, condição de humanização do homem, condição para o despertar, ante as possibilidades da vida, como perspectiva de uma sensibilidade solidária.

O homem no seu processo de sensibilização e de humanização avança em outro degrau mais evoluído que é a compaixão, no sentido dado por Boff (1999), a partir dos referenciais do budismo, que é a capacidade de compartilhar a paixão do outro e com o outro, articulando dois movimentos diferentes, mas complementares: o desapareço, mediante a

libertação do desejo de posse e de acumulação; o cuidado onde o ser se re-liga ao mundo afetivamente, responsabilizando-se por ele, acolhendo-o, emocionando-se, sendo solidário.

São as emoções, para Maturana (2002), disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra o ser, como o fluir de uma emoção a outra e o fluir das ações de um ser a outro ser. É a confirmação que a existência humana se realiza na dinâmica da comunicação, no racional partindo do emocional. Por isso, emocionar-se é mover-se em uma direção desejante em que as utopias na visão de Régis de Moraes (2003, p. 102) “[...] ainda mobilizam os mais caros projetos humanos.”

Nesse sentido, pensamos a utopia a partir das idéias do filósofo Ernest Bloch, apresentada por Régis de Moraes (2003, p. 103) como a iluminação do que ainda não aconteceu, e tem como princípios considerarmos os possíveis concretos em que o real não se esgota no imediatamente dado; as explorações sistemáticas das possibilidades caibam no âmbito do real; a exigência da radicalidade que deve haver para nos tornar mais seguros quanto ao que desejamos. Enfim, a utopia deve ser uma “[...] idéia-força que excita o nosso entusiasmo e nos compromete de fato com o futuro.” E a minha utopia é o comprometimento com a solidariedade enquanto processo de humanização.

Nesse processo o desejo desempenha um papel significativo à medida que cria o campo dos sentidos, que surge a partir das interfaces com os mundos dos outros, aumentando nossas comunicações. Há, portanto uma dimensão desejante que constitui uma dimensão solidária no seio do nosso aprender e do nosso conhecer para Assmann e Sung (2000, p. 205), que reafirmando sobre sensibilidade social solidária, diz que

Todos/as nós somos responsáveis e, por isso, podemos fazer algo para recriar, resgatar e revalorizar a sensibilidade social e redescobrir o desejo do reconhecimento recíproco. Desejo que nos faz desejar a felicidade alheia como parte integrante da nossa felicidade, por isso que faz o desejo de solidariedade, se tornar uma necessidade vital.

Enfim, compreendemos a sensibilidade solidária como um processo de construção de um sentimento que nasce de uma afetividade corporalizada quando o eu interior passa a enxergar o outro como um igual a nós, passando a incluí-lo na nossa vida, independentemente de estar ou não inserido no mesmo sistema social, sentindo com ele a sua realidade concreta e buscando conjunta, corporal e compartilhadamente a adesão desse a alguma possibilidade de vida digna e realizada, materializando, assim, a solidariedade.

Em um primeiro momento compreendemos solidariedade como um conjunto de sentimentos que levam o indivíduo a se volver e envolver-se com o outro em ações concretas

para além de interesses pessoais ou trocas entre pessoas ou grupo. Sendo assim, solidariedade é a ação voltada para o outro, um grupo ou uma causa, na qual se evidencia a responsabilidade do ser com a transformação de uma determinada situação ou realidade do outro de uma forma espontânea.

Assim, para nós solidariedade é atitude generosa de compromisso com o outro, grupo ou causa, de forma intencional e espontânea a partir da percepção de suas necessidades concretas. Por atitude generosa entendemos assim movidas pelos sentimentos de compaixão e cuidado, levando o ser a sair de si para ver a outrem como responsabilidade social que, desencadeando ação altruísta, proporciona condições para a transformação emancipatória dessa realidade, em comunhão.

Essa atitude poderá desencadear um processo coletivo que sonhado juntos, edificado juntos, talvez contribua para efetivar a práxis utópica que é o saber solidarizar-se com a humanidade no sentido da construção da sua transcendência como ser pleno, tendo nessa construção o espaço escolar como *locus* da educabilidade do corpo, da alma e do espírito.

3 EM BUSCA DE CAMINHOS COLABORATIVOS

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim a razão razões para evoluir.

Bachelard

Os estudos nas ciências sociais em que o homem ao mesmo tempo é sujeito e objeto na investigação científica necessitam de novas abordagens criativas que dêem conta das subjetividades humanas que se manifestam nesse processo. Especificamente no nosso estudo, que se circunscreve ao campo da educação, nesse tempo-espaço do fazer pedagogizado, do qual emergem mais explicitamente as experiências do cotidiano escolar, impõe-se todo um criar e um zelar para desvendar conhecimentos os mais próximos possíveis do real dos nossos interlocutores nessa viagem epistemológica.

A investigação científica, nesse contexto, é uma atividade humana que implica interpretação. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (1998), referindo-se a essa atividade, destacam que todo pesquisador qualitativo é também filósofo no sentido universal que reconhece todo ser humano como guiado por princípios altamente abstratos. Esses princípios combinam crenças sobre ontologia, epistemologia e metodologia. Portanto, toda pesquisa interpretativa é guiada por um conjunto de concepções sobre o mundo e como este deve ser compreendido e estudado.

Com esse olhar, aventuramo-nos na investigação colaborativa, essa circunscrita ao paradigma de investigação que nos orienta – a abordagem qualitativa. Nesse paradigma, o investigador e o objeto investigado estão agindo de forma interativa e os valores desses interferem na pesquisa, exigindo, portanto, uma metodologia dialógica e dialética que dê conta das dimensões subjetiva e objetiva do objeto investigado.

3.1 Investigação Colaborativa

A investigação colaborativa vem sendo uma aliada metodológica no campo dos estudos que precisam de abordagens de pesquisa que dêem conta do mundo sensível e do fazer cotidiano escolar de professores, especificamente, olhando sua prática docente com a

intenção que caracteriza essa abordagem de pesquisa - a produção de conhecimento aliada à formação.

O desenvolvimento dessa abordagem vem da constatação do distanciamento entre o mundo da pesquisa e o da prática profissional, especialmente no sentido de contribuir com o enfrentamento das situações complexas que afetam os professores na sua prática pedagógica cotidiana.

Assim, a investigação colaborativa que nós acolhemos como abordagem de pesquisa teve sua origem nos trabalhos de Corey sobre o estudo cooperativo e a evolução conceitual desse, efetuada por Lewin no desenvolvimento da pesquisa-ação, segundo Arnal, Del Ricon e Latorre (1992). Para eles, essa abordagem em educação, é conceituada como um processo de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas, a partir de uma melhor compreensão dessas em um processo interativo que envolve investigadores e professores.

Supõe, para Desgagné (1998), a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisadores e docentes ligados a uma dada prática profissional no contexto real onde esta é realizada, a partir da compreensão dos mesmos sobre essas situações práticas. Essa posição epistemológica, para esse autor, conduz a concepção do docente que apreende o próprio objetivo da pesquisa, ao mesmo tempo em que reconhece a “competência do ator em contexto” que exerce certo “controle reflexivo”, citando expressões de Giddens.

Nessa abordagem, essas constatações levaram o autor a indicar aos pesquisadores quatro aspectos a serem considerados: ouvir sempre o ponto de vista dos professores sobre sua prática; interessar-se pelo controle reflexivo que os professores desenvolvem em seus contextos de ação; analisar suas formas de enfrentarem as situações a partir dos aspectos limitantes que enfrentam; privilegiar a competência dos professores, partilhando com os mesmos, nos seus contextos de atuação, a compreensão sobre o seu agir.

A resultante desses aspectos nos leva a destacar a importância do pesquisador e dos professores na co-construção de um projeto que exige a mediação e a reflexão como balizas. Implica, portanto, a imersão em conflitos que exigem a compreensão crítica para explicitação da discordância e pressupõe que todos os agentes possam ter voz para colocar suas compreensões. Essa prática dialógica exige, portanto, a construção de um espaço para a reflexão.

A reflexão vem sendo usada no contexto da educação a partir do trabalho original de John Dewey sobre a experiência e a reflexão na experiência. Schon, seguindo os estudos de Dewey, segundo Pimenta (2002), formula uma perspectiva de formação profissional baseada

numa epistemologia da prática, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta. Esse conhecimento da ação frente a novas situações exige novas soluções que podem se dá através do processo de reflexão na ação, exigindo uma análise, a busca de explicações e compreensões que implicam o apoio de teorias, caracterizando assim, uma investigação. Essa dinâmica, denominada por Schon de reflexão sobre a reflexão na ação, indicando a pesquisa na ação dos profissionais, coloca as bases para o denominado professor pesquisador de sua prática.

No entanto, Giroux (1990) afirma que apenas refletir sobre o trabalho docente não é suficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Sobre esse aspecto, Pimenta (2002) entende que a superação desses limites se dará a partir da identificação de teorias que explicitam a compreensão dos professores sobre as restrições impostas ao ensino pela prática institucional e histórico-social. E concordando com Carr (1995), indica a necessidade da mudança na prática dos professores acontecer numa perspectiva crítica, devido ao caráter transitório e contingente dessas práticas, entendendo que a relação teoria e prática sempre se dará em um movimento de diálogo do conhecimento com a ação concreta, intermediada pela reflexão que, necessariamente, é um processo coletivo.

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 26), citando Zeichner (1992), apresenta três pressupostos que devem orientar a perspectiva reflexiva: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores visto por eles quanto nas condições em que isso ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, como prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Então, a reflexão propicia a compreensão do nosso ser no mundo em uma realidade situada histórica e socialmente, tornando-nos aptos a desvelar as causas que nos aprisionam, fazendo-nos o que somos e, conseqüentemente, libertando-nos para vãos mais seguros. Para Ghedin (2002, p. 145), esse processo é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana, pois:

É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade, nossa irreptibilidade. Por ele, nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e da nossa historicidade. São nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos.

Compreendendo-nos, conhecemos os diferentes significados que damos ao nosso fazer, abrindo as portas para o possível que impulsiona as mudanças decorrentes dessa ação-reflexão-ação que fundam e fundamentam o saber docente. Assim, poderemos romper com o modelo tecnicista da perspectiva tradicional de ensino para a epistemologia da práxis que se nutre da reflexão crítica.

A reflexão no nosso estudo vem como uma alternativa ao modelo da racionalidade técnica ou prática tão predominante hoje na educação, o qual impede de fazer uma análise mais criteriosa dos aspectos estruturais e das condições social e política que interferem e influenciam o trabalho docente. Nesse sentido, a reflexão deve ser vista como a base para escolhas responsáveis e racionais, não devendo ser confundida com escolha racional, puramente técnica, segundo Ibiapina (2004).

Para Pérez Gómez (1995), implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência com suas conotações, valores, correspondências afetivas. Em se tratando de educação, a experiência torna-se objeto de conhecimento compartilhado entre pesquisadores e professores a partir de um problema comum que se manifesta na ação docente e estes pela mediação da reflexão sobre esse aspecto da prática procuram compreendê-lo e superá-lo. Neste estudo, o conceito de reflexão vem associado à aceção crítica que Kemmis (1987) apresenta, não apenas como uma investigação do profissional sobre suas práticas, mas, uma forma de crítica capaz de analisar e desafiar as estruturas em que os profissionais trabalham. Para ele, refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais e ser capaz de posicionar-se nas situações vivenciadas no cotidiano.

Refletir criticamente para Kemmis (1987) envolve um processo de auto-avaliação, no qual a pessoa se vê dentro do quadro de sua própria ação em um contexto histórico situado e a partir desse olhar assume posturas críticas diante das diferentes situações. Para ele, a reflexão envolve dois enfoques inter-relacionados: um que enfatiza o resgate crítico dos processos de auto-formação e construção social; outro que faz emergir as estruturas e contradições sociais e institucionais que influenciam a dinâmica interativa nas escolas e na sala de aula.

No processo de construção da reflexão crítica, segundo Romero (2004), a idéia básica é que os participantes se voltem para suas próprias ações, busquem explicações para as mesmas, questionem-nas e reconstruam-nas. Esse processo baseado no trabalho de Freire (1970) e operacionalizado por Smyth, segundo Magalhães (2004) e Romero (2004), exige quatro diferentes formas de ação para orientar professores na reflexão: a descrição, que

significa o que faço; a informação, que responde o que isso significa; o confronto, que questiona o que me levou a agir dessa forma; e a reconstrução, que interroga como posso agir diferente. Essas serão as questões mobilizadoras da reflexão crítica neste estudo e que guiarão nossa construção compartilhada do saber solidarizar-se na educação como saber da corporeidade.

Para isso, é necessário que se criem condições favoráveis à reflexibilidade. Dentre essas, destacamos a Colaboração, entendida no nosso estudo como um processo de adesão a alguma ação partilhada a partir da visão de um objetivo comum que demarca um compromisso, podendo ser exercida em diferentes níveis e funções, visando mudanças emancipatórias.

Para Magalhães (2004), colaborar significa criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em conjunto por meio do entendimento compartilhado e supõe, além da interdependência, responsabilidade e comprometimento através da ação coletiva.

Significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. (MAGALHÃES, 2004, p. 76).

Aplicada à educação, significa colaborar em um projeto coletivo, partilhando a construção de um novo fazer originário de um problema comum da prática pedagógica que analisado, refletido e resignificado substancia e caracteriza o processo investigativo colaborativo com vista à transformação.

A construção de um projeto de pesquisa colaborativa, para Magalhães (2003), supõe a co-construção conseguida com coesão, consenso, disciplina e empenho. Esse processo deve criar e manter relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros do projeto, compondo uma densa teia de conexões interpessoais. Por essa razão, alguns critérios orientam os processos colaborativos: o entendimento pessoal, o respeito mútuo, a tolerância e o compromisso. Esses se constituem em pilares básicos do processo investigativo do nosso estudo que envolve, na sua orientação metodológica, a colaboração e a reflexão.

No entanto, esses processos não ocorrem no vazio. É preciso para sua efetivação a existência de indivíduos que se proponham a desencadeá-los. Para isso, empreendemos uma série de ações no sentido de encontrar parceiros dispostos a viverem essa aventura.

3.2 Os Partícipes e o Campo de Estudo

Para compor o grupo da investigação elegemos certos critérios, como professores que tivessem compromisso com o estudo e com as mudanças na sua prática na direção de um projeto de uma educação corporalizada mais solidária, assim como uma prática docente preocupada com os aspectos afetivo-sociais e valorativos da educação dos seus alunos e, preferencialmente, lecionassem em escola pública.

Por atender a esses critérios, nossa escolha recaiu inicialmente na professora Iracyara que já havia participado do nosso estudo de mestrado. Naquela época, 1999 e 2000, lecionava em escola particular católica, desenvolvendo uma proposta educativa centrada em valores humanos. Com sua integração à rede pública municipal de ensino, em 2001, lecionando na Escola Municipal Professora Adelina Fernandes, no conjunto Soledade II, a convidamos para continuarmos conjuntamente nossas investigações na temática solidariedade. Nessas circunstâncias, a escolha da escola estava, conseqüentemente, feita.

Esse primeiro contato com a professora se deu em julho de 2005 em uma reunião na Coordenadoria de Desporto da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (CODESP). Nessa ocasião informamos sobre o redirecionamento do nosso projeto doutoral para o contexto escolar público, continuando, porém, a temática iniciada, tendo como campo investigativo a Educação Física Escolar. Ao mesmo tempo nos inteiramos também da escola na qual ela estava vinculada e quais turmas, níveis de ensino e projetos estava desenvolvendo. Definido o contexto da investigação e a aceitação da professora em participar do estudo, providenciamos a solicitação à direção da Escola (Apêndice A) para desenvolver nossos estudos doutorais na mesma, acompanhando a prática docente da professora Iracyara. Em seguida, marcamos nossa primeira visita a Escola, a qual aconteceu em 27 de setembro de 2005, uma terça-feira.

Nesse contato, tomamos conhecimento que a professora Kátia vinha desenvolvendo uma proposta pedagógica na Escola em parceria com a professora Iracyara, ministrando conjuntamente as aulas em turmas de Educação Física do Ensino Fundamental.

Essa situação nos conduziu a convidar a professora Kátia para integrar-se a nossa pesquisa, uma vez que a mesma também atendia aos critérios estabelecidos para a escolha do grupo participante da investigação, pois há cinco anos compartilhava com a professora Iracyara da mesma proposta pedagógica para a Educação Física nessa escola.

Constatamos, na nossa primeira visita à escola, que a relação dos alunos com as professoras era afetuosa ao cumprimentá-las, ao dar bom dia, ao abraçar ou ao beijar. Indagando sobre a atitude dos alunos, compreendemos que esta era resultado do exemplo das duas professoras que no dia a dia procuravam desenvolver o afeto, a saudação, demonstrando um carinho, que aos poucos, ia contaminando os alunos e transformando-se em hábito.

Esse dia era de ensaio geral do grupo de dança coordenado pelas duas professoras, o qual iria se apresentar na próxima sexta-feira na Feira de Ciência e Tecnologia da UFRN (CIENTEC), fazendo parte de um projeto da Secretaria Municipal de Educação. Fui convidada para assistir o ensaio e opinar sobre algum movimento ou formação das coreografias, pois estavam aperfeiçoando a apresentação. Observei que a metodologia era participativa, assim como o esforço do grupo em se apresentar bem, representando a Escola.

Após o ensaio, fomos apresentadas ao vice-diretor da escola que nos recebeu atenciosamente, dando-nos a autorização para desenvolver nossa pesquisa na escola, prontificando-se a nos apoiar no que fosse necessária. Depois, fomos para a sala dos professores lanchar, conhecendo nesse espaço toda a equipe técnico-pedagógica da escola e, dessa forma, a dinâmica cotidiana dessa instituição.

Concluída essa primeira visita, marcamos com as duas professoras um segundo encontro que aconteceu no dia 21 de outubro na escola, pela manhã, após as aulas. Nele, apresentamos nosso projeto com sua problematização no contexto da educação e da Educação Física, nosso objetivo e questões de estudos, esclarecendo nossas inquietações sobre o problema que nos motivava a investigar. Ao mesmo tempo, ouvíamos também as suas visões e interesses sobre a temática da solidariedade humana na Educação Física escolar. O consenso foi emergindo ao se identificar pontos convergentes na nossa maneira de pensar e fazer uma Educação Física em bases mais solidárias.

Vencido esse primeiro ponto de partida para o nosso entendimento, apresentamos nesse mesmo dia a abordagem metodológica que orienta a investigação, esclarecendo as características principais da mesma, especialmente quanto ao seu caráter colaborativo que exige a adesão e envolvimento de todas as professoras durante todo o processo investigativo. Mesmo considerando o tempo exíguo que dispúnhamos para efetivar todo o projeto e o acúmulo de compromissos já assumidos pelas professoras em diferentes instituições, as mesmas aderiram ao nosso projeto, definindo nessa mesma reunião os próximos passos a serem dados e a turma que iríamos investigar.

Definimos que seriam alunos de terceiras séries, principalmente por eles estarem predominantemente em uma faixa-etária em que a competição ainda não está tão arraigada,

estando mais abertos à compreensão de conteúdos atitudinais. A escolha recaiu nas turmas B e C devido ao critério que definimos – selecionar as turmas em função das professoras de sala de aula que apresentassem na sua prática pedagógica algum direcionamento numa perspectiva voltada para valores humanos mais solidários e que se mostrassem disponíveis para colaborar com as exigências do nosso projeto.

Constituído o grupo, passamos a agendar nossa sistemática de trabalho. Como as aulas dessas turmas aconteciam duas vezes por semana, nas terças-feiras, às 7 horas, e nas sextas-feiras, às 9:30 horas, foram esses, então, os horários definidos para as observações e realizações das aulas-laboratório. Os estudos se efetivaram após as aulas das sextas-feiras em um horário disponível das professoras, como também o planejamento das aulas-laboratório. Esses dias, terças e sextas-feiras, também foram utilizados para a realização das entrevistas coletivas com grupos de alunos. Dada às exigências do trabalho, outros encontros de estudos aconteceram na casa da professora Kátia nas noites das quintas-feiras. Esse espaço foi utilizado também para entrevistar esta professora. No início do ano letivo, fevereiro de 2006, com a eclosão da greve de professores do município, utilizamos algumas manhãs nas quais realizamos os estudos e as sessões reflexivas posteriormente.

Esses horários e dias previstos foram básicos para darmos conta do processo investigativo. No entanto, os afazeres profissionais das professoras, articulando suas vidas pessoais e as mudanças da escola, como feriados, impressados, mudança de calendário da Secretaria de Educação, levaram-nos a refazer inúmeras vezes o nosso cronograma de trabalho, inclusive, levando em conta e respeitando o tempo de lazer e férias do final do ano das mesmas. Naturalmente que esses fatos complicaram o fluir da investigação, sem, no entanto, quebrar a continuidade e a responsabilidade do trabalho compartilhado que caracteriza a abordagem colaborativa, a qual requer para sua efetivação, como já enunciado, determinados dispositivos de mediação.

3.3 Dispositivos Mediadores

A definição de elementos que viabilizem a investigação se reveste de importância fundamental para apreensão dos dados, pois requer um trabalho articulado entre referenciais teóricos, aspectos operacionais e conceituais. Assim, compor empiricamente o objeto de pesquisa e delinear seu percurso metodológico implica a escolha adequada de diferentes recursos e estratégias que possibilitem uma maior aproximação da realidade que se deseja apreender, coerente com os referenciais teóricos e a abordagem de pesquisa que optamos.

Nessa perspectiva é que adotamos múltiplos dispositivos a fim de nos possibilitar a riqueza de diferentes olhares – pesquisadora, professoras-pesquisadoras e alunos – sob vários ângulos e formas – o dizer, o fazer e o ver. Assim, optamos pelo questionário, a entrevista, os seminários de estudo reflexivo, a observação, a aula laboratório, o vídeo-tape e a sessão reflexiva.

3.3.1 Questionário temático

O questionário é um dos instrumentos de apreensão de dados que utiliza diferentes questões, podendo ter caráter objetivo e/ou subjetivo e normalmente de presta a atender a necessidade de dados mais pontuais sobre determinados aspectos que desejamos captar. Nesse estudo, utilizamos temas abertos, não oferecendo, assim, opções de respostas, mas oportunizando, segundo Laville e Dionne (1999, p. 186) “[...] ocasião para exprimir um pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências.”

Seu objetivo foi aprender dados para a construção do contexto institucional no qual se realizou a investigação, a Escola Municipal Adelina Fernandes. Esse termo adotado significa que ao invés de se fazer perguntas que normalmente caracterizam o questionário, apresentamos temas com alguns indicadores que deveriam ser desenvolvidos livremente pela escola.

O roteiro do questionário constou de dez questões temas (Apêndice C), envolvendo histórico, caracterização física, administrativa, organização pedagógica, clientela, projeto pedagógico, outros projetos, relação família e escola e a Educação Física escolar. Este foi entregue a direção da escola em outubro de 2005 que, juntamente com as supervisoras foi respondendo as questões temáticas propostas, sendo devolvido no início do mês de dezembro. Algumas informações sobre o histórico da escola, projetos e o turno vespertino foram complementadas em fevereiro de 2006, quando se iniciou o novo ano letivo.

3.3.2 Entrevista temática

A entrevista nas investigações que se fundamentam na abordagem sócio-histórica tem um cunho eminentemente social. Nesse sentido, não pode se reduzir a uma simples troca de perguntas e respostas.

Nossa experiência nos tem mostrado também que a maior riqueza desse instrumento é exatamente os desdobramentos que surgem das questões guias durante o processo dialógico na relação entrevistador e entrevistado, além da oportunidade de captar outros dados importantes pela sua intervenção, e de partilhar a história do outro, com toda a riqueza dos detalhes. Por tudo isso insistimos na relação interativa ao aplicarmos esse instrumento.

Assim, utilizamos a entrevista temática, segundo Haguette (1997), uma das estratégias mais adequadas para compor a história de vida tópica. Ela se caracteriza por ser longa e profunda, na qual o entrevistador interage constantemente com o entrevistado, centrando sua fala na temática específica que é norteadas pelas questões guias.

No nosso estudo ela objetivou, por um lado, apreender os elementos da história de vida das professoras considerados marcantes e significativos para uma ação pedagógica que se caracterize como uma atuação solidária e, por outro lado, traçar um perfil dessas professoras. Seu conteúdo foi distribuído em dez questões abertas (Apêndice D) relacionadas à construção de valores solidários na sua vida, sob diferentes aspectos. Indagavam sobre fatos ou pessoas marcantes na sua história de vida; as contribuições da sua Educação Física escolar e do desporto; a escolha da sua profissão; contribuições da graduação e especialização; primeiras experiências profissionais; estruturação do seu saber fazer; o trabalho com conteúdos sócio-afetivos; avaliação da dimensão sócio-afetiva nas suas aulas; o papel da família junto a escola na construção dessa perspectiva; o que sustenta e alimenta a sua forma de conviver e ser pessoa mais solidária.

Apesar de já haver entrevistado anteriormente a professora Iracyara⁹, em outros estudos, já tendo bastantes informações sobre a sua história de vida temática, mas, como o nosso roteiro de entrevista inseriu algumas questões que não estavam contempladas nos dados anteriores, realizamos outra entrevista com essa professora no dia 7 de março de 2006, na Coordenadoria de Desporto do Estado. Novamente, fizemos uma viagem à problemática da Educação Física escolar, complementando aspectos da dimensão solidária da Educação Física.

Com a professora Kátia realizamos a primeira entrevista no dia 9 de fevereiro de 2006, à noite, na sua casa, em um clima de diálogo e cumplicidade sobre as questões da Educação Física, esquecendo o tempo e até mesmo o roteiro guia, ao nos envolver na emocionalidade da sua narrativa com a riqueza dos detalhes da sua história. Sentindo a lacuna

⁹ Essa professora integrou o grupo de entrevistados que constituiu o referencial empírico de nossa dissertação de Mestrado, defendida em 2000.

de algumas questões, por termos perdido a gravação da primeira parte da entrevista e desejando aprofundar outras questões, realizamos no dia 8 de março de 2006 a complementação da entrevista anterior, na sua residência.

Utilizamos além da entrevista temática com as professoras, a entrevista coletiva aplicada aos alunos. Essa se constitui em uma estratégia de captação de dados que objetiva a participação de várias pessoas ao mesmo tempo, possibilitando a emergência da reflexão, suscitando a produção do conhecimento que é gerado nessa relação dialógica. Ela se presta também a atender a necessidade de participação de um número elevado de pessoas, quando não é possível ou conveniente a entrevista individual.

Essa técnica permite, pelo diálogo, a narrativa das experiências de cada um, suas idéias sobre esses fatos, seu confronto, permitindo ouvir e ser ouvido, conhecer e ser conhecido, enfim, adentrar no mundo do outro. Para Kramer (2002), a posição hierárquica do pesquisador é diluída pela dialogicidade da relação, sendo o conhecimento compartilhado e confrontado, percebendo-se a diversidade desse universo, e propiciando, assim análises mais profundas e substanciais. Mesmo aplicado ao universo infantil percebemos essas características.

No nosso estudo, a entrevista coletiva foi aplicada a 28 alunos da terceira série B e 26 da terceira série C, perfazendo um total de cinquenta e quatro alunos que foram distribuídos em grupos de quatro ou cinco, conforme suas disponibilidades escolares e em comum acordo com suas professoras. A identificação de cada aluno se deu a partir da formação de seis grupos em cada turma, numerados de 1 a 6, em seguida, a letra B ou C indicava a turma que pertenciam e por último, o número de 1 a 5 apontava a posição dentro do grupo, como por exemplo, 2B3: grupo 2, turma B, aluno 3. Seu objetivo foi trazer elementos para traçar o perfil desses alunos, identificando dados pessoais, suas brincadeiras, seu lazer e suas visões sobre a escola, a Educação Física escolar, o mundo atual e a solidariedade humana. Esse conteúdo foi distribuído em 16 questões. (Apêndice E).

A aplicação dessas entrevistas aconteceu na biblioteca da escola entre os dias 22 e 30 de novembro, sendo completada no dia 6 de dezembro de 2005. Inicialmente indagávamos se eles se lembravam do meu nome, para provocar o começo da interação, já que havia sido apresentada aos mesmos quando observávamos suas aulas. Em seguida, os mesmos se apresentavam, informando nome, idade, bairro que mora e tempo que estuda no colégio, seguindo as demais questões previstas no roteiro. Não seguíamos uma seqüência estabelecida para ordenar quem falava, mas, naturalmente, cada aluno ia se colocando, no momento que desejava, podendo ou não responder as perguntas, já que o sentido dos seus discursos teria um

caráter coletivo, não interferindo o silêncio de algum, no resultado. No entanto, procurávamos incentivar a participação de todos os alunos dentro de cada grupo.

No decorrer da aplicação das entrevistas notamos que essa técnica foi preciosa, especialmente por suscitar a dúvida, a reflexão e, em alguns casos, a ressignificação de conceitos, valores, entre outros aspectos. Como exemplo, o desconhecimento da palavra solidariedade e mundo por alguns alunos, quando outros já os conheciam. Isso permitiu a aproximação com algum significado para esses fenômenos a partir dos informes dos colegas. Um cuidado que tivemos, ao ver que em algumas ocasiões alguns alunos – por timidez ou por desconhecimento – repetiam as respostas dadas pelos outros mais falantes, foi refazer a pergunta de outra forma ou questionando se era isso mesmo, visando motivá-los a se envolver na discussão. E a riqueza maior dessa produção dialógica transparece na construção dos perfis desses alunos.

3.3.3 Narrativa de Formação

A narrativa de formação é uma modalidade da autobiografia, na qual de forma descritiva a pessoa apresenta aspectos da sua trajetória de vida formativa. Essa surge no contexto de história de vida, como uma das formas de pesquisa possível para captar significado, é muito valiosa para entender, além das razões de cada pessoa, suas percepções, sentimentos, valores, emoções que marcaram a sua experiência no transcorrer da vida. Para Rosenthal (1998), o que se pode descobrir numa história de vida não é uma construção subjetiva do indivíduo, nem um simples produto de modelos sociais objetivos, mas a ordem da inter-relação do “mundo” e do “eu.” A história de vida é assim considerada um processo que ocorre simultaneamente a partir de uma estrutura de significação biográfica que se afirma e se transforma no fluxo da vida, sendo formada pela dinâmica entre os acontecimentos e a interpretação dos mesmos que, sucessivamente, vão sendo reinterpretados, modelando a narrativa do passado.

Para nós, esse processo já trouxe uma imensa riqueza de dados e de conhecimentos em outros estudos (BEZERRA; OLIVEIRA, 1998; BEZERRA, 2000). Nesses, evidenciamos que ao refazer caminhos utilizando essa abordagem reconstruímos trajetória de vida, recuperando diferentes significados que as pessoas dão as suas experiências, percebendo resistências, rupturas e mudanças nesses percursos. Portanto:

Entender a trajetória de vida de professores é desvendar e revelar como a dimensão pessoal e a dimensão profissional se cruzam e são interdependentes de diferentes fatores ao longo da existência passada. É entender também a sua importância para focalizar perspectivas de experiências renovadoras, e, ao mesmo tempo, trazer elucidações e caminhos para a renovação curricular. (BEZERRA, 2000, p. 167).

É trazer à tona elementos para se compreender o que foi significativo ou não para a resistência ou transformação, dando-nos evidências para a construção do conhecimento.

Nesse estudo, a opção por essa abordagem objetiva identificar dados importantes sobre a trajetória de vida das professoras que participaram desse estudo e que vivenciam experiências pedagógicas voltadas para valores humanos, especialmente à solidariedade.

Assim, escolhemos narrativa de formação por se constituir uma modalidade da história de vida tópica que Denzin (MINAYO, 1998) propõe, como uma abordagem de pesquisa que se utiliza quando se quer dar ênfase à determinada etapa ou setor da vida pessoal ou de uma organização.

A história de vida é dita tópica porque apresenta as experiências vividas por uma pessoa, um grupo social, uma organização, a partir das interpretações que os mesmos deram a esses acontecimentos, dando sentidos ao vivido em uma determinada fase ou tema específico da vida. Visa captar elementos que marcaram, motivaram, impediram ou impulsionaram mudanças nesse aspecto focalizado da vida. Buscamos numa interação dialógica, relatos introspectivos de lembranças significativas sobre um determinado tema que desejamos aprofundar no estudo. Esses são elementos imprescindíveis para se compreender os processos de mudanças de nossos interlocutores.

No nosso entender, a narrativa de formação se adequa às necessidades dos nossos estudos que pretendem captar filigranas da trajetória de vida de duas professoras educadoras da área de Educação Física que podem trazer elementos para tecer um campo de investigação na construção do saber solidarizar-se na educação.

Entendo formação em dois aspectos distintos, porém complementares: a formação escolarizada – a institucionalizada – e a auto-formação que se dá no campo da experiência, do vivido; as duas se entrecruzam, afastam-se e/ou aproximam-se pela influência e participação de diferentes campos de saberes: a cultura, a escola e a família.

Assim, a formação se dá na interseção da vida profissional e pessoal, constituindo-se dessa relação saberes – conhecer, conviver e ser – para o agir docente e ser pessoa. Essa formação para Chené (1988) enraíza-se na articulação desses espaços pessoal e

profissional, progride com o sentido que a pessoa lhe dá e é reforçada por uma prática de comunicação.

As narrativas permitem, então, que o autor do texto tenha acesso pela sua própria palavra ao sentido que dá a sua formação e a si próprio, propiciando compreender esse processo e transformar-se. Para Souza (1985, p. 59), a escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo ao contar suas experiências e as aprendizagens apreendidas ao longo da vida, colocando-se num campo de reflexão, tendo, portanto, um efeito formador por si só.

Nesse estudo, a narrativa de formação visou traçar os perfis das professoras da escola e da investigadora para compor o contexto pessoal do estudo, à medida que a mesma participa do processo investigativo colaborativo, não se limitando apenas a coordená-lo. Assim, ela incorporou o mesmo objetivo da entrevista temática das duas professoras, o qual foi de apreender os elementos da história de vida considerados marcantes e significativos para sua formação profissional na perspectiva de uma Educação Física solidária. Seu conteúdo também foi organizado seguindo a mesma estrutura dos perfis das professoras: saber conhecer; saber fazer, saber ser e conviver.

3.3.4 Observação

A observação como um dos mediadores da apreensão de dados de uma determinada realidade apresenta-se como uma possibilidade de ampliação desse olhar sob novas facetas, novos ângulos em situação real. Sua maior discussão teórica envolve a questão da sua forma de acontecer considerando o envolvimento do pesquisador com o grupo observado que pode ir de um extremo de observador total, ao outro, participante total, como apresenta Minayo (1998), baseada na classificação proposta por Raymond Gold (1958). Ela chama atenção, porém, para o fato de que o mais importante é conceder a observação participante como um processo que é construído duplamente pelo pesquisador e pelos atores sociais envolvidos.

O fato de observar as atividades de um grupo em uma perspectiva colaborativa, que envolve toda uma reflexão a partir da explicitação e formatação dessa proposta, já dá um caráter participativo a essa ação. Por conseguinte, consideramos que nossa observação das oito aulas das professoras foi participativa, especialmente pelas características comuns a esse tipo de observação que Haguette (1997) e Minayo (1998) apresentam: a presença constante do

observador no contexto observado; a interação face a face com os atores observados e a construção das visões captadas sobre o grupo de forma processual interativa.

No nosso estudo a observação das aulas livres ou programadas pelas professoras teve como finalidade identificar nessa dinâmica outros elementos que viessem possibilitar ou negligenciar a construção de uma Educação Física em bases mais solidárias.

Sentimos a necessidade dessa observação a partir do momento que assistimos algumas aulas de diferentes turmas e identificamos as duas estratégias adotadas pelas professoras: a aula programada e a aula livre. Como a aula programada foi objeto de nosso olhar nas aulas-laboratório, ficava a lacuna da outra estratégia metodológica ser visitada, a aula livre, as quais não iríamos investigar. Essa aconteceu nas sextas-feiras, que eram os dias destinados a esse tipo de aula, entre os meses de outubro e novembro de 2005.

3.3.5 Seminários de Estudos Reflexivos

O seminário no contexto metodológico da investigação colaborativa se reveste de fundamental importância para a abertura de espaços de diálogo reflexivo e, a partir deste, a incerteza e o conflito, antes individuais, possam se tornar agenda coletiva. Presta-se a apresentar, discutir, analisar, avaliar e/ou construir algum texto ou tema com objetivos específicos de construção ou reconstrução de conhecimento podendo contribuir na fundamentação de uma prática profissional e/ou a reconstrução desta. Esse foi utilizado no nosso estudo, inicialmente com o objetivo de se avançar na discussão da problemática que envolve nosso objeto de estudo e na compreensão da perspectiva metodológica colaborativa. Buscou ainda, através da linguagem dialógica possibilitar a evolução dos conceitos prévios das professoras e sua reelaboração em bases mais científicas.

Nesse sentido, a criação de espaços de discussão é imprescindível para a emergência de saberes de uma forma dinâmica e interativa. A troca de experiências e a comunhão de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. E os seminários de estudos reflexivos concretizam essa criação.

Os seminários de estudos reflexivos aconteceram em oito sessões na biblioteca do colégio, na quadra ou na casa da professora Kátia, sendo gravados em fitas cassete. Apenas o primeiro e o quinto não foram registrados, mas foram feitas anotações por escrito. O primeiro foi a apresentação sucinta do nosso trabalho sobre a solidariedade no contexto da educação, identificando seu problema, objetivo e questões de estudo. Teve a finalidade de situar as

professoras da nossa intenção de pesquisa, visando se chegar a um consenso sobre o problema abordado e o interesse das professoras pelas questões que nos inquietam. Nesse momento apresentamos também as características da investigação colaborativa.

Os três seminários seguintes (2, 3 e 4) objetivaram estudar e discutir os temas colaboração, reflexão e solidariedade, visando a aproximação teórica com essa temática e a reformulação dos conceitos prévios anteriormente construídos pelas professoras.

Os textos que fundamentaram a discussão nesses três seminários foram *Colaboração no Processo de Reflexão Dialógica* de Magalhães (2003) e *Reflexões sobre o Conceito de Pesquisa Colaborativa* de Desgagné (1998); *A Reflexividade* por Ibiapina (2004) e *A Reflexão Crítica* de Kemmis (1987). Para refletirmos sobre a solidariedade utilizamos o texto *Sensibilidade e Solidariedade no Contexto da Educação*, de Bezerra (2005).

A dinâmica dos seminários de estudo compreendia a leitura prévia dos textos, destacando dúvidas e conceitos dos autores; as reflexões que os mesmos suscitavam em relação às experiências profissionais das professoras; a reconstrução dos significados dos conceitos previamente elaborados e a comparação do conceito inicial com o significado reconstruído.

Os seminários (5 ao 8) incluíam, ainda, o estudo para o planejamento das aulas-laboratório. Estes foram fundamentados pela leitura do texto *Saberes para a Compreensão Humana: o ver, o esperar, o dialogar, o amar e o abraçar* (BEZERRA, 2005), tendo como objetivo compreender o sentido de cada um desses aspectos em situações concretas aplicadas à Educação Física escolar. Estes ocorreram em quatro encontros nos dias 04, 11, 18 e 29 do mês de novembro de 2005 com a leitura e discussão de cada um desses temas, antecedendo o planejamento da aula-laboratório correspondente.

3.3.6 Aula Laboratório

A aula laboratório foi uma denominação que demos as situações de aprendizagem que desejávamos observar nas aulas de Educação Física planejadas com a finalidade específica de viabilizar vivências solidárias no contexto real do cotidiano escolar. O termo laboratório não atendia ao sentido dessas experiências, uma vez que o mesmo significa, de uma maneira geral, uma situação artificial, não cotidiana, visando efetivar um determinado experimento. Mas, por falta de um termo mais adequado, ficou assim denominado.

O objetivo dessas aulas no contexto da nossa investigação foi, como já explicitamos, proporcionar aos alunos diferentes vivências que fizessem emergir os saberes

para a compreensão da solidariedade humana, visando observar e registrar essa construção na perspectiva da solidariedade humana.

As aulas se embasavam nos saberes do pensamento complexo para a compreensão humana apresentados por Mariotti (2000): o olhar, o esperar, o dialogar, o amar e o abraçar, utilizados por nós para a construção do saber solidarizar-se na Educação Física.

Tomamos ainda como referências os saberes do ser e do conviver solidários estruturados a partir das aprendizagens que formam o dueto das Inteligências Pessoais, segundo Gardner (1994) e que nós denominamos saberes da corporeidade. A primeira voltada para “o senso do eu”, a capacidade do ser se auto-construir pelo autoconhecimento e o autocrescimento, dos quais depende a possibilidade de enfrentar o ambiente pessoal, o próprio acesso a nossa vida sentimental. A segunda se volta para a saída do “eu” para o encontro do “tu” na síntese do “nós.” É a abertura para o mundo da socialidade, da empatia, do fazer juntos, do dividir, do compartilhar.

É o saber que se volta para o externo, para o outro, sendo sua capacidade central a de observar e fazer distinções entre outros seres. Potencializa-se na interação social, na convivialidade humana que requer nesse convívio o ser pessoa com todas as suas características e potencialidades, sendo, portanto, intimamente relacionados, circunscrevendo-se os dois saberes, o ser e o conviver na sua síntese que manifesta-se no fazer. Exige assim, conhecimento pessoal e interpessoal no conviver.

Essa dinâmica do vivido, essa manifestação do ser no conviver cotidiano impõem um outro conhecimento que é a própria essência dessa teia de relações e interações, que faz a vida ter sentido, é a corporeidade como possibilidade do viver pleno, do viver construído através dessas redes de interconexões corporais que Gardner (1994) denomina inteligência corporal cinestésica. E nós chamamos saberes da corporeidade.

Portanto, essa variedade de saberes voltados para a esfera interior (a emocional-afetiva, em parte olhando para fora, a dimensão da socialidade, das relações interpessoais) precisa de olhares sensíveis para a construção de saberes que correspondam à necessária reforma do pensamento, saindo de uma perspectiva linear para uma complexa que contribua para a formação do ser transcendente.

As aulas-laboratório foram planejadas uma a uma após o seminário de estudo temático que as antecedeu. No nosso primeiro encontro para planejar a primeira aula, discutimos a estratégia que dialogicamente definimos para orientar essa atividade. Primeiramente, partiríamos das experiências anteriores dos alunos, articulando as que julgávamos mais adequadas aos propósitos de cada aula. Sua estruturação seguia a dinâmica

que cotidianamente acontecia no fazer das professoras: iniciar com um alongamento; seguido das atividades selecionadas pela especificidade do tema, procurando sempre o trabalho em duplas ou grupos maiores, o que favorecessem a interação grupal, concluindo com uma reflexão avaliativa que, normalmente, permeava suas práticas a partir de questões mobilizadoras previamente escolhidas e outras que oportunamente surgissem. A música estaria presente em todos os momentos da aula, pois essa motivação já virou hábito entre os alunos.

Os planejamentos aconteceram na semana que antecedia a aula-laboratório, após o término da observação das aulas na quadra esportiva. Concluído o estudo da temática, passávamos ao processo criativo, compartilhando idéias e sentimentos na busca de um arranjo que melhor sintetizasse a emergência daquele saber. Assim, nesse processo colaborativo, nasceram as aulas-laboratório (Apêndice L), transcorrendo na mesma quadra do colégio, com duração de 45 a 50 minutos e nos mesmos dias previstos para a Educação Física escolar, terças e sextas-feiras pela manhã.

O primeiro laboratório foi planejado no dia 4 e realizado no dia 8 de novembro de 2005, tendo como tema o saber olhar. Seu objetivo foi possibilitar a percepção do outro através da exploração do olhar, visando descobrir características do outro em diferentes perspectivas: o ver, o toque, as qualidades pessoais. Após o alongamento, com a formação sempre em duplas, essas deveriam identificar características físicas e características positivas do amigo que até então não havia notado ou pensado. Em seguida, com um grupo com vendas, tentavam identificar o amigo pelo toque. Concluíram com a avaliação refletindo sobre o que viram no amigo e se é bom ter amigos.

O segundo que teve seu planejamento em 11 de novembro de 2005 e sua realização no dia 18 do mesmo mês, explorou como tema o saber esperar. Objetivou vivenciar situações que enfatizassem o saber esperar, reconhecendo e respeitando seu tempo e o do outro, contribuindo para a construção da tolerância e da paciência no cotidiano. A aula já começou em duplas, alongando com uma bola. As dinâmicas propostas, inicialmente, em dupla, nas quais um aluno explorava a bola de forma livre, enquanto o outro esperava, invertendo a ordem. Em seguida formavam quartetos, explorando o passar e o receber, em forma de estafeta. Com a junção desses quartetos um novo grupo foi formado com oito alunos, nas laterais da quadra, devendo arremessar a bola na cesta do basquete, permanecendo os colegas à espera da sua vez. Concluímos essa aula com a avaliação reflexiva sobre o saber esperar no jogo e na vida cotidiana.

A terceira aula laboratório tematizou o dialogar ouvindo e se comunicando, tendo sido planejada no dia 18 e efetivada em 22 de novembro de 2005. Seu objetivo propunha vivenciar situações que oportunizassem o dialogar corporalizado a partir da criação de brincadeiras que evidenciem o ouvir, o criar com o outro e o expressar-se, visando melhorar a capacidade de comunicar-se. A primeira parte da aula utilizou a brincadeira do espelho, em dupla, que envolvia a imitação dos gestos um do outro. A dinâmica principal foi organizada em seis grupos de 7 ou 8 alunos, como estratégia mobilizadora da comunicação necessária para o processo criativo, conseqüentemente, exigindo o diálogo como mediação na tarefa proposta, que foi criar brincadeiras e regras com um determinado material. Fechando essa aula suscitamos a reflexão sobre o ato de criar em grupo, como forma de avaliar o tema.

Na última aula-laboratório, planejada em 29 de novembro de 2005, compreendemos que o ato de amor se manifesta também no abraçar e dialeticamente se abraça a quem se ama. Assim, decidimos que essa última aula envolveria o tema amar e abraçar, também pelo clima de confraternização que já reinava com o encerramento do ano letivo e a proximidade dos festejos natalinos. Essa aconteceu na quinta-feira, 1º de dezembro, pois foi o dia destinado pela equipe técnico-pedagógica para o encerramento do ano letivo. Na sua estratégia houve todo um cuidado com a coerência entre as dinâmicas e a música selecionada, além da preocupação de planejar a festa de encerramento com as professoras das turmas e com a participação dos alunos, sempre levando em consideração o trabalho coletivo para organizar a festa, ornamentar a sala e refletir sobre as condições econômicas para comprar o presente. Seu objetivo foi criar dinâmicas de encontro consigo e com o outro a partir de atividades lúdicas que possibilitassem a expressão do amar, envolvendo o olhar, o esperar, o dialogar e abraçar. No alongamento, de mãos dadas, o sentido era alongar cuidando do outro. A dinâmica de “carinho quente” constava da exploração da bexiga amarrada por cordão, entre essas, dez foram marcadas de 1 a 10, contendo as tarefas que deveriam ser vivenciadas sempre em duplas, e no final, em círculo concluía-se a dinâmica 10 com um abraço da família universal. A dinâmica 9 propôs ler e cantar a música *Amor Imenso* com Nando Cordel, abrindo para a avaliação reflexiva a partir do contexto da letra. Como síntese desta aula, fomos nos confraternizar na Festa na sala de aula das turmas B e C, juntamente com suas professoras, brincando de amigo secreto e lanchando coletivamente.

3.3.7 Filmagem e vídeo-tape

A evolução das novas tecnologias de informação e de comunicação tem contribuído para as pesquisas de uma forma geral, especialmente, naquelas em que a imagem é um elemento dinâmico essencial no campo investigado.

A associação dessas tecnologias à dos discos compactos e sua evolução para leitura de som e imagem digitais (CD-ROM), segundo Trindade (1998), tem permitido a utilização das imagens animadas diretamente da realidade, ou sua síntese, fazendo uma parceria entre a informática e a televisão. Essas e contribuíram significativamente no nosso estudo para o registro de ações que poderiam escapar ao olhar na observação ou anotações escritas.

Ao usar a técnica de filmagem como apreensão da realidade há uma seleção, uma intenção que para Peixoto (1998) deve estar bastante clara para não pôr em risco a análise e a produção de sentido no resultado final do trabalho. A autora esclareceu que entre o texto escrito e a imagem/som não existe oposição, mas complementaridade. O uso do audiovisual permite então, que se enriqueça os campos de análises já existentes.

No planejamento da tomada de imagens houve uma preocupação, principalmente, com as orientações ao técnico que procedeu ao registro, informando-o sobre qual a idéia principal que queríamos mostrar, o que deveríamos priorizar o que era essencial, que tipo de imagens, ângulos e enquadramentos eram pertinentes para o tratamento do objeto. Também nos preocupamos em antecipar aos alunos o objetivo da filmagem, informando-os sobre a importância da participação deles de uma forma mais natural possível.

A filmagem no nosso estudo visava registrar as quatro aulas-laboratório realizadas nos dias 8, 18 e 22 de novembro e 1º de dezembro de 2005 planejadas na disciplina de Educação Física com o intuito de transformá-las em vídeos-tape para posterior análise reflexiva.

O vídeo-tape foi produzido após uma primeira leitura visual de uma das fitas pelas três professoras, identificando-se os critérios para a demarcação dos tempos para sua gravação. Definimos que a finalidade principal do vídeo-tape era manter a integralidade da estrutura da aula, destacando aspectos que evidenciassem a emergência ou a negação dos saberes solidários.

Feita a *découpage*, ou seja, as marcações de cada fita, que em média tinha 50 minutos de gravação, excluindo apenas as cenas repetidas nas mesmas tarefas, sintetizaram em aproximadamente 25 a 30 minutos cada vídeo-tape. Esses em número de quatro, o saber

ver, o saber esperar, o saber dialogar, o saber amar e abraçar subsidiaram as sessões reflexivas.

3.3.8 Sessão Reflexiva

Uma sessão reflexiva representa a criação de oportunidade de discussão sobre as ações práticas de professores na sala de aula e as teorias que as fundamentam. Nesse momento as partícipes fazem uma análise crítica dessas ações com vistas à transformação. A resultante dessa dinâmica interativa nas sessões reflexivas gera uma aprendizagem que, segundo Horikawa (2004, p. 142), o professor a traduz em termos “[..] dos valores pedagógicos, culturais, sociais e históricos que estão nelas implicadas para que redirecione sua ação numa perspectiva emancipatória.” Para essa autora, essa análise demonstra que a interação redimensiona os seus objetivos, colocando-os em negociação permanente, com base na argumentação.

A análise da sessão reflexiva nos remete à concepção de linguagem apresentada por Magalhães (2004) sendo compreendida como prática discursiva, como produção simbólica e que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas. Implica, para essa autora, propiciar aos professores a apreciação de novas organizações discursivas que lhes permitam descrever e avaliar suas práticas pedagógicas na interação com o outro. Isso envolve a compreensão dos papéis dos participantes no questionamento e na construção das significações de forma colaborativa. Uma vez que a meta principal da ação reflexiva é a reconstrução, esta não pode acontecer de forma impositiva, mas ser constituída dialogicamente na mediação comunicativa. O diálogo permeia, portanto, toda a reflexão.

Assim, planejamos as sessões reflexivas com o intuito de focalizar o olhar na ação docente, oportunizando espaços de reflexão crítica que possibilitassem redimensionar a prática. Nessa direção, os vídeos-tapes das aulas laboratórios se constituíram juntamente com as observações o objeto de reflexão.

Dessa forma, a ação reflexiva se desencadeou mediada pelas quatro ações sugerida por Smyth (1992) conforme Magalhães (2004), cujas questões por nós elaboradas se relacionam aos objetivos da nossa investigação, conforme o quadro que se segue.

Ações	Questões Mobilizadoras
Descrição	<p>Como você descreve sua aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto espaço-temporal; • Objetivo da aula; • Situações de aprendizagem utilizadas; • Participação dos alunos.
Informação	<p>Como você embasa sua prática?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A opção por aquela situação de aprendizagem; • O papel da professora no processo; • Atitude assumida junto aos alunos; • Dificuldades encontradas e suas possíveis causas; • Se os objetivos foram ou não atingidos? Por quê?
Confronto	<p>Por que você age dessa forma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que interferiu nas escolhas da situação proposta? • Como você avalia a situação proposta e as experiências vividas pelos alunos? • Houve avanço no comportamento dos alunos em uma perspectiva solidária? Como se evidenciou?
Reconstrução	<ul style="list-style-type: none"> • O que mudaria na sua proposta? Por que faria tais mudanças?

Quadro 1 - Ações propostas para as sessões de reflexão, baseado em Smyth (1992) e apresentadas por Magalhães (2004).

As sessões obedeceram a dois momentos. No primeiro, a professora refletia sobre a sua própria prática, um exercício que Ibiapina (2004) denomina de reflexão intrapessoal ou auto-reflexão. Seguindo-se a este o segundo momento, compreende a reflexão interpessoal ou coletiva, na qual o processo dialógico é instalado, levantando-se ou revendo-se situações já colocadas na auto-reflexão ou ainda contemplando aspectos não observados no primeiro momento.

Esse processo evidencia que se dando vez e voz ao professor, este pode olhar a sua prática em diferentes dimensões na perspectiva crítica. São esses espaços reflexivos, portanto, que possibilitam ao professor pensar e repensar o seu conhecer, seu conviver e ir emoldurando o seu ser professor. Tendo o olhar de seus pares como referência, o professor, via processo reflexivo, tem oportunidade de construir novas significações para a sua ação cotidiana, desenvolvendo um olhar mais atento para alguns aspectos desse agir.

Nessa perspectiva, foram realizadas quatro sessões reflexivas tendo como objeto de reflexão os vídeos-tape das quatro aulas-laboratório que foram realizadas no espaço tempo

da Educação Física escolar. Assim, elas iniciaram a primeira sessão reflexiva, seguindo as questões mobilizadoras para esse processo.

A partir da reflexão suscitada pelas quatro ações geradoras do processo reflexivo, elas descreveram o contexto espaço-temporal da aula, seu objetivo, situações de aprendizagem utilizadas e a forma de organização das turmas. Na informação, solicitava-se justificativas pessoais e teóricas das opções, atitudes junto aos alunos, dificuldades encontradas e suas possíveis causas, se os objetivos propostos foram ou não atingidos e por que. No confronto, questionava-se sobre o que interferiu nas escolhas propostas, comparava-se a proposição com a experiência real vivida pelos alunos; os avanços no comportamento dos mesmos em relação à perspectiva solidária, e como isso se evidenciou. Por fim, confrontaram suas opiniões no sentido da reconstrução da prática, apontando sugestões para possíveis transformações ou reafirmações do que pensam e fazem.

3.4 Estratégias de Análise

Para efetivar a nossa análise selecionamos determinados aspectos que integram o nosso objeto de estudo, construindo totalidades relativamente autônomas mas que permitam a sua compreensão. Nesse processo, procuramos traçar o percurso da nossa formação tentando captá-lo em sua singularidade, conectando-o com a universalidade na qual se integra.

Ibiapina (2004), interpretando Orlandi, afirma que é necessário um artefato teórico para se efetivar qualquer leitura, como também para se construir os dispositivos de análise. Nesse sentido, é que buscamos para a análise do processo de elaboração conceitual apoio teórico nos estudos de Vigotski (2005), Guetmanova (1989), Koppnin (1978) e Ferreira (1995).

O conceito para Guetmanova (1989) é a forma de pensamento abstrato que reflete os indícios (propriedades e relações) substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos, a partir da utilização dos métodos lógicos essenciais como a análise, a síntese e a comparação, até atingir graus mais evoluídos de abstração e generalização. Segundo Koppnin (1978, p. 191), “[...] o conceito é a confluência, a síntese das mais diversas idéias, o resultado de um longo processo de conhecimento.” Ele expressa características e relações que o distingue de outros e, não sendo estático, deve representar na sua síntese, o estado atual do seu processo de conhecimento se constituindo num degrau do sucessivo movimento do pensamento. É, portanto, historicizado.

A formação de conceitos para Vigotski (2005, p. 72) “[...] é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”. No entanto adverte o autor, é o uso do signo, ou da palavra que propicia as operações necessárias para a sua elaboração em direção à solução de problemas que nos defrontamos.

Sua importância resulta do papel fundamental que desempenha no processo ensino-aprendizagem, uma vez que são os conceitos um dos componentes mediadores desse processo e responsáveis pela elevação do nível de ensino.

Vygotski (2005), a partir de estudos e pesquisas acerca da formação e desenvolvimento de conceitos propõe uma ampla classificação desse processo distinguindo duas modalidades – conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Para esse autor conceitos espontâneas são formulações não conscientes e assistemáticas do pensamento da criança, expressando uma atitude não mediada em relação ao objeto, resultante do próprio esforço mental da criança de forma irrefletida e espontânea. Já os conceitos científicos são formulações mediadas, se configurando numa sistematização mental a qual se submete a consciência e ao controle deliberado. Podemos afirmar então, baseado em Vigotski (2005, p. 144) “[...] que a ausência de um sistema é a diferença principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos.”

Segundo as idéias desse autor existe uma interação entre esses dois tipos de conceito durante o desenvolvimento intelectual da criança. Inicialmente os conceitos científicos e espontâneos da criança se desenvolvem em direções contrárias, mas a evolução destes permitem que se encontrem. Estes se relacionam e se influenciam constantemente pois, fazem parte de um único processo – desenvolvimento da formação de conceitos – que é afetado por condições externas e internas e tem no aprendizado a força que direciona e determina o seu desenvolvimento. Traduz assim, uma relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança.

A complexidade dessas operações indica que para se evoluir dos denominados conceitos espontâneos – que são os aprendidos na experiência cotidiana – para os conceitos científicos que se originam de um conhecimento sistematizado, é necessário um estímulo intelectual para gerar esse processo. “O mecanismo que resulta na formação de conceitos se situa nas relações intrínsecas entre as situações sócias vivenciadas pelo sujeito e a dinâmica do seu desenvolvimento, mediado pela palavra utilizada especificamente para esse fim, o que lhe configura um novo significado”. (FERREIRA, 1995, p 164). A palavra se torna, nesse sentido, instrumento do pensamento na elaboração de conceitos em níveis mais evoluídos de abstrações e generalizações.

Nessa perspectiva, a aprendizagem desempenha um papel singular. Como evidencia Vigotski (2005), existe uma estreita relação entre a aprendizagem e a formação de conceitos científicos. Mesmo considerando que conceitos não são absorvidos prontos, a sua aquisição tem no ensino e na aprendizagem um papel fundamental. Assim a escola, no seu processo interativo, permite a evolução da percepção interior dos alunos, ampliando, sobremaneira, novas formas de ver os objetos, ao mesmo tempo em que amplia a possibilidade de conscientização dos próprios atos mentais. Esse processo contribui, portanto, para a evolução dos conceitos em níveis maiores de abstração e generalização na direção do conhecimento científico.

Para Ferreira (1995, p. 165),

[...] a formação dos conceitos é entendida como apropriação pelo sujeito, do conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo de sua história social, por um processo de mediação simbólica, interativa (com signos e outros sujeitos). Esse processo ocorre pela internalização do conhecimento via aprendizagem.

Partindo dessa premissa – da formação do conceito como apropriação do conhecimento produzido pela humanidade – ressaltamos o papel fundamental dos professores na apropriação desse referencial para subsidiar suas ações pedagógicas, rompendo dessa maneira com uma perspectiva de educação baseada na repetição e memorização.

E se os conceitos são formulações históricas, por conseguinte, dinâmicas, e a condição precípua da docência é o ato de ensinar – que envolve a relação dialética aprende-ensina-aprende – podemos concluir que a formação de conceitos deve fazer parte do compromisso acadêmico dos professores, autoformando-se e ensinando em bases conceituais científicas que exigem a constante reelaboração conceitual.

Para a análise do processo de elaboração conceitual, nos fundamentando nesses autores, construímos o quadro a seguir, caracterizando as modalidades e os significados que podem ser atribuídos a um fenômeno, e que são nossos indicadores nessa análise.

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> – Enumera os traços exteriores do objeto e distingue-o de outros semelhantes. – Representa a imagem sensitiva e concreta do objeto que se pode compor. – Inclui indícios substanciais e insubsistentes do objeto.
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> – Enumera as propriedades internas e substanciais do objeto. – Apresenta qualidades, critérios morais, sociais e políticos,

	<p>traços de caráter e temperamentos quando referentes ao ser.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Assinala aspectos subjetivos substanciais, envolvendo valores, funções e propriedades do objeto.
Definição	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelece o conteúdo ou significado do termo. – Revela o conteúdo ou significado do termo de um conceito. – Estabelece os indícios substanciais de um objeto ou classe de objetos generalizados. – Assinala de forma clara a essência dos objetos.
Conceituação	<ul style="list-style-type: none"> – Responde a pergunta que objeto é esse e em que consiste a sua essência. – Reflete o universal, o essencial e o necessário do objeto. – Abstrai os indícios substanciais (propriedades e relações) do objeto. – Apresenta os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos. – Reflete as propriedades essenciais e seus aspectos, laços, relações, a lei do movimento, da evolução do objeto. – Utiliza para a sua formulação os métodos lógicos essenciais: análise, síntese, comparação, abstração e generalização. – Usa as palavras como meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo.

Quadro 2 – Indicadores para identificar o processo de elaboração conceitual a partir de Guetmanova (1989) complementado por Koppnin (1987) e Vigotski (2005).

A reflexão da dimensão pedagógica das aulas-laboratório se fundamenta nos saberes ver, esperar, dialogar, amar e abraçar, que segundo Mariotti (2000), constitui, como temos afirmado continuamente, o pensamento complexo e que poderá criar as condições, para a estruturação do aprender a ser, conviver, conhecer e fazer solidário.

O Saber Ver

O saber ver indica uma primeira abertura em direção ao outro. Para Mariotti (2000) é, antes de mais nada, saber ver os nossos semelhantes, ressaltando, porém, que a unidimensionalização do olhar pela cultura dominante se constitui um dos fenômenos mais alienantes do nosso cotidiano. É a produção imagética padronizada fornecendo um mínimo de palavras escritas, o que conduz a uma diminuição do contato com a razão, resultando a restrição das pessoas ao imaginário. Portanto, é uma das formas de dificultar a formação de consensos derivados da experiência e perpetuar a unidimensionalização.

Como saída para um ver pleno, o autor aponta a necessidade da palavra, das imagens, dos sons e das sensações táteis e olfativas caminharem juntas como meio de percepção e integração de nossa experiência no mundo, representando a proposta do pensamento complexo que é a retomada da plurisensorialidade, uma das formas de ver e

entender o mundo. Assim se expressa Mariotti (2000, p. 299): “[...] saber ver é saber ver o outro, único ponto de partida realmente humano para começar a enxergar o mundo.” E nós acrescentamos: e a nós mesmos.

Realmente, tudo começa pelo olhar de acordo com a emocionalidade que o expressa, aflorando sentimentos variados de aceitação ou rejeição, alegria ou tristeza, adesão ou indiferença. É a sua leitura prescritiva desvelando as aparências que pode sedimentar uma sensibilidade amorosa para sair do seu eu interior e abrir-se ao mundo dos outros. Isso exige um olhar profundo para além da intenção virtualizante das imagens, entrando nas raízes da sensibilidade solidária: do sair de si para o ver a outrem. E essa experiência é corporalizada, processando saberes do campo corporal-cinestésico nessa vivência de vida e, paralelamente, ampliando os saberes pessoais que edificam o “seu eu” individual, abrindo-se para as dinâmicas das relações interpessoais. São esses saberes, portanto, que dão suporte à construção das inteligências “pessoais” e “corporal-cinestésica” para um viver sabiamente de um ser plenamente realizado.

Portanto, ver é enxergar os outros com suas singularidades, vendo suas semelhanças e diferenças, é vencer a sensação desse vazio, a barreira de um muro invisível entre uma pessoa e outra, o eu e o mundo. É fazer uma viagem introspectiva ao seu eu interior e retornar daí com a sabedoria que o autoconhecimento traz para o conviver mais harmônico.

O Saber Esperar

O esperar nas atuais condições existenciais é um dos atributos humanos que mais recorre a outras capacidades do ser para vencer a angústia e o atropelo dessa condição, instaurando-se a temporalidade como essencial condição humana, especialmente na nossa cultura que privilegiou a dimensão quantitativa do tempo, herança da sua concepção linear.

E essa linearidade, para Mariotti (2000, p. 301), traz pressões, cobranças e advertências, instalando em nós o pavor a este marco, o tempo, que não volta, levando-nos à desvalorização do cotidiano, dificultando muito a prática da tolerância, da serenidade e da compaixão. Também nos estimulou a competitividade: o mais, o melhor, o menor tempo, trazendo status, lucro, posição, conduzindo-nos ao que o autor nomeou de “desaprendizado da espera.”

O significado do tempo também não se esgota aí, no sentido quantitativo e objetivo, mas por critérios qualitativos, que é caracterizado, segundo Bacal (1988, p. 13), “[...]”

pela intensidade de cada momento, pela densidade das emoções, pela gradação da afetividade de que esta carregada [...]”, importando a qualidade dos instantes vividos.

Compreendemos que mesmo que algumas esferas da nossa vida exijam um tempo linear, é necessário que encontremos o tempo circular como nas dinâmicas dos ciclos dos sistemas da Natureza: o dia, a noite, o sol, a lua, as estações do ano, as marés, a chuva, que nos ensinam que saber viver é saber esperar. Esse tão bem expresso pelo senso comum: quem espera sempre alcança.

Para Mariotti (2000, p. 303), o saber esperar traz à tona características essencialmente femininas, como um ser lunar que aguarda grandes ciclos no seu universo orgânico, e esse saber esperar é uma “biologia da espera.” É essa sabedoria do viver que nos capacita naturalmente para a sabedoria do conviver.

Para nós, dentre outras categorias do solidarizar-se, o esperar é uma que exige outras capacidades básicas da “corporeidade sábia.” Pode ser compreendida como a capacidade de se aquietar, de dar o tempo necessário para o reequilíbrio de uma situação ou a maturação de uma idéia ou ação em gestação. É não atropelar o processo criativo gestacional da vida que a Natureza nos mostra, como por exemplo, o desabrochar de uma flor, o casulo de uma lagarta que virará borboleta, o eclodir do ovo que aos poucos vai se tornando um pintinho e tantos outros exemplos que a Natureza nos mostra.

É não deixar que essa espera seja um vazio, ao contrário, seja espaço de edificação deste, seja realmente um espaço de construção para o devir. E toda e qualquer espera é corporalizada. É a corporeidade que com a sua energética propulsora saberá ir graduando as inquietações do ser nesse esperar; ora aquietando o ser em uma emocionalidade de relaxamento, ora a “corporeidade sábia” do esperar, resguardando-se para logo em seguida abrir-se para o mover-se com outra intensidade energética, como fluxo de vida em direção ao convívio humano.

O Saber Dialogar

Talvez tenha sido uma das capacidades humanas que mais tenha se perdido na sociedade atual. Apesar da comunicação ter se intensificado com as novas tecnologias virtuais predominando, o homem tem se afastado do diálogo oral ou escrito, afastando as possibilidades do convívio humano, negando as chances do frente a frente, do olhar no olhar, do dialogar, do tocar, enfim, restringindo as interações sensoriais que se plenificam na corporeidade cultivada.

Nossa dificuldade de conversar decorre, segundo Mariotti (2000), do tipo de alteridade que estamos culturalmente determinados, gerando cautela e desconfiança, não nos deixando à vontade para conversar abertamente sobre nossas intenções. Sempre estamos avaliando o outro pelas suas ações e não por suas intenções, limitando nossas percepções dos acontecimentos, pois somos inclinados a reagir a comportamentos e não a interagir com intenções e condutas.

Vivemos numa sociedade de aparências, de uso de máscaras e de papéis que assumimos em diferentes funções e espaços, sempre nos posicionando em função do que é socialmente esperado pela sociedade, não mostrando a nossa verdadeira essência com suas potencialidades para o construir ou destruir. Por isso mesmo, não compreendemos o erro que nos ensina o caminho do recomeçar com a crítica construtiva sobre as falhas ou acertos, enfim, não nos mostramos de corpo e alma, evitando o aprofundamento das relações sociais, negando o conversar, o dialogar, ou não sabendo usar a arte da conversação, que é a dialética.

Reaprender a conversar significa segundo Mariotti (2000), aprender de novo a utilizar nossos espaços de criação, fazendo perguntas que produzam alterações no questionamento, propondo questões mobilizadoras, mantendo uma expectativa respeitosa diante da resposta. Por isso, Mariotti (2000, p. 308) assegura que, “[...] saber questionar conduz ao saber ouvir.” Portanto, saber conversar é o preparar-se para receber o retorno, é desencadear um processo de co-educação, pois saber conversar é saber construir um universo cultural.

E é a linguagem, para Maturana (1998, p. 115), que promove modificações estruturais nos nossos comportamentos, sendo as interações, os encontros que geram as mudanças nos sistemas vivos e “[...] o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver.”

Portanto, o saber conversar sábio vai depender das possibilidades de aprendizagem que os campos educacionais (escola, lazer, comunidade e família) propiciem em encontros criativos de trocas, diálogos corporalizados, pois essa (a corporeidade) é a nossa condição existencial.

O Saber Amar

Talvez um dos sentimentos mais sublimes e ao mesmo tempo mais desvirtuados da sua verdadeira essência, seja “o amar aos outros como a si mesmo.” As contingências do modelo societal que vivemos, dando ênfase as relações materiais, obstaculizam a introspecção

e a socialidade que são a construção do conhecer a si para aprender a convivialidade com o outro, o campo, portanto, das emoções.

São as emoções que constituem as condutas que resultam em interações recorrentes, segundo Maturana (1998). Se essa emoção não se dá, não há interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações. Para esse autor, duas emoções tornam a recorrência possível: a rejeição e o amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência. No entanto, não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro, sendo seus opostos a indiferença. E a indiferença é o sentimento que destrói todas as possibilidades de edificação humana.

O amor para Maturana (2001) é eminentemente biológico, um fenômeno da natureza, pois já nascemos com a capacidade de amar, sendo as relações culturais vividas que nos leva ao desamor. A vida amorosa é, portanto, a forma de exercemos essa emoção, o que o autor denomina de biologia do amor. Viver a biologia do amor, para Mariotti (2000), é viver inteligentemente, fazendo dessa inteligência brotar o amor, estendendo a mão, preparando-se para o abraçar.

E o amar, na sua energética vivencial, é a síntese do fato de cada “eu” estar inserido no “nós”, que é a corporeidade transcendente, do vencer o individual na construção da convivialidade humana, no fluxo e refluxo da vida, construindo e dando sentido ao processo civilizatório da humanização do homem.

O Saber Abraçar

Saber abraçar é uma consequência do saber amar, que envolve todos os outros saberes solidários, porque quem ama é capaz de ver, diferenciar o outro passando a enxergá-lo, não sendo indiferente ao seu existir. Quem ama aprende mais que falar, abrindo-se ao diálogo como fonte de dar e receber, construindo juntos novas sínteses de conhecimento para dar sentido e vida ao seu amor e ao seu amar. E quem ama cria e conserva a vida, dando-se ao outro, vivendo sabiamente, estendendo a mão, preparando-se para o abraço que é a grande síntese do tornar-se solidário.

Para abraçar, segundo Mariotti (2000), primeiro é preciso ver a si mesmo para não projetar nele o que vejo em mim, ou seja, trabalhar o meu ego, ultrapassando um modo de viver não apenas mecânico. Trata-se, portanto, de uma dimensão participante, redimensionando nossas possibilidades e limitações pelo autoconhecimento e

autocrescimento, construindo uma totalidade. E é essa compreensão e sentimento de inteireza que faz o ser poder e precisar partilhar com o outro, isto é, com o mundo, essa comunhão.

Nesse contexto, a corporeidade passa a ser vivida como uma intercorporeidade, que para Mariotti (2000, p. 316) significa nos darmos conta que “[...] o corpo é o lugar onde se fundem o morador e a morada, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto. Da intercorporeidade emerge a espiritualidade, que é a atitude de respeito pelo mundo, começando pela relação com o outro.”

Abraçar exige, portanto, uma primeira viagem ao eu interior, viajando nas asas da transcendência, entendida como superação das amarras do ego em direção à construção dos outros “eus” que se fazem presente nos outros, na acolhida da aceitação desse outro, tornando-nos então um ser neste mundo. Estendendo a mão com sabedoria, que é o início do abraço e o desencadear do longo e sábio caminho da solidariedade.

Com esse caminho, entre outros possíveis, que envolve uma preocupação e um compromisso com a construção de saberes solidários na Educação Física, surge como resultante uma corporeidade que vai se humanizando na busca de uma corporeidade plena. Com base nessa compreensão construímos o corpus teórico que subsidiou o processo reflexivo ação-reflexão-ação, pois essa pressupõe mudanças através da colaboração e do controle reflexivo que acontece no contexto real em que a prática é constantemente atualizada, segundo Desgagné (1998), através do diálogo.

Requer, portanto, que o pesquisador se coloque na posição de ator, percebendo seu mundo, sua linguagem, seus sonhos e devaneios, seus conflitos e suas esperanças para poder identificar e compreender suas ações, e no diálogo reflexivo, busque soluções possíveis para a problemática da prática docente, conseqüentemente, produza conhecimentos para a reconstrução dessa prática em uma perspectiva emancipatória, no sentido da educação solidária corporalizada.

Para apreender o nível de colaboração e reflexão por nós alcançados tomamos como parâmetro o nosso envolvimento coletivo na busca da realização das ações reflexivas. Para isso, consideramos os resultados obtidos nos nossos encontros como grupo, referendando-nos na contribuição de cada um de nós no desencadear do processo reflexivo.

Nessa direção, utilizamos os indicadores propostos por Ibiapina (2004, p. 95), pois segundo a autora “[...] representam o nível que os professores conseguem alcançar quando descrevem, informam e confrontam [...]”. Esses indicadores se encontram expressos no quadro a seguir.

Ações	Ações Colaborativas dos professores
Descrição	Estímulo a descrição de regularidades, fatos relevantes do contexto da aula.
Informação	Estímulo a análise da descrição, identificando a relação entre as práticas e as teorias.
Confronto	Estímulo a identificação de pressupostos, valores, crenças e de onde eles procedem.
Reconstrução	Estímulo a reelaboração conceitual e a introdução de mudanças na prática docente.

Quadro 3 – Ações de reflexão.

Fonte: Ibiapina, 2004, p. 95.

Por conseguinte, a análise a que estamos nos propondo busca desvelar as relações dinâmicas implícitas nos processos vivenciais na tentativa não só de descrevê-las, mas, também, explicá-las. Considerando o caráter histórico do processo de elaboração conceitual apontado por Koppnin (1978), a reconstrução da evolução do conceito de solidariedade se constitui também, parâmetro para análise do processo de reelaboração desse conceito por nós vivenciado. Assim iniciaremos, nos situando no contexto em que a experiência foi vivenciada.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: O INSTITUCIONAL E O PESSOAL

Quando eu era menino, falava como um menino sentia como um menino. Quando cheguei a ser homem, desisti das coisas próprias de menino.

Apóstolo Paulo

A pesquisa colaborativa ao buscar no processo reflexivo um espaço para a emancipação da prática, em particular, a prática pedagógica exige que se estabeleçam as inter-relações entre o singular, o particular e o geral. Para isso, é preciso desvelar o contexto institucional onde essa prática se efetiva e quem a materializa.

Assim, buscamos caracterizar o contexto da nossa investigação em suas dimensões institucional e pessoal. Essa caracterização se propõe fazer emergir conhecimentos relativos ao contexto institucional e às pessoas que deram voz e vida a essa investigação: as três professoras pesquisadoras e os alunos das duas turmas participantes.

4.1 Contexto Institucional: a Escola Adelina Fernandes

A Escola Municipal Adelina Fernandes situa-se no conjunto Soledade II, no bairro Potengi, na Rua Angra dos Reis, sem número, na tradicionalmente chamada Zona Norte de Natal, nomeação dos bairros situados à margem esquerda do Rio Potengi. Foi fundada através do decreto nº 2664 de 12 de maio de 1982 e teve autorização através da portaria nº 078 de 17 de fevereiro de 1996. Inicialmente funcionou voltada para as quatro primeiras séries do ensino fundamental com apenas 8 salas de aula.

Seu nome foi uma homenagem à professora Adelina Fernandes pelos relevantes serviços prestados à educação do estado do Rio Grande do Norte, mesmo ela sendo cearense de Ijaú, nascida em agosto de 1883. Sua primeira experiência no magistério ocorreu em 1902 com apenas dezenove anos quando foi nomeada para uma escola da prefeitura de Belém do Pará.

Vindo para Natal em 1909 foi contratada para ensinar no recém inaugurado Grupo Escolar Augusto Severo. Nomeada para o interior do estado, lecionou onze anos em Pedro Velho, em seguida em Goianinha e Arês. Em 1927 retorna a Natal, trabalhando nas Rocas em duas escolas. Concursada em Letras, foi nomeada para o Grupo Escolar Alberto Torres, no

qual permaneceu até 1945, aposentando-se com 36 anos dedicados à educação do estado do Rio Grande do Norte, totalizando 43 anos de trabalho reconhecido por toda a comunidade de educadores da época.

Hoje, após a última reforma, teve seu espaço físico ampliado para 16 salas de aula, secretaria, sala de professores, cozinha, direção, pequena biblioteca, banheiros e quadra esportiva coberta, espaços esses, essenciais para o funcionamento mínimo de uma unidade escolar, embora comparando-se com outras escolas públicas, a sua administração afirma ter um espaço físico privilegiado. Ainda existem pátios, um parque infantil, uma horta, espaços vazios que os alunos usam para praticar esportes e brincadeiras nos horários livres e no recreio.

A administração apontou a necessidade da ampliação da estrutura de apoio para um melhor exercício da proposta pedagógica, como por exemplo uma biblioteca que comporte pelo menos uma turma e uma sala de vídeo independente dessa. A proposta de almoxarifado, refeitório e bloco administrativo já foi encaminhada este ano (2005) à Secretaria Municipal de Educação.

Os cargos que compõem a sua administração são: diretora, vice-diretor, coordenadora, supervisores, mecanógrafo, bibliotecária, pessoal de apoio (limpeza, cozinha, vigilante) perfazendo um total de 31 pessoas, complementando com 35 professores distribuídos nos dois turnos. Destacamos que a atual administração (diretor e vice) foi escolhida por eleição, significando um avanço na democracia escolar, substituindo as antigas práticas políticas de indicação de cargo de confiança.

A estrutura pedagógica da Escola está distribuída entre a educação infantil e o ensino fundamental, funcionando em dois turnos: o matutino, com a Educação Infantil (uma turma), e sete turmas do 1º ciclo e oito turmas do 2º ciclo do ensino fundamental; o vespertino, com uma turma de Educação infantil, uma turma do 2º ciclo do Ensino Fundamental e 14 turmas seriadas da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Ao todo são 16 turmas no matutino com 521 alunos e 16 no vespertino com 545 alunos, perfazendo o total de 1066 alunos matriculados em 2005.

Conforme esclareceu a supervisora de ensino, o sistema de ciclos foi implantado no ensino fundamental do Município sem ter uma orientação pedagógica prévia para esse fim, forçando a Escola a experimentar essa nova organização com o mínimo de conhecimento dado pela Secretaria.

A clientela dessa Escola é formada, em sua maioria, por crianças oriundas de pais assalariados como pedreiros, domésticas, vendedores, entre outros, compondo as camadas

menos favorecidas economicamente da pirâmide social. Residem nos bairros circunvizinhos como Santarém, Parque Floresta, Soledade II, Pajuçara, Nova República, José Sarney, Parque das Dunas e Conjunto Potengi.

Seu Projeto Político Pedagógico encontra-se em fase de elaboração, devendo em 2006 ser apresentado, analisado e aprovado por todos os segmentos da escola, seguindo, segundo a supervisão da escola, um calendário de estudos. Apesar de ser um documento essencial que deve orientar as dimensões filosófica, sociológica e pedagógica da escola, existe uma dificuldade na sua elaboração devido à falta de apoio da Secretaria de Educação e à falta de envolvimento dos corpos docente e administrativo da Escola, agravado especialmente pela dificuldade de conciliar horários para encontros de estudo e, conseqüentemente, um maior envolvimento dos diferentes segmentos da escola.

Desse fato podemos concluir que a Escola carece de um documento formal norteador da sua ação pedagógica, ficando cada professora a mercê da sua vontade, experiências pessoal e saberes acumulados, dificultando, sobremaneira, a proposta de um projeto coletivo tão proclamado pelas professoras de Educação Física. Até o momento, meados do ano de 2006, nenhuma ação por parte da Secretaria de Educação do Município ou iniciativa da Escola está voltada para concluir esse projeto.

E a programação curricular como esfera normatizadora e norteadora dentro de uma ótica processual, como Sacristán (2000) prescreve, agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e a própria ação, sendo a ponte entre a intenção e a ação, e por isso mesmo, a sua ausência traz imensas lacunas e danos para um projeto coletivo transformador a partir da escola.

Outros projetos que a escola participa, dinamizando o seu cotidiano e envolvendo diferentes segmentos, são os projetos *Paz na Escola*, *Escola Limpa* e *Horta na Escola*. O primeiro projeto faz parte da Secretaria Municipal de Educação que desde o início do ano define na semana pedagógica uma temática para ser trabalhada na escola o ano inteiro, tendo em 2005 o tema *Paz na Escola*. Essa objetivava combater a agressividade e a violência no cotidiano escolar. O projeto *Escola Limpa* visa à conservação e valorização da Escola e envolve todos os segmentos da mesma: alunos, funcionários e professores. O *Horta na Escola* é um projeto da Secretaria Municipal de Educação que envolve funcionários, pais e alunos com apoio do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (EMATER/RN) e conta com o patrocínio das Lojas Riachuelo S.A. Tem com finalidade complementar as refeições servidas como merenda na escola, além de propiciar aos alunos a

aprendizagem de conhecimentos básicos para plantio e colheita. Normalmente, o excesso de produção é doado aos pais, professores e funcionários que participam desse projeto.

Os problemas que mais afligem e dificultam a administração da escola são a falta de compromisso de alguns professores, a manutenção do prédio, a incompreensão de alguns profissionais e o trabalho coletivo. Fica clara a predominância das relações interpessoais como elementos dificultadores da ação administrativa na escola, especialmente em trabalhos coletivos prejudicados pela falta de tempo e compromisso de alguns profissionais.

No tocante aos elementos que efetivamente contribuem para administrar bem a escola, são destacadas a ação da Secretaria Municipal de Educação e as verbas federais que chegam em dia. Entre essas ações, a administração identifica as parcerias com várias entidades, o apoio aos projetos desenvolvidos na escola, a formação continuada do corpo docente e o cuidado em substituir de imediato os profissionais de licença. A descentralização administrativa da Secretaria de Educação também deu uma maior autonomia para a direção da escola, contribuindo para decisões mais rápidas nas soluções de problemas.

A relação das famílias com a escola Adelina Fernandes, segundo a equipe técnico-administrativa, é considerada satisfatória, especialmente pela credibilidade quanto aos serviços prestados, sendo esta bastante procurada pelos familiares ou responsáveis pelos alunos, os quais estão, na sua maioria, preocupados com o acompanhamento da aprendizagem dos filhos. De acordo com a supervisora, “como qualquer outra escola, sofremos alguns entraves com a indisciplina do aluno, detectando que estas crianças são aquelas que possuem menor apoio da família.” (Apêndice F)

Normalmente chamam os pais desses alunos com dificuldade através de uma carta convite. Nas reuniões bimestrais os pais também têm oportunidade de falar com os professores. A professora da turma 3º série C esclareceu que nessa oportunidade passava para os pais o conteúdo que estava ensinando, para que os mesmos tomassem conhecimento sobre o que seus filhos estavam estudando. Em seguida, atendia os problemas individuais da turma. Como exemplo citou o caso de “J”:

Ele não lia nada, mas, após o apoio da madrinha, quando este foi abandonado pela mãe, ele passou a ficar mais interessado e terminou o ano lendo. Ele agradecia a Deus e a madrinha dele, interpretando seu ato como se ela estendesse a mão a ele. Nos primeiros dias quando a mãe o abandonou, ele mostrava-se ausente, abatido, não sabia conversar, não dizia coisa com coisa. Depois eu dizia a ele que o mérito do seu avanço era mais dele do que meu, aí seus olhos se encheram de lágrimas. Já com “S”, como não teve a parceria com a família, que nunca compareceu, sozinha fiz muito pouco! Ele não compareceu mais no colégio. Mas, com vocês de Educação Física a contribuição tem sido muito importante.

No nosso convívio na escola durante seis meses, acompanhando duas turmas do Ensino Fundamental, esses dois exemplos da professora destacam o papel da escola e dos professores, entre esses, as duas de Educação Física no acompanhamento dos chamados “alunos problemas”, com alguns finais felizes. No entanto, sentimos a necessidade de um profissional da área de psicologia para realmente dá assistência a esses casos que ultrapassam a esfera da aprendizagem ou da disciplina, pois não adianta apenas identificar casos, como presenciamos, mas sim, tratá-los multidisciplinarmente.

O papel da Educação Física no contexto da educação dos alunos em geral foi destacado, conforme relato da equipe técnico-administrativa:

Pelas suas características e formas de ministração, as aulas de Educação Física são ricas para trabalhar a socialização, o corpo, enquanto expressão do “eu” e do que está a minha volta, valores, conceitos atitudinais, o próprio conteúdo em sala de aula pode ter uma nova roupagem, facilitando assim a aprendizagem. Enfim, são inúmeros os benefícios; porém é necessário que essa percepção por parte dos demais educadores, uma vez que em educação tudo funciona bem se for sincronizado, com continuidade, e não de forma isolada.

A fala da administradora em relação ao papel da Educação Física aponta o seu rico potencial quanto a aprendizagem da socialização através do corpo como expressão do “eu” que manifesta atitudes e valores. Segundo McLaren (1977), o corpo é o sítio da subjetividade tanto quanto a linguagem, e traz inerentemente o espiritual e a abertura ao outro. Assim, a liberação da mente e do espírito, significa a liberação do corpo como possibilidade de vencer impedimentos que obstaculizam a sua emancipação.

Dentre outras mazelas desse contexto um aspecto que não foi destacado, mas que influencia diretamente a eficiência da escola, detectado por nós em conversas na sala dos professores, é a má remuneração dos profissionais da educação. Esse fato, além de diminuir a auto-estima desses profissionais, obriga-os a ter mais de um emprego, aspecto apontado como fator limitante. Isso dificulta as reuniões e encontros, portanto, o trabalho coletivo. A participação coletiva e a luta da categoria ainda são caminhos para alcançar conquistas que melhorem o dia a dia do fazer desses profissionais e possibilitem àqueles comprometidos com a tarefa de educar, realizando-a de forma mais eficaz.

Enfim, traçado o contexto institucional no qual o nosso estudo ocorreu, caracterizando diferentes aspectos que o dimensionam, podemos antever uma instituição, mesmo pública, com espaços mais democráticos na sua gestão, com políticas de programas e

projetos em níveis federal e municipal chegando ao seu alvo. Dessa forma, a escola, e conseqüentemente, os alunos são beneficiados, dando, portanto, evidências de que a escola poderá exercer uma ação mais efetiva no sentido de aumentar o seu nível qualitativo. No entanto, a possibilidade de um projeto inovador só será possível a partir da existência de um documento imprescindível a normatização e orientação política pedagógica de seu corpo docente, tendo o trabalho colaborativo como seu princípio categórico. Só assim poderemos pensar em um coletivo para abraçar conjuntamente o projeto de educação solidária que vem sendo desenvolvido pelas professoras de Educação Física.

4.2 Professoras Partícipes do Estudo

Os aspectos que compõem o perfil das professoras que participaram desse processo investigativo referem-se aos seus trajetos profissional e pessoal. Esses foram organizados, considerando os diferentes saberes que estruturam a ação docente: o saber conhecer; o saber fazer nas suas duas dimensões - as experiências profissionais e a dinâmica pedagógica; e os saberes do ser e do conviver.

4.2.1 A Professora Iracyara

Iracyara é professora de Educação Física escolar desde 2000. Sua turma no período desse estudo foi a 3ª série B, composta por 33 alunos no início do ano, terminando com 31, pela transferência de dois desses alunos.

Seu Saber Conhecer

A primeira opção profissional da professora foi Serviço Social, acreditando que era uma profissão através da qual poderia defender as pessoas da injustiça. Em seguida, por influência das amigas do esporte, o voleibol, que era sua paixão, decidiu-se por Educação Física, mesmo tendo trazido experiências negativas da competição esportiva na sua juventude; mas as positivas, advindas da sedimentação das amizades pesaram mais nessa decisão. Assim, iniciou o curso de licenciatura em Educação Física na UFRN em 1991. Como trabalho final do curso desenvolveu a monografia *A Criança no Esporte: as implicações da especialização precoce e o aspecto competitivo*.

Sua entrada no curso naquele ano coincidiu com a implantação do novo currículo na UFRN, e a mesma deu “graças a Deus ter feito parte do novo currículo” (Apêndice G), pois já vislumbrava algumas práticas com um pensar inovador por parte de alguns professores, embora a maioria permanecesse com as visões norteadas por uma prática tradicional. A mesma afirma que essa vivência na visão tecnicista foi positiva “porque a gente começou a sentir na pele mesmo”, só tendo uma opção: não querer mais aquela perspectiva, como vemos na expressão abaixo:

Eu não posso voltar pra ser professora e reproduzir tudo aquilo que os meus professores reproduziam e que, mesmo eu inconsciente, não sendo capaz de analisar, mas hoje, com a visão que eu tenho, com as marcas que eu trago, eu tenho que tentar evitar de alguma forma.

Ressalta o entusiasmo de alguns dos professores da sua graduação, evidenciando na forma de falar, na alegria que ia contagiando e influenciando suas posições profissionais futuras, conforme seu dizer:

Eu, pelo menos, vou muito pelo lado do poder da palavra, do que expressa aquele entusiasmo, aquela alegria, aquele negócio de não desanimar, não deixar morrer aquilo, que Educação Física tem o que ensinar, e que Educação Física tem para contribuir com o ser humano e muito.

Conclui dizendo que a sua experiência na graduação foi boa, embora não tenha ampliado tanto sua visão, só ocorrendo com a entrada na pós-graduação.

A especialização em Educação Física Infantil realizada em 1996 foi a demonstração do compromisso com a educação continuada e, lembrando Paulo Freire, afirmou que “professor é profissão de quem estuda.” E continuando na sua argumentação, afirmou: “Eu dizia que a Universidade me falava de uma Educação Física muito bonita. E quando eu tinha saudade dessa Educação Física, eu voltava pra lá. Foi quando eu voltei pra fazer especialização. Porque eu me encontrava com outra realidade! Entendeu?”

A continuação da sua fala apresenta o enfrentamento da base teórica da formação inicial com a realidade da prática pedagógica das suas primeiras experiências profissionais, como vemos na sua colocação:

Só que depois, eu acho que a gente vai amadurecendo profissionalmente e como pessoa; a gente vê que lá nós temos os subsídios para acreditar numa transformação dessa realidade. Só que eu acredito, como na Universidade e em toda escola, a gente não sai com aquele poder de que é capaz de mudar alguma coisa. Então, só agora, depois da especialização, foi que eu vim ter uma bagagem maior e me sentir mais capaz, entendeu? Senti que tinha não

esse poder de manipular as pessoas, mas que eu posso ser esse agente, entendeu? De falar de uma Educação Física diferente, não só falar, mas de fazer.

Ao mesmo tempo, ela coloca que o discurso renovador que alguns professores incorporaram, pelo próprio momento de transformação porque passava a Educação Física, já apontava algumas mudanças em relação à prática: “eu sentia o esforço de construir, de não ficar só no discurso, porque o problema de quem participa da formação profissional é esse.”

No seu discurso há indícios de que o curso de especialização veio despertar-lhe para uma outra visão de Educação Física pela mediação da palavra de seus professores, do entusiasmo e estímulo para a mudança, ajudando-a a construir essa nova visão da Educação Física que já vinha sendo gestada na graduação e se sedimentando na especialização.

Não dá pra gente ficar formando no discurso. Porque nos precisamos sentir... Não é só porque você fez ou viu um professor fazer, não, mas, quando a gente vê caminhos também, porque quando nós estamos lá, estamos começando a despertar uma visão. Não é que o professor vá pegar a visão dele e botar na nossa, não, mas ele abre caminhos pra que a gente acredite!

Sua monografia sobre *Esporte Infantil: a atualização do professor de Educação Física no processo ensino-aprendizagem de modalidades esportivas*, evidencia a preocupação com a especialização esportiva precoce na infância e o compromisso com uma visão crítica de educadora ao enfrentar o desafio de estudar uma temática tão polêmica na época da efervescência das escolinhas esportivas.

Não satisfeita apenas com o aprofundamento nas especificidades da Educação Física, inquieta com outras questões teóricas da educação, buscou na Pedagogia, feita na Universidade Potiguar (UnP) em 2000, respostas para essas questões, desenvolvendo para a conclusão do curso o memorial acadêmico *Corporeidade e Educação: o desvelar de uma educadora*.

A necessidade de buscar nos estudos explicações para o seu fazer pedagógico está implícita mais uma vez na sua fala:

Criar situações... porque eu entro naquela se eu ficar falando, eu não atinjo meus alunos, só no discurso, entendeu? Como é que eu vou criar essas situações? Então, se eu não estudar, eu não vou ter como. Só o estudo, o conhecimento e o quê os autores falam em relação a quê? Que pontos a Educação Física hoje tem abordado? Que conhecimento?

Essas inquietações revelam a sua constante preocupação em estar atualizada com o movimento de renovação da Educação Física e da Educação sempre no sentido de encontrar no saber caminhos para um fazer fundamentado e que desse respostas para um agir criativo para além do discurso. Isso implicava, no seu dizer, no compromisso, na vontade e no esforço que são características pessoais imprescindíveis a formação continuada com perspectivas de mudanças.

Seu Saber Fazer

Sua primeira experiência profissional foi em 1992, no Colégio Contemporâneo, escola particular, ensinando Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental e voleibol nas equipes infantis, quando ainda era aluna da graduação.

O fato da Educação Física ser uma profissão relativamente nova e ter sua regulamentação recente¹⁰ tem levado a maioria dos alunos cursistas dos períodos iniciais da graduação a assumirem empregos, ao invés de estágios, antecipando um profissionalismo precoce, ao mesmo tempo que induz esses alunos a um praticismo conduzido, na maioria das vezes, pelas experiências anteriores como ex-atletas, sem a devida fundamentação teórica. Foi o que aconteceu com a professora Iracyara. Com apenas um ano de graduação já assumia o trabalho, embora reconhecesse que “não tinha bagagem”, como aluna, para ensinar. Mas, aprendeu muito com a experiência.

A falta de uma filosofia e de uma proposta pedagógica que orientasse o fazer nessa escola faziam com que a prática da Educação Física se limitasse a prática pela prática, exigindo-se apenas resultados nas competições esportivas.

Com a oportunidade do segundo emprego, agora em uma escola particular católica, em 1995, para lecionar da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, a professora se confrontou com outra realidade, uma proposta pedagógica orientadora das ações docentes estruturadas com bases em uma filosofia humanística: a pedagogia de Dom Bosco, a qual destaca a questão da religião, da razão e da emoção a partir da cooperação. Então, ela “se deliciou com a proposta”, pois ela traz “aquelas coisas que eu acredito pessoalmente.”

O choque face as duas realidades, a primeira escola – sem estrutura filosófica e pedagógica – e a segunda escola, com seu projeto pedagógico norteador, fez com que cada vez mais a mesma fosse se sentindo “infeliz”, insatisfeita nessa primeira escola, por não

¹⁰ A regulamentação do profissional de Educação Física se deu através da lei 9696, de 1º de setembro de 1998.

encontrar espaço para colocar em prática o que ela acreditava. A mesma afirmava continuar trabalhando apenas por motivo do elo criado com os alunos, culminado com sua saída em 1998, conforme vemos na sua fala:

Eu tenho que fazer com que o aluno renda e pronto. Então, isso começou a não mais me fazer feliz mesmo enquanto professora de esporte. Foi quando desisti, porque eu não poderia continuar assim numa linha que a escola me cobrava competição, embora compreendesse tudo isso e visse que era por esse lado mesmo, mas o que ela queria era o resultado no final, que é o que as escolas fazem, né? Elas querem o status através da competição, de ganhar mesmo o JERN's, então, foi uma das coisas também que me fez desistir de ser professora de esporte.

Com a sua aprovação no concurso para professor do município, ingressa na rede pública de ensino em 1999, sendo lotada na Escola Municipal Adelina Fernandes. Nessa escola encontrou a professora Kátia docente da Educação Física escolar da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, passando a partir daí a dividir o ensino de educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental com essa professora. Assim, deu-se início a uma parceria colaborativa entre elas, que perdura até hoje, 2006.

Outra experiência que veio enriquecer a sua profissionalização docente foi assumir em 2002 disciplinas de Educação Física e Metodologia da Pesquisa na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Ceará, lecionando para os alunos do curso de Pedagogia e diferentes licenciaturas, assumindo também a orientação dos trabalhos finais do curso, os memoriais descritivos.

O conjunto dessas experiências profissionais se constitui no arcabouço necessário para o seu agir docente que fundamentado na educação continuada proporciona a construção do saber fazer que orienta e nutre a sua prática. A construção desse saber fazer, ou seja, o saber da prática foi se delineando na interação da teoria e da prática, sendo originado e sedimentado em um *continuum* que vai das experiências corporais anteriores a graduação, a pós-graduação.

Na sua primeira experiência como docente, ainda aluna da graduação, pela ausência de um lastro teórico maior, usou como estratégia metodológica a experimentação, “à medida que se falava em tentar pôr em prática coisas que funcionavam e que não funcionavam”, não se acomodando em apenas fazer o “normal exigido” na Educação Física: “correr atrás da bola”, e embora, insegura para o agir, tinha uma certeza: não usar a perspectiva reprodutivista para guiar sua prática.

A experiência na escola católica, possibilitando o encontro com uma proposta pedagógica orientada por uma filosofia que norteia a ação, aliada aos estudos concluídos na graduação e continuados na especialização e aprofundados em outra graduação, a Pedagogia, foi se renovando e reconstruindo todas as suas concepções sobre o processo educativo, influenciando o seu fazer prático, como vemos em seguida.

Primeiramente, afirma que vai amadurecendo profissionalmente e como pessoa, encontrando subsídios teóricos nos estudos, na universidade e na realidade da prática, levando-a a acreditar numa transformação da realidade. Essa é, portanto, a condição essencial para operar a mudança na sua prática que é facilitada pela forma que a Educação Física é abordada.

A própria Educação Física faz com que o profissional olhe para o ser humano como um todo. É difícil! Então a Educação Física, ela vem proporcionar isso. Eu já não estou preocupada com o aluno que só pense. Ele vai pensar, ele vai agir, ele vai se expressar, eu tenho que olhar ele como um todo! O que ele é...

Essa forma de agir vem associada à concepção de formação e ensino que a capacitou para enfrentar o desafio de ensinar, conseguindo ampliar outras formas de compreender esse fazer pedagógico, utilizando o jogo e a brincadeira na aula, fazendo uma relação com outras dimensões da formação humana, criando situações nas quais os alunos sintam a necessidade de despertar para valores edificantes.

Eu tenho analisado que o mundo tem evoluído muito em termos de tecnologia e tudo a gente viu, a educação hoje, realmente com um discurso ótimo e maravilhoso. Mas, eu sinto que a necessidade do momento, do ano e do homem, é preciso que esse homem venha a evoluir também. Então, é aí que eu passo a primar por esses valores na minha prática. Não só preocupada, como eu já falei nessa questão, de levar o aluno a render. Não mais isso, mas a minha própria paixão pela Educação Física, porque eu posso conseguir isso, eu posso construir práticas e experiências nas quais a gente começa a refletir juntos com os alunos, construir.

O seu discurso nos faz inferir que o processo formativo por ela vivenciado é a base para a sua perspectiva em relação à construção de uma sociedade que possibilite um convívio humano participativo e cooperativo e concepção do ser humano como totalidade.

Realmente viver nessa sociedade do jeito que está, essa violência, essa agressividade, as pessoas não mais se olham, até em termos de apreciar, se aproximar, mas já se agridem com o olhar, parece que já não existe mais comunicação entre as pessoas, crianças que convivem anos e anos juntas e que não existe elo entre elas. Então, a gente passou a refletir isso e como a

Educação Física junto, com o que ela pode propiciar, a gente pode resgatar e trazer esses momentos e discutir com eles, trazendo pra essa questão mais humana do ser humano. E se preocupar com o ser humano mesmo, com a relação.

De um modo geral, seu discurso evidencia sua compreensão de corporeidade no sentido de ouvir o que se sente, considerando também a subjetividade dos alunos nesse processo, “criando situações para que eles sintam necessidade de que realmente é necessário se viver cooperando em sociedade.” Então, o processo de ensino-aprendizagem sai do centro decisório do professor para a interação com os outros. Nesse processo o ser vai se auto-construindo pela criação de situações práticas que propiciem a emergência do ser solidário, que nasce da prática reflexiva, como ilustra a situação prática de como a professora utiliza a reflexão como estratégia metodológica para a construção, pelos alunos, de valores humanos.

Essa questão de poder ajudar qualquer pessoa porque é de você, está no seu íntimo. A questão de você ver o outro como importante, todo mundo é importante, eu posso trabalhar isso, mas no momento em que eu boto em grupo, um tem mais habilidade que o outro e a gente... De repente, eles dizem: ah!, eu não quero você, eu não quero você. Nós paramos, sentamos e refletimos, o que é que você acha que o amigo sente, quando você olha pra ele e diz que não quer ele? Por que não quer ele? Essa diferença faz tanta diferença? O seu amigo não tem habilidade nisso e nisso? Se a gente somar essas coisas, entendeu? Ele não tem habilidade pra fazer isso, mas vai que lá ele tenha outra. A gente vai somando essas situações, temos refletido muito com os alunos, criado situações pra eles pensarem, refletirem e se colocarem.

Outro aspecto que tem marcado o fazer dessa professora é a pedagogia de Dom Bosco¹¹, a qual tem trazido contribuições significativas para sua prática, pois se baseia na cooperação e tem na razão, um dos elementos para a emergência da reflexão, segundo a professora, “no sentido de construir consciência, de repensar as coisas, ver as diferenças, pegar um ponto que aconteceu e refletir sobre isso e refazer sua forma de pensar e agir.” Sua fala abaixo expressa a importância dessa pedagogia para a base teórica do seu agir:

Dom Bosco trabalhava muito essa questão que ele acreditava na educação que deveria ser desse homem inteiro, uma educação integral, e que tinha alguns princípios, dentre eles, ele falava muito no diálogo, no ser solidário, de acreditar sempre no potencial humano. Então, a minha perspectiva de trabalhar meu fazer hoje nessa visão da solidariedade vem nesse sentido, eu me fundamento mais na pedagogia salesiana.

¹¹ Dom Bosco foi um padre italiano que fundou em dezembro de 1859, a Sociedade de São Francisco de Sales, os salesianos. Em 1877, publicou o sistema educativo salesiano fundamentado em três pilares: razão, religião e afetividade.

Para que ocorra a construção desses saberes centrados em valores humanos e aconteça a transformação, além do processo reflexivo, a professora alicerça sua ação pedagógica no “poder de sedução do professor” para “contagiar” o aluno pela participação e liberdade de criar fazendo.

Eu sempre digo que temos uma missão muito grande, que é introduzir na brincadeira e no jogo aspectos educativos e formativos sem matar o aspecto lúdico, porque se a gente matar o aspecto lúdico, entra a coisa enfadonha. Então a gente tem que formar. É isso que eu digo, que a mídia tem o poder de sedução muito grande que o professor precisa aprender. Não é a sedução para alienar, como ela faz, mas é a sedução pra mantê-lo despertado, motivado, interessado. É tanto que eu digo que é a questão da alegria.

E concluiu a professora, que além de alegre, essa prática que a Educação Física traz a partir de uma perspectiva da corporeidade deve construir saberes para a vida. Mesmo reconhecendo que esse caminho é difícil, pelo novo que assombra, pela dificuldade de descristalizar idéias, ainda é preciso construir muito, ser comprometido e acreditar, acima de tudo, na sua visão de homem e de sociedade em bases mais humanas.

Vão se abrindo os espaços, você vai ficando, você vai conquistando, você vai se sentindo capaz de fazer o diferente, de transformar o que está ali, de ver uma luzinha que realmente pode e que a gente está jogando sementes, que a gente também... É, não vamos ser ingênuos também de achar que de uma hora pra outra... mas, pelo menos, as sementes estão sendo jogadas e com certeza um dia vão florescer. Com certeza!

Essa prática dialógica, ou práxis, envolve pensamento, movimento e sentimento, ou seja, a pessoa inteira, de corpo e alma, que vai construindo um saber reflexivo pela intensificação dos questionamentos e, conseqüentemente, “transformação da compreensão do aluno concretamente”: sentindo, ouvindo, expressando-se, percebendo, avaliando.

Enfim, existem o ideal e o possível, e dentro do possível ela procura fazer o melhor que pode, atendendo aos objetivos, sempre priorizando a participação, a criação em grupo e o uso da liberdade com responsabilidade.

Seu Saber Ser e Conviver

A dinâmica do ser e do conviver por não poderem se separar e por se manifestarem uma na outra transparece na vida da professora Iracyara sustentada em quatro pilares basilares: a formação continuada, a pedagogia salesiana, a educação familiar e a

espiritualização, que se entrelaçam, continuamente, e emolduram o seu fazer e ser em bases mais humanas.

A formação continuada, já descrita no saber conhecer, contribui na estruturação do seu saber conviver e ser a partir do momento das escolhas que a mesma fez. A busca por áreas como a sensibilidade humana na especialização, fugindo do conhecimento técnico-desportivo; o aprofundamento dos aspectos pedagógicos na outra graduação, a Pedagogia; a incessante formação na pedagogia salesiana na qual ela estrutura seu fazer escolar cotidiano em uma perspectiva mais solidária, indicam o aprofundamento da sua compreensão e formação do ser e da educação em uma perspectiva renovadora em bases mais solidárias.

A pedagogia salesiana preenche e justifica hoje todas as suas ações pedagógicas, trazendo para os diferentes campos de convívio marcas na sua forma de ser, como a alegria do estar junto e conseguir ver esse algo melhor nas coisas, pela cooperação.

[...] eu acabei me afinando com a pedagogia que tem justamente esses princípios mais humanos, a alegria de estar junto, que eu acho essencial você está alegre no seu dia a dia, justamente, talvez pelo meu sentimento anterior de me sentir não muito feliz na escola. Então quando eu percebi que a pedagogia salesiana prima por isso, por esse estado alegre, que a gente quando está nesse estado de alegria, aceita, é mais paciente, a gente consegue cooperar mais, ver esse algo melhor! Quando a gente está feliz, a gente torce.

Ela considera nesses ensinamentos a importância da reflexão mediando a construção desse ser mais solidário.

[...] a gente acredita que quando passa a refletir, ajuda essa criança, mesmo nesse momento em que ela ainda não tem tanta lucidez, tanta maturidade, mas exercita essa auto-reflexão, a gente vai se aproximando e vendo que há uma perspectiva de se pensar diferente, de se pensar mais humano. Quando se vive esses valores, todos ganham com isso, não só eu na relação com o outro, mas eu contribuo com esse algo mais. Então, o tempo todo, seja qual for a atividade, às vezes, até na atividade competitiva.

A educação familiar foi a primeira lembrança da professora ao responder sobre o que alimenta e nutre o seu ser e conviver em bases mais humanas. Seu avô foi a pessoa mais responsável por essa formação, como ela destaca: “Eu não tenho nem palavras para dizer a dimensão que ele me afetou.” O sentido de preocupar-se com todos, receber a família com animação, ser tratado bem, respeitado, tudo ser dividido com todos, nada era separado foram lições por ele ensinadas.

Os princípios cristãos, iniciados no catolicismo e depois retomados na doutrina espírita, dão outra sustentação a sua forma de ser e conviver. Para ela os “princípios que há dois mil anos foram ensinados por Jesus parece que a gente não quer vivê-los.” E, é fácil, segundo a mesma, se realmente desejamos. Da doutrina espírita ela destaca a idéia de “se sentir responsável pelo outro, de que nunca estamos sozinhos, que a gente tem muito a contribuir com o outro.”

Nessa espiritualização, ela destaca também a importância da auto-reflexão pela observação dos seus atos, como se vê na sua fala “[...] eu me torno melhor observando cada atitude que eu faço” acrescentando que “é esse dia a dia, ir percebendo o efeito da minha ação.” E ela tenta “usar o seu lado bom, pois toda ação vem uma reação.” E o que “a gente planta, a gente colhe.” É esse auto-avaliar-se pela reflexão que vai ampliando o seu processo de auto-conhecimento, transformando o seu ser e conviver em busca da plenitude humana.

4.2.2 A Professora Kátia

Kátia é professora da Escola Municipal Adelina Fernandes desde 1994, tendo completado 11 anos de serviço docente na Educação Física escolar nessa instituição. Sua turma participante deste estudo é a 3ª série C, sendo composta inicialmente por 30 alunos, terminando com 27 pela transferência de três desses alunos.

Seu Saber Conhecer

A escolha profissional por Educação Física sofreu influência das suas experiências positivas na juventude como atleta de natação, quando surgiram os vínculos de amizade nascidos da convivência nesse esporte, o que ela mais gostava, influenciando sua opção profissional. A prática na Educação Física escolar quando estudante não a aproximou dessa decisão, ao contrário. Por essa ser muito técnica, sempre usando a perspectiva reprodutivista, não existindo a consciência do movimento, não trouxe motivação em um nível para pensar nessa área como futura profissão. A vontade de ser professora, sim, contribuiu para sua opção, tendo iniciado sua graduação na UFRN em 1985 e concluído em 1988.

As suas lembranças da graduação caracterizam uma Educação Física centrada na técnica, no rendimento, corpo e mente separados, e ela “[...] não compreendia como era ser diferente, pois não vislumbrava outro caminho.” (Apêndice H). Essa experiência traduziu

precisamente o que ela não queria para seus alunos nas aulas de Educação Física, porque “era feito de forma sofrida”, conforme a sua fala expressa:

Então assim, a forma que era feita, era uma forma que massacrava muito a gente, talvez hoje, com a maturidade que eu tenho, que na época eu tinha 20 anos quando entrei na faculdade, eu vejo que talvez eu poderia ser uma professora voltada pra o esporte, o esporte escolar, mas o esporte escolar que trouxesse felicidade, não esse que massacra os alunos.

As únicas disciplinas que trouxeram uma maior abertura para a manifestação do lúdico, minimizando as exigências do modelo baseado em resultados, foram a recreação e a Educação Física infantil, de acordo com expressão da mesma:

Eu disse a você, que a disciplina que a gente se sentia mais a vontade pra isso era a recreação, a Educação Física infantil, porque lá a gente podia brincar, podia fazer o que hoje a gente faz pra os nossos alunos de forma consciente. Era brincar, se divertir, ser feliz mesmo! E nos outros professores, poderia ser, mesmo sendo uma disciplina de esporte, de técnica, poderia ser diferente.

Portanto, foi a dimensão lúdica que ela viveu nessas disciplinas que contribuíram para o seu fazer hoje de uma forma mais prazerosa. No entanto, nenhuma lembrança desse período, seus professores, suas dinâmicas trouxeram objetivamente aprendizagem na área de valores humanos.

A especialização em Educação Física infantil realizada entre 1995 e 1996 já falava do ser lúdico, criativo e expressivo, vislumbrando um lado mais sensível, mais cuidadoso com o aluno. Anteriormente ela tinha feito um curso de atualização que já apontava elementos para um redirecionamento da área. No entanto, essas duas experiências foram marcantes para a sua aproximação com outra forma de pensar e fazer a Educação Física, como vemos na sua fala: “Para mim foi gratificante ver que as pessoas têm possibilidades de comprovar que há essa perspectiva de mudança, desde que se disponham a isso, a enxergar de outra forma.”

Uma decepção com o sistema escolar a afastou da continuação do seu investimento na formação continuada acadêmica, não buscando o mestrado. Porém, o compromisso com a qualidade do que faz e para quem faz leva-a a procurar atualizar seus conhecimentos, participando de encontros, seminários, congressos, reuniões técnicos, entre outras formas de renovar-se. Enfim, o trabalho compartilhado com a professora Iracyara faz com que elas estejam sempre refletindo sobre suas práticas pedagógicas, procurando renová-

las a partir da articulação de novos saberes que materializam-se na prática docente de cada uma na direção de uma Educação Física mais solidária.

Seu Saber Fazer

A construção do seu saber fazer já começou na graduação, no segundo período do curso em 1985, estagiando na escola de natação Pequeno Golfinho, durante dois anos, por ter sido apaixonada por essa modalidade de esporte na qual gostaria de enveredar profissionalmente. Em seguida, ainda na graduação, foi trabalhar no clube América, também na natação. Ao concluir sua graduação em 1988 continuou no clube e foi para o Colégio das Neves, na mesma modalidade, onde permaneceu durante 8 anos.

A experiência profissional com a Educação Física infantil começou em 1990, quando a professora passou no concurso do Estado, assumindo essa disciplina em uma escola bem pequena no bairro de Mãe Luíza, a qual tinha um espaço bastante reduzido para desenvolver a Educação Física. Essa experiência trouxe o primeiro desencanto, quando a mesma se inteirou do pensamento da diretoria da Escola, que afirmou que “não era exatamente isso (aula de movimento) que ela queria do professor de Educação Física, e sim, uma pessoa que cuidasse dos alunos no recreio.” A constatação da incompreensão do real significado da Educação Física escolar pela direção levou a professora a buscar outra escola, a Maria Ilka, da rede estadual de ensino, na qual a mesma está há 15 anos, realizando-se como profissional, como comprovamos pelo entusiasmo expresso abaixo:

[...] eram doze turmas de Educação Física infantil, e era, era não, é uma maravilha. A escola fica em um bairro muito carente, as pessoas são muito pobres, são pessoas muito marginalizadas, mas são assim, apaixonadas pela aula de Educação Física. Pode faltar todo professor na escola, mas se eu faltar, eles pedem até que eu pague aula no sábado, porque eles gostam muito. Eu adoro essa Escola, porque é um trabalho muito bacana e foi uma conquista [...].

Na escola Adelina Fernandes iniciou em 1994, assumindo as turmas de 5^a a 8^a séries durante cinco anos. Nessa época na maioria das escolas municipais não havia professor de Educação Física para ministrar essa disciplina nas séries iniciais (1^a a 4^a), devendo ser dada pela professora polivalente. Com a chegada da professora Iracyara na Escola, em 2001, as turmas foram remanejadas para outra professora que assumiu da 5^a a 8^a série e o esporte, passando Iracyara e Kátia a serem responsáveis pela Educação Física infantil e pelas séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a), até os dias atuais. Para a professora isso foi

maravilhoso pela própria “afinidade profissional e pessoal com a professora Iracyara”, passando a dividir com a mesma uma proposta pedagógica para essas séries, dando aulas conjuntamente.

Sua carga horária é complementada no município com o desenvolvimento de um projeto cultural que vem explorando a dança como manifestação da expressão de um povo, originando um grupo de dança aberto aos alunos de diferentes séries, no qual não se prioriza apenas a aprendizagem da técnica em si, mas a possibilidade da essência da dança enquanto expressividade corporal e estética.

Na escola estadual a professora vem desenvolvendo uma experiência junto as mães da comunidade com o objetivo de trazê-las para a escola, oferecendo duas vezes por semana uma prática corporal, abrindo dessa forma espaços para o diálogo e a convivência entre a família e a escola. Apesar dos discursos governamentais defenderem a importância da relação escola e família ser ampliada, a Secretaria do Estado, representada pela Coordenadoria do Desporto (CODESP), não aceitou essa iniciativa justificada como carga horária. Segundo a professora Kátia,

A secretaria não compreende que a escola, como um ambiente inserido na comunidade, tem quase que uma obrigação de fazer com que o cidadão que mora naquela comunidade seja levado para dentro da escola, porque o filho dele estuda ali. Então, é um trabalho também de educação da escola e não é entendido dessa forma.

Outra experiência que enriquece seu saber fazer junto a comunidade dos bairros vizinhos da Escola é o apoio aos grupos de diabéticos e hipertensos do Programa de Saúde da Família. A mesma faz reuniões e dinâmicas com a equipe profissional e os usuários desse programa, despertando-os para a importância das atividades físicas. Especialmente, afirma a professora, por saber que essas pessoas têm um baixo poder aquisitivo e não têm condições de pagar academias ou clubes, e um pequeno estímulo como esse pode contribuir para uma mudança de comportamento, podendo trazer reflexos positivos para a saúde.

São as somas dessas experiências profissionais, especialmente os 16 anos no Estado e os 13 anos no Município, ambos na Educação Física escolar, acrescidas pela parceria com a professora Iracyara, que foram sedimentando o seu saber e que estruturaram, aos poucos, e dinamizam as suas relações com os alunos em bases mais solidárias.

A experiência como aluna da graduação do curso de Educação Física do antigo currículo, que se pautava predominantemente no tecnicismo e no culto ao competitivismo, além da vivência anterior como atleta de natação, naturalmente lhe marcou para uma prática

nessa perspectiva, conforme a mesma afirma: “Primeiro, a gente sai com um embasamento muito técnico e muito teórico e se depara na prática com uma realidade que às vezes não combina com o que você aprendeu.” Entretanto, apesar dessas influências, a mesma confirma que vem mudando a forma de trabalhar com os alunos. Para ela,

[...] deveria começar pelo lado humano das coisas, mesmo considerando que o aluno tem aquela habilidade ou que ele tem possibilidade de desenvolver alguma coisa, mas, antes de tudo, ele é um ser humano, que tem dias que tá chateado, tem dias que tá alegre, ver, enfim, todas as possibilidades que o ser humano tem.

Para isso ela investe no diálogo e sempre se coloca no lugar do outro: “E se alguém falasse assim comigo, me expusesse dessa forma, me criticasse, o que é que eu ia sentir?” Além da abertura para o diálogo, “para que haja o entendimento dele, o aluno” a mesma usa a sua autoridade como professora sem autoritarismo nem arrogância, usando a reflexão em todas as ocasiões possíveis. Ela considera que o fruto desse bom relacionamento se revela no dia a dia, quando se encontra com ex-alunos, já adultos e esses a reconhecem e a cumprimentam de uma forma afetuosa. E ela afirma:

Comecei a pensar assim: eu devo ter marcado de alguma forma, especialmente positiva a vida deles, porque se eles vêm a mim e se lembram que foram meus alunos, quando às vezes, eu nem me lembro, então, é porque alguma coisa de positiva teve nessa relação.

É, portanto, na sua dinâmica interativa, envolvendo o diálogo, a reflexão e o respeito que ela “conquista o aluno.”

A perspectiva de educação centrada em valores humanos solidários surgiu quando ela começou a perceber “dentro da própria classe de professores, na sua sala, o quanto falta de educação, de respeito, de solidariedade, de amizade, de tudo que condiz com a harmonia do convívio.” Ela começou a ver que “dentro da Educação Física a possibilidade de incluir esses conteúdos é grande.” A experiência em um ano participando dos jogos estudantis do município, quando a mesma teve que colocar uma equipe para complementar carga horária, também foi decisiva para mudar de decisão dessa perspectiva.

Mesmo a professora não gostando de trabalhar com técnicas esportivas, aceitou esse desafio: enfrentar a competição, a falta de respeito pelo aluno, pela sua condição, e a competição entre as escolas. Foi quando ela uniu a habilidade dos alunos com o futebol à habilidade de um convívio harmônico, trabalhando o chegar, o esperar, não chamar palavrão, não brigar, não vaiar, alcançando ótimos resultados técnicos e educativos. Inclusive, sendo

elogiados pela conduta educada que os caracterizava como grupo. O fato, segundo a professora, de pertencerem a um bairro pobre conhecido e discriminado pela violência e marginalidade, surpreendia a todos com esse comportamento apresentado por eles.

E cada vez mais a professora compreendia que o caminho a percorrer passava pelo investimento do professor na dimensão valorativa da educação, como ela afirma: “Eu quero dizer que um professor tem a capacidade de chegar e ir tendo a oportunidade de colocar valores para aqueles alunos, mesmo eles vindo de outro lugar, que não tenham a devida importância na família, eles vão entendendo o que você vai dizendo.”

Com os elogios recebidos pelo comportamento dos alunos na competição, o desafio foi vencido e a professora chegou a uma certeza: “Foi quando eu reforcei a minha idéia de que realmente os valores têm que ser trabalhados dentro da escola, no dia a dia.” Transformando-se em conteúdos curriculares, como exemplifica com a apropriação dos jogos cooperativos pela Educação Física:

[...] você dá uma outra dimensão, que é uma coisa divertida, que ele vai brincar, que ele vai participar, mas que você vai dar um outro enfoque, que não seja aquele que exclua, que tire o gordinho, que tire a pessoa desajeitada, que tire aquele que não pega a bola. Então, você começa a mostrar pra eles que eles têm a oportunidade de brincar junto, e que cada um, é diferente mesmo, tem aquele que é mais habilidoso. Tem o que é menos habilidoso e nem por isso vocês vão deixar de participar.

Ao mostrar as possibilidades na Educação Física na inclusão de uma abordagem centrada em valores e atitudes mais humanas, a professora Kátia também amplia a responsabilidade dessa opção para toda a escola, independente de ser ou não conteúdo, mas aproveitando as potencialidades dos diferentes momentos que podem possibilitar a reflexão educativa, conforme esclarece sua fala:

Então, não sei se seria um conteúdo, mas acho que dentro da escola deveria ser uma coisa que todo professor trabalhasse na sua própria vivência, com as oportunidades que ele tem, no momento que acontece algum fato dentro da sua sala, pra utilizá-lo com mais clareza dentro da disciplina, na sua área, e com esse objetivo, de trabalhar valores humanos mesmo; porque eu acho que é isso que está faltando.

Nessa abordagem ela utiliza a avaliação da sua prática pedagógica inicialmente pela observação, abrindo para o diálogo na “roda de conversa”, refletindo sobre o que eles fizeram e o que eles pensam sobre esses fatos. Ao ouvi-los, ela faz uma auto-avaliação:

Você vai reavaliando o que você tá fazendo, vendo o que você precisa mudar, o que você precisa melhorar, vai fazendo uma auto-avaliação também da sua prática. Acho que é importante, ter coragem de se olhar, e dizer está faltando isso, ou estava bom isso aqui.

Para ela “o mais importante, na Educação Física é ver a mudança de comportamento do aluno”, tanto em relação às atitudes quanto aos valores que eles vão sedimentando. Ela acrescenta que os exemplos que o aluno observa do professor e a coerência entre o que ela diz e o que faz são pilares básicos para a mudança de hábitos. Esses exemplos que a professora usa, aos poucos, vão se enraizando, transformando-se em novos hábitos, vão incorporando gestos e atitudes mais afetuosos e civilizados pela força mobilizadora da reflexão nas mudanças no dia a dia do fazer dessa professora, contribuindo, assim, para a direção de um educar para a solidariedade.

Seu Saber Ser e Conviver

A construção do saber ser e conviver da professora Kátia alicerçou-se em três pilares básicos na sua trajetória de vida, trazendo influências marcantes para o seu ser pessoa e seu agir profissional: a família, a espiritualização e a especialização em Educação Física infantil.

A sua estrutura familiar é quem tem trazido maior contribuição a sua formação em valores humanos, notadamente a história de vida da sua mãe, pelo passado de luta, pela perda do companheiro tão precocemente e pelo exemplo de superação de problemas. Sua mãe, muito jovem ficou viúva em Belo Horizonte com três filhos menores, quando havia retornado aos estudos, fazendo o 3º ano do ensino médio. Volta a Natal, conclui os estudos, prepara-se para o vestibular de medicina e passa. Paralelo a isso, é aprovada em um concurso público do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), trabalhando à noite e estudando durante o dia todo. Ela conta essa história emocionada e seus olhos lacrimejam quando fala do pai, com quem conviveu apenas 9 anos, mas que a marcou significativamente com exemplos de princípios éticos e de solidariedade. Criada nesse ambiente estruturado, ela compartilha com os demais irmãos e sobrinhos esse convívio harmônico que vêm influenciando a sua forma de ser e conviver, sentindo-se integrada, segura e acolhida nesse espaço de amor e dedicação, afirmando que “não precisava mais de nada”, a família lhe completa.

A especialização em Educação Física Infantil despertou-lhe para outra forma de educação corporal para além da técnica e do rendimento, trazendo a dimensão sensível como um universo a ser considerado pelo professor de Educação Física. Essa veio abrir espaços para ser preenchido com outro saber que já a inquietava, que já considerava essencial, mas que não tinha conhecido na graduação. A noção anterior do ser dualista, fragmentado, foi sendo substituída pela do ser como totalidade, tendo na sua corporeidade, no seu existir corpóreo todas as dimensões consideradas. Com esses novos fundamentos, aos poucos ela foi incorporando a dimensão sócio-afetiva no seu ser e no seu conviver como professora.

O terceiro pilar estruturante do seu ser pessoa e seu conviver veio exatamente da sua espiritualização, através das idéias cristãs enraizadas na sua família de origem católica e da descoberta já na fase adulta da doutrina espírita, que ela aponta.

Eu acredito que é essa consciência espiritual, acho que é o prumo maior da minha vida, até porque na minha família existe essa consciência espiritual, essa consciência do papel que a gente veio desempenhar aqui, e da importância de irmos juntos, porque viemos juntos, e porque a gente nunca está num lugar por acaso, sempre há um motivo maior de estar nesse lugar. Então eu acho que é isso que faz com que eu acredite e leve adiante esse pensar de uma forma melhor, produzir uma coisa melhor pra o aluno, é isso.

E a contradição encontrada em pessoas de outra religião, anteriormente seguida, fez com que ela se encontrasse com os princípios da doutrina espírita, como ela confirma na sua fala: “Quando eu conheci a doutrina espírita, eu comecei a ver que aquilo que se vê é aquilo que se faz. Então, vê o poder do exemplo, da coerência do seu discurso com a sua prática, com a sua vida.” E de uma forma reflexiva a professora vem incluindo esses valores nas suas práticas pedagógicas, aproveitando oportunidades que as situações ocorridas proporcionam, trazendo para os alunos essa possibilidade de se transformar, além da sua própria transformação, como professora e ser humano.

4.2.3 A Professora Elizabeth

Sabendo que toda construção sobre nossa vida em qualquer área - seja pessoal, familiar, social ou formação profissional - tem uma rede de interações e interdependências que se encontram a cada momento, optei por apresentar essa narrativa, trazendo paralelo e tangencialmente fatos e eventos importantes que marcaram ou interferiram na minha história de vida pessoal e profissional, já que formação pessoal e profissional sempre se entrecruzam.

Compreendo também que um memorial de formação se insere nas narrativas formais, portanto, na razão objetiva. Entretanto, como nos lembra Morin (1994), é preciso dosar a produção do conhecimento para que os sentimentos amorosos venham florir o campo árido das produções intelectuais formais. Por essa razão, este relato está permeado de fragmentos afetivos da minha vida que influenciaram e foram decisivos a minha formação docente.

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde 1980, lotada no Departamento de Educação Física (DEF), do Centro de Ciências da Saúde, leciono disciplinas nas áreas de lazer, recreação e Educação Física infantil nesse departamento, e no de Turismo, as áreas de lazer, turismo e animação sócio-cultural. Atualmente coordeno um projeto de pesquisa e de extensão em uma reserva ecológica de Natal.

O Saber Conhecer

Alguns fatos do contexto familiar na infância e adolescência destacam a dinâmica das relações sociais que se enraízam na cultura popular e na natureza, trazendo contribuições significativas para o meu despertar para valores humanos.

Apesar de ter nascido em Recife, Pernambuco, por ser minha mãe recifense, criei-me em Acari, interior do Seridó, por ser meu pai daquela cidade e exercer sua profissão na mesma. Toda a minha infância, até os 9 anos de idade, morei em fazenda, tendo, inclusive, minha educação primária, até a 3ª série, na zona rural, o mesmo acontecendo a seis irmãos.

Dois aspectos merecem destaque dessa fase da minha vida e que trouxeram uma primeira sensibilidade social: a aproximação com a natureza na fazenda, dando-me uma idéia da harmonia da vida e a realidade do sertanejo frente a submissão ao clima seco e ao regime patronal.

Nos três anos seguintes, dos 10 aos 12 anos, passei a estudar na cidade de Acari, onde ampliei meus laços de amizade e iniciei-me na área esportista, praticando o voleibol que foi uma das minhas paixões na adolescência. Assim, inseri-me ativamente na vida cultural da cidade. Vivenciei Festa de Padroeira, em agosto, com barracas azul e encarnado ou vasco e flamengo; dancei pastoris, forrós de casamentos, fui a terços, novenas e dramas em sítios. Enfim, embebi-me da cultura popular do sertão. Na escola, fui líder de classe, organizava festas, peças teatrais, danças e adorava ser escolhida para fazer discurso e homenagear autoridades e professores em solenidades.

Dessa fase, apresento dois aspectos que tiveram uma relação mais direta com a minha futura opção profissional. A paixão pelo voleibol como um esporte que reunia pessoas, solidificava amizades e ampliava meu mundo social para além da minha cidade, embora, ao mesmo tempo, trouxesse sofrimentos e decepções com as rivalidades e derrotas, o que já me fazia refletir sobre o lado bom e o lado ruim do esporte. O segundo aspecto foi a dinamicidade na qual o meu eu vivia na vida cotidiana, fazendo-se perceber a necessidade de ter uma profissão também dinâmica e que envolvesse o convívio humano.

Aos 13 anos de idade vim morar em Natal devido as minhas duas irmãs mais velhas precisarem continuar seus estudos no ensino médio. Apesar das saudades de Acari – cidade para a qual ainda me rendo aos seus encantos – o encontro com Natal foi uma festa. Novas amizades, novo colégio, a continuação do voleibol com a participação em jogos escolares e interclubes, praias e festas aos domingos. Mas a decisão por uma futura profissão já se avizinhava.

Inicialmente, a primeira idéia como opção profissional, quando adolescente, era para a área de Direito, pelo idealismo de poder ajudar as pessoas e a tradição da família na área jurídica. No entanto, alguns fatos influenciaram a decisão final. A minha facilidade com a Matemática e o interesse pela Física me levaram a fazer o antigo 2º grau na área tecnológica. Ao mesmo tempo, existia a vontade de cursar Educação Física, mas esse curso só existia em Recife, e uma primeira turma em Mossoró, o que exigiria que eu saísse do ninho familiar. Diante disso, decidi pelo curso de Física, continuando junto à família, principalmente pelo fato das duas irmãs mais velhas terem casado, meu pai permanecer trabalhando no interior, e ter quatro irmãos menores que necessitavam do meu apoio como irmã mais velha.

Após um ano no curso de Física, em 1973, senti que faltava algo, o meu lado dinâmico clamava por outro conhecimento. O que eu sabia daquela área já era suficiente para a minha vida. Então, fiz novo vestibular, agora para o curso de Educação Física, que já tinha sido implantado na UFRN, em 1974.

O desenvolvimento da minha graduação entre os anos 1974 e 1977 não podia ser diferente da realidade educacional brasileira e da Educação Física daquela época. Um ensino acrítico, especialmente por estarmos na ditadura, centrado no tecnicismo, sem literatura nenhuma na área da Educação Física, o qual tinha como objetivo predominante a aptidão física e a performance humana, essas compreendidas por critérios exclusivamente quantitativos.

Com todas essas limitações teóricas, que não eram apenas dos professores, mas da realidade da Educação Física nacional, participei de disciplinas que me trouxeram algum alento as minhas perspectivas humanísticas. A psicologia, com algumas leituras de Piaget, Carl Rogers e Rollo May, e a Recreação com Huizinga e Dumazedier. Apesar da forma de ensino ser centrada em uma perspectiva reprodutivista e competitivista, a dinâmica do curso de uma maneira geral me fazia feliz.

Participei ativamente dos Jogos Universitários do Rio Grande do Norte e do brasileiro, certificando-me cada vez mais do mundo desumano da competição esportiva na exacerbação do competitivismo, atenuado apenas pelas relações de amizades que podem nascer e se solidificar nesse meio.

Paralelo à graduação fiz quase todos os cursos que apareciam em Natal, que quase sempre tinham um caráter técnico, voltado para o processo ensino aprendizagem das práticas esportivas, incentivando cada vez mais a formação técnica nessa área. Sentia falta de outra formação mais humanística, especialmente porque já era monitora da disciplina Recreação na UFRN, o que me transportou para o universo lúdico do ser. Minha professora nessa área me influenciou profundamente, mostrando-me o lado humano dos jogos e brincadeiras e a seriedade do lazer na formação do homem.

Se essa época da graduação foi rica em experiências práticas, não existiam outros investimentos intelectuais como iniciação científica, congressos, encontros, especialmente na área de Educação Física, não dando a oportunidade de me iniciar na produção científica. Por conseguinte, ao concluir a graduação em Educação Física em 1977, embora já tivesse três trabalhos, sentia que era preciso buscar outros conhecimentos na pós-graduação.

A minha primeira pós-graduação foi no ano de 1979, em Ciências do Esporte, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, numa época que quase não existia pós-graduação, especificamente em Educação Física, no Brasil. Esse curso, apesar de avançar em nível de cientificidade, tinha um caráter eminentemente biologicista, permanecendo, portanto, numa visão fragmentada de corpo. Mesmo assim, fiz meu primeiro trabalho acadêmico, a monografia dessa especialização, voltada para a temática da avaliação na Educação Física Escolar, que já me preocupava na época. Esse trabalho não me ajudou muito em termos de iniciação científica, como também não teve continuidade. O próprio modelo de pós-graduação naquela época tinha o caráter de terminalidade, o que me fez retornar a Natal no final do ano de 1979.

Alguns fatos importantes marcaram a minha vida e desviaram a minha trajetória da qualificação no início dos anos 80. O casamento no início desse ano e a morte prematura

de um irmão, juntos mudaram o ritmo da minha vida. Em seguida, vieram quatro filhos, entre 1981 e 1986, que me preencheram a vida e adiaram mais uma vez meus planos intelectuais, juntamente com a doença terminal do meu pai que passou, desde então, a ser o meu único foco de atenção. Esses fatos, fizeram-me ver o quanto o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado aos acontecimentos da vida cotidiana, como nos lembra Nóvoa (1995).

A partir de 1987, quando já estava trabalhando na universidade, o meu campo de conhecimento começou a ser ampliado pela dinâmica da vida acadêmica. A chegada de uma doutora no Departamento de Educação Física veio modificar sua rotina. Surgiu o curso de especialização em Educação Física Infantil do qual eu participei, e aconteceu o I Congresso Norterriograndense de Educação Física realizado em conjunto com o Estado. Foi nesse congresso que escrevi meus primeiros três temas livres: dois voltados para a Educação Física Escolar e o outro para a questão da consciência profissional, temáticas com as quais eu sempre me preocupava. Foi também nesse curso de especialização que eu me apropriei das primeiras leituras mais críticas na área de educação e na Educação Física escolar, mesmo já formada há onze anos.

Na área de educação li obras de autores, tais como: Saviani (1986, 1987); Brandão (1986); Alves (1984, 1987) e Guiraldelli (1988). Em Educação Física, Camargo (1982); Medina (1983) e Costa (1987), que já marcaram o início da crise e da crítica da Educação Física.

No mesmo período, final dos anos 80, descobri a obra de Freire (1980, 1983, 1987, 1988) por quem me apaixonei. Na mesma linha crítica conheci também a obra de Gadotti (1987) e reencontrei Saviani (1986). Esses três autores marcaram profundamente o meu pensamento sobre a educação e me enraizaram em uma concepção mais crítica de educação. Freire me dando, no entanto, o direito de sonhar – pela utopia – e acreditar em mudanças (reflexão – ação) para a humanização do homem.

Mesmo sendo tocada por esses autores, a minha vida pessoal ainda não permitia um maior envolvimento com a vida acadêmica. Também a realidade da Educação em Natal e na UFRN, no âmbito da pesquisa e da qualificação, era quase inexistente, dificultando o ingresso de professores na pós-graduação.

Essa fase pode ser intelectualmente caracterizada como uma fase de estudos informais que, juntamente com as atividades profissionais, ajudaram-me a optar por uma Educação Física dentro de uma concepção mais significativa e humana para o homem,

preocupada com as outras dimensões do ser (afetiva e cognitiva) que eram “esquecidas” na Educação Física daquela época.

Talvez tenha sido a trajetória como orientadora e pesquisadora, duas funções que mais me proporcionaram incursões em diferentes leituras na Educação Física e em áreas afins, possibilitando-me um leque maior de relações com coisas que, no meu entendimento anterior, não se ligavam.

As primeiras orientações originaram-se das exigências de um trabalho de pesquisa nas disciplinas Recreação e Lazer e Metodologia das Habilidades Motoras Básicas, tarefa exigida aos alunos ao final do semestre. Surgiram ótimos trabalhos de iniciação científica, os quais exigiram nosso aprofundamento teórico em determinadas temáticas, requerendo conhecer e estudar novas abordagens de pesquisa.

A primeira pesquisa, realizada em 1996, foi no curso de Educação Física Infantil, na qual eu investiguei a temática *Conteúdos relevantes para a Educação Física Escolar: perspectivas para uma aprendizagem significativa*. Esse trabalho veio ao encontro de algumas angústias que vinham me acompanhando no decorrer de minha trajetória como docente em relação aos conteúdos da Educação Física. Nesses não se priorizava relevância para a vida futura como preconiza a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

Com o advento da criação da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação do Departamento de Educação Física, no ano de 1997, a atividade como orientadora de iniciação científica e pesquisadora foi ampliada, conseguindo a partir daquele ano oficializar uma bolsista para desenvolver essas atividades através da Pró-reitoria de Pesquisa.

Nossos trabalhos de Pesquisa na Base foram: o primeiro, em 1997, *Concepções Filosóficas de Práticas Corporais entre Estudantes Universitários*; o segundo, *Corporeidade e Educação para a Solidariedade: um desafio para a Educação Física Escolar* (1998); o último, *Aprendizagem Cooperativa: elementos para uma Educação Física Escolar solidária* (1999). Esses dois últimos ocorreram paralelamente a dissertação de mestrado e contribuíram significativamente para a minha visão de competição e cooperação nas atividades físicas. Nesse período, conheci os trabalhos sobre aprendizagem cooperativa e jogos cooperativos de Orlick (1987 e 1991), Hagan (1990), Grinesk (1996) e Brotto (1997).

Paralelamente a essas atividades de pesquisa, ingressei no programa de Pós-graduação em Educação, no núcleo de Educação Básica e na linha de pesquisa Corporeidade e Educação, com o tema inicial *Corporeidade e Solidariedade: princípios de inclusão para a Educação Física Escolar*. A convivência com o programa de pós-graduação em Educação vinha desde o ano de 1994 como aluna especial, começando a cursar disciplinas sempre

voltadas para as temáticas da infância e da formação de professores. Conheci nesse período os trabalhos de Vigotsky (1988) e Leontiev (1988) e me aprofundei em Piaget (1994). Na área de formação de professores me apropriei dos estudos de Nóvoa (1995), Gauthier (1996) e Perrenoud (1993).

Outra atividade que também me ajudou bastante no trajeto intelectual acadêmico foi a orientação de monografias aos alunos do curso de graduação em Educação Física e da especialização. Essas orientações requeriam novos esforços teóricos, uma vez que poucos professores do Departamento de Educação Física (DEF) orientavam trabalhos finais de curso. Nessa atividade, ampliei bem mais algumas visões teóricas e práticas do mundo da corporeidade.

Todas essas atividades ocorriam concomitantemente às da Base de Pesquisa e aos eventos científicos na área da corporeidade. Foi em alguns desses eventos que eu me aproximei de dois autores que vieram solidificar em mim concepções humanísticas. Morin (1998), que eu conheci em Natal numa atividade do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECON), demonstra nas suas formulações teóricas a complexidade do ser e do saber, a construção do conhecimento multidimensional que pede uma perspectiva transdisciplinar para a educação e uma visão humana planetária. Maffesoli (1995) faz uma análise da sociedade pós-moderna e leva-nos a pensar na nova organização social a partir de pequenos grupos, na mudança do estilo de vida e conseqüentemente, dos valores, além de fortalecer a idéia da inseparabilidade do sensível e do inteligível. Foram principalmente esses dois autores que contribuíram para o meu avançar na idéia da corporeidade como inteireza humana.

Como conclusão do mestrado em 2000, defendi a dissertação *Corporeidade e Educação Física Escolar: construindo um caminho solidário para a educação* que visava identificar na ação docente de uma professora elementos para a construção de uma educação solidária. Ao mesmo tempo, fiz a mudança interna de nível para o doutorado, permanecendo nesse novo estudo com a temática da solidariedade humana.

Entre idas e vindas, encontros e desencontros, buscas e perdas de rotas, encontro-me no momento conclusivo do doutorado, no qual venho desenvolvendo a tese sobre a construção do solidarizar-se na Educação Física. A partir de um encontro – não ao acaso – me aproximei de uma orientadora que me “desviou” para a abordagem colaborativa de investigação, a qual proporcionou uma abertura e um mergulho intenso numa experiência profissional de formação, autoformação e produção de conhecimentos na direção da humanização do homem.

São, portanto, as experiências profissionais, em todos os seus campos, que vão delineando a construção do saber fazer na dinâmica da vida escolar e se materializam nas interações com os alunos.

O saber fazer

No segundo ano da graduação, em 1975, quase toda a minha turma estava empregada, pois éramos a primeira turma do curso de Educação Física de Natal, e não havia profissionais graduados nessa área, assumindo essa profissão os ex-atletas e interessados. Nessa condição de ex-atleta, mas já freqüentando a graduação na UFRN também fui trabalhar, agindo pelos saberes da experiência e de forma intuitiva.

A minha primeira experiência foi como voluntária no Educandário Osvaldo Cruz, em 1975 voltado para filhos de portadores de Hanseníase. Nesse espaço desenvolvi uma proposta recreativa que acontecia no horário livre deles, que deveria ser preenchidos com atividades alegres e formativas. Essa experiência me sensibilizou quanto a angústia da segregação sob qualquer aspecto, muito mais a familiar.

O primeiro emprego efetivo foi na Escola Estadual Sebastião Fernandes de Oliveira, voltada para o ensino do antigo primeiro grau, em 1975, ensinando das 5ª às 8ª séries, a alunas do sexo feminino. Nesse mesmo ano iniciei a minha carreira como técnica e professora da escolinha de voleibol no Centro Esportivo de Natal. Durante dez anos participei do mundo esportivo de competição através dos campeonatos das federações locais e regionais, aproximando-me mais ainda desse universo de eterna competição, de objetivos totalmente voltados à vitória, em que o produto era o alvo principal sem preocupação com o processo educativo. Ética e valores humanos eram coisas distantes desse mundo.

Em 1977, começo a ensinar também na Escola Municipal Jerônimo Gueiros, de 5ª a 8ª do primeiro grau, assumindo a Educação Física escolar e o atletismo, permanecendo nessa escola durante cinco anos. Nessa, que se localiza em um bairro socialmente carente, senti as diferenças de classe no contexto real e o desafio profissional de trabalhar na Educação Física com crianças descalças ou sem tênis, com fome, ou sem vestimentas adequadas. Isso já me fazia pensar em outra Educação Física que não era aquela tão preconizada. Passei nessa escola cinco anos, tendo que deixar o Município, pois já trabalhava no Estado, iria ingressar na UFRN, não podendo acumular cargos.

Em junho de 1980, ingresso na Universidade do Rio Grande do Norte, sendo lotada no Departamento de Educação Física. Essa experiência que envolve o ensino, a

extensão e a pesquisa me proporcionou e proporciona uma riqueza inigualável de oportunidades de aprendizado. No ensino da graduação, por ter feito licenciatura, sentia-me segura para docência nas áreas pedagógica e recreativa pela experiência da monitoria em recreação. A necessidade de substituir colegas que estavam em pós-graduação me proporcionou a incursão em outras áreas, como a filosofia, estágio, orientação científica, enriquecendo, sobremaneira, a minha experiência pedagógica.

O ensino nos cursos de atualização que foram oferecidos pela UFRN, especialmente após a implantação no novo currículo, foi outra experiência que trouxe bastantes frutos, especialmente pela necessidade de buscar novas explicações teóricas para embasar esse novo pensar.

No âmbito da articulação ensino e extensão, duas experiências foram marcantes para meu fazer em uma perspectiva mais participativa. Os projetos das disciplinas de recreação e lazer em comunidades proporcionaram a base para o fazer coletivo e criativo, exigindo o refazer dos valores mais colaborativos, levando em consideração a voz do outro. O outro projeto de extensão, Animação Sociocultural no Parque das Dunas, envolve a articulação das áreas de ensino, pesquisa e extensão em área preservada. Essa experiência oportunizou o retorno às minhas raízes cravadas na natureza e a reflexão sobre a posição do homem frente a sua destruição. E me fez pensar, como o mundo do lazer, do brinquedo e da brincadeira pode contribuir com a aprendizagem de uma visão planetária para o ser humano.

A experiência com a pesquisa apresentada no item anterior, o saber conhecer, trouxe significativas conseqüências para o saber fazer cotidiano, o ensinar, colocando a base para o professor fazer da sua sala de aula campo empírico de investigação, podendo transformar a dinâmica do fazer, no meu olhar, em bases mais solidárias.

Essa forma de dinamizar o fazer docente envolve a constante relação dialética entre os diferentes saberes do ser que vão moldando o percurso profissional e marcando sua trajetória. Influencia assim, o agir com os alunos, especialmente na nossa área que faz emergir uma corporeidade viva e plena, trazendo subsídios de todo o nosso vivido, desde a infância, adolescência, até o nosso processo de profissionalização e ser pessoa.

Algumas experiências profissionais foram marcantes para buscar outras formas de guiar a minha ação pedagógica: a experiência na Escola Estadual de 1º grau e o voluntariado no Instituto Osvaldo Cruz. Foi nesses dois espaços que eu descobri o quanto a Educação Física era importante para a construção do ser e, ao mesmo tempo, tive que investir numa Educação Física diferente que, mesmo se utilizando do esporte, poderia ser menos exigente,

menos excludente, mais alegre e prazerosa. O lúdico, a recreação – quando eu fui monitora – foram os meus sustentáculos iniciais nessa investida.

Outras duas experiências significativas me trouxeram novas preocupações sobre a Educação Física. A primeira foi a minha inserção como técnica de voleibol e professora de escolinhas de voleibol do Centro Esportivo de Natal. As exigências do mundo competitivo dos campeonatos me vieram à tona, o que me levava a comparar a alegria e a descontração dos alunos da iniciação com os atletas competitivos. Essa diferença me fazia enxergar, mais uma vez, que os níveis que são exigidos nas diferentes modalidades estavam ligados aos seus objetivos finalísticos. Existia aluno que queria simplesmente aprender aquela modalidade, brincando, enquanto outro queria a qualquer custo ser titular e ganhar, muitas vezes, incentivado pelos pais. A segunda experiência foi com a natação como reeducação motora, a qual me fez ver, já naquela época, a discriminação quanto às diferenças individuais, e como é possível respeitar as possibilidades e limites do outro, sem impedi-lo de viver o seu possível.

Assim, nesse universo das diferenças – a luta desigual dos portadores de dificuldades especiais, que tentávamos não vencê-las, mas diminuí-las pela natação; as diferenças sociais dos alunos da escola da periferia em relação aos alunos da elite das escolinhas; e entre esses grupos, os que buscavam na atividade física o prazer, a alegria, enquanto outros visavam a posição no pódio, a vitória a qualquer custo – emergiam os dilemas face ao meu fazer.

Esses foram me inquietando e me desafiando a buscar formas de fazer diferente, procurando diminuir o impacto da competição e da exclusão de uma Educação Física que sempre deixava uns alegres e outros tristes. Uma forma encontrada foi trazer o mundo lúdico e criativo para o brincar com o outro com base nas experiências que eu vinha desenvolvendo nas disciplinas de recreação e lazer e na concepção de corporeidade cultivada que Santin (1987) defende e que considero como perspectiva para a Educação Física escolar, tornando a mesma campo de criação e cultivo da corporeidade do ser na dinâmica da existência e na interação com o outro na busca da transcendência.

Outra forma de dinamizar a prática que aos poucos foi sendo construída se baseou em duas pesquisas que concluí em 1998 e 1999 na UFRN, desenvolvidas em duas escolas, tendo como temática a aprendizagem cooperativa e os jogos cooperativos na construção de uma Educação Física escolar mais solidária. O jogar com e não contra, a modificação das regras dos jogos para incluir o outro, o sentimento de vitória e derrota foram mudanças entre outras, que me tornaram mais próximas a uma perspectiva solidária.

A realização do mestrado com a sua parte empírica na escola, observando e dialogando com uma professora que vinha buscando caminhos pedagógicos para uma perspectiva centrada em valores humanos edificantes, veio ampliar minha visão de prática pedagógica nessa direção. Nessa vivência alguns elementos da sua prática foram se delineando como propulsores desse fazer mais consciente e humanizado e que na minha prática pedagógica também já se anunciava. Primeiramente, o ouvir o outro, abrindo o diálogo como mediação da intervenção que Freire (1988) já indicava; a construção coletiva das regras do jogo e da convivência, enaltecendo a liberdade e os princípios da democracia participativa; a reflexão como processo desencadeado a partir dos conflitos foram, na sua continuidade, possibilitando o refazer de valores e atitudes ao longo do ano; a criatividade como estratégia pedagógica na elaboração das aulas, negando uma educação reprodutivista, desencadeou, também o desenvolvimento do pensamento criativo.

Naturalmente esse saber fazer não se materializa sem a interseção dos demais saberes envolvidos na formação profissional e pessoal como também não se destina apenas a sua aplicação pedagógica, pois se fundem e emergem na existência do ser e conviver.

O saber conviver e ser

A interação de diversos saberes na existência humana estruturam e redimensionam a forma de cada um ser, trazendo reflexos para o conviver. Como o ser se edifica na dinâmica da vida, a sua materialidade se apresenta nas diferentes manifestações do convívio humano. Por conseguinte, o ser e o conviver são pares inseparáveis da experiência humana.

Na minha existência são variadas as fontes e as formas que montaram o arcabouço do que hoje eu sou como pessoa, e como profissional. Fazendo um esforço retrospectivo, destaco como mais significativa a instituição familiar, o saber humanístico e a religiosidade ou espiritualização.

Minhas reminiscências me conduziram ao convívio familiar na infância e na juventude, enriquecido pela interação reinante numa casa cheia de filhos – seis irmãos – primos e amigos nas férias. Os conflitos eram prováveis e a riqueza desses confrontos davam o aprendizado. Nesse ambiente a figura do meu pai foi marcante. A sua habilidade na forma de falar com cada um das mais diferentes idades era exemplar. O seu espírito caridoso, simples e humilde impregnava minha forma de olhar a vida e ver o outro. Já minha mãe trouxe um grande lastro nas questões éticas e morais. Todos os dias, nas diferentes

oportunidades surgidas, ela ia nos inundando com a sua forma de ser e fazer. Mostrava na sua luta diária – que é imensa – a importância do respeito, da sinceridade, das verdadeiras amizades, do cuidado com os excessos e acima de tudo a união da família.

São esses fragmentos, portanto, que me ajudaram a construir aos poucos, os valores que orientam o meu agir ético e moral. Esses, foram sendo realimentados e redimensionados a partir de outros enfoques: os saberes humanísticos e a minha espiritualização.

Ainda jovem três tipos de leitura alimentaram o meu desenvolvimento pessoal. Algumas obras de Carlos Heitor Cony me aproximaram de um estilo de leitura mais crítico; outros, mais filosóficos, como o Pequeno Príncipe Saint Exupery e Khalil Gibran, das quais, o “Vôo das Gaivotas” é a lembrança mais forte. O terceiro tipo de leitura era espiritualista, baseada na doutrina Espírita e na obra de Chico Xavier (1978) que, acredito eu, sedimentaram em mim o espírito humanista solidário.

O encontro com Freire (1983), anteriormente citado, veio fazer o elo do meu espírito solidário no contexto da educação. A sua defesa em torno do compromisso com o mundo, “que deve ser humanizado para a humanização dos homens” sendo “o verdadeiro compromisso a solidariedade” ainda ressoa na minha mente, recarregando as minhas intenções para construir um projeto de vida e de prática docente coerentes com essas intenções.

Os estudos na linha de pesquisa Corporeidade e Educação da Pós-graduação em Educação também vieram sedimentar as concepções que vem se construindo e guiam o meu ser e conviver solidário. A corporeidade como energia ontológica que se irradia e manifesta-se na inteireza do homem; o pensamento complexo de Morin (1995, 1998) que traz a multidimensionalidade dos saberes e a sua religação; o processo civilizatório de Elias (1994) que mostra que a formação individual do ser é dependente da evolução histórica, do padrão social e das relações humanas, entre tantos outros conhecimentos.

O trabalho de Maslow (1980) que fala da evolução das necessidades humanas em níveis que vão desde a sua base de sobrevivência até níveis de auto-realização trouxe conceitos fundamentais que ajudaram a construir o meu ser pessoa, como auto-conhecimento, transcendência, associado a outras leituras e práticas orientais, como a Yoga, o Tai-chi-chuan e a meditação. Essas práticas contribuíram para o meu auto-conhecimento, que é a condição necessária para a transformação ou transcendência, trazendo, portanto, implicações diretas na auto-formação que amplia o conhecimento do ser e do conviver em bases mais solidárias.

Ainda na juventude, tive acesso a um livro que praticamente delineou mais precisamente o que hoje sou e faço. Mesmo de família tradicionalmente católica, portanto, já cristã, a falta de respostas a algumas questões existenciais ou respostas baseadas em dogmas era um desafio para a minha compreensão. Assim, com o despertar causado por um livro espírita de Chico Xavier, descobri a Doutrina Espírita e fui incorporando pelo estudo a sua essência: a luta constante da reforma íntima do ser através da sua evolução moral e ética, tendo como opção o caminho do amor e a caridade ao próximo. São princípios que foram internalizados proporcionando-me um entendimento maior dos problemas existenciais e que vão trazendo pela sua fé racionalizada influências para o meu ser e conviver mais harmônico, e portanto, mais solidário.

4.3 Os Alunos

O perfil dos alunos compreende a síntese da entrevista coletiva que foi efetivada com grupos de alunos das duas turmas participantes deste estudo, a 3º série B, com 28 alunos e a 3º série C com 26 alunos, perfazendo um total de 54 alunos. Esses como parte integrante e essencial do contexto do estudo, foram aos poucos se revelando e desvelando seus entendimentos sobre a dinâmica do mundo escolar e da solidariedade humana. As suas falas registradas nas entrevistas coletivas nos oportunizou uma maior compreensão do seu universo e das suas realidades, que passamos a sintetizar. (Apêndice E).

4.3.1 Dados pessoais

Entre os 54 alunos participantes desse estudo, se encontram em uma faixa etária entre 8 e 12 anos, sendo 8 a 9 anos a faixa etária predominante com 55%, considerada a mais adequada para a terceira série. Entre 10 e 11 anos encontram-se 41% e com 12 anos 4%. (Gráfico 1).

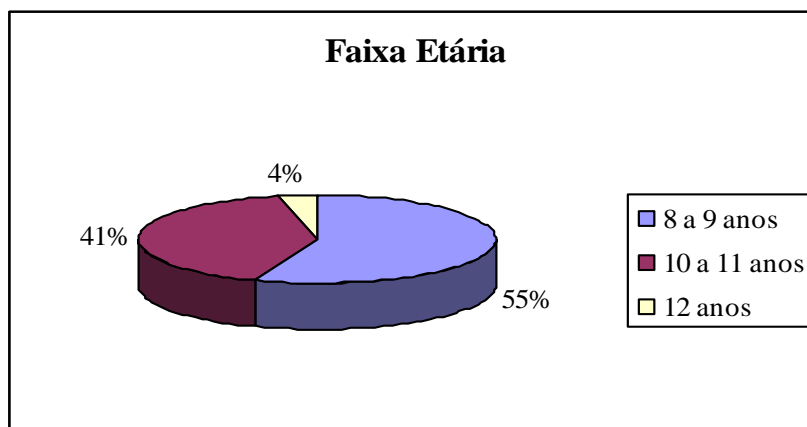


Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

A 3ª série B é considerada “nivelada”, pois 26 alunos, dos 28 que compõem a turma, estão na faixa etária considerada “ideal” para essa série – 8 e 9 anos. Constatamos que essa turma apresentou menos problemas comportamentais e melhores resultados na aprendizagem, não ocorrendo reprovações, diferentemente da turma C, que apresentava apenas quatro alunos na faixa etária designada para essa série, tendo vinte e quatro alunos “desnivelados” com vários anos de repetência.

Os alunos que compõem o grupo moram em diferentes bairros circunvizinhos à Escola, principalmente o Soledade II, o Santarém, Nova República e Parque Floresta, sendo citados ao todo doze bairros, o que caracteriza a procura da Escola, mesmo por uma clientela mais distante.

A maioria (62%) mora com seus pais, seguindo-se os que moram apenas com as mães 18%, deste percentual, 9 são separadas e 1 viúva. Os que moram com as avós ou tios constituem 6% cada, que assumiram o papel dos pais e 2% mora com a madrinha. Apenas 6% não responderam a esta questão (Gráfico 2).

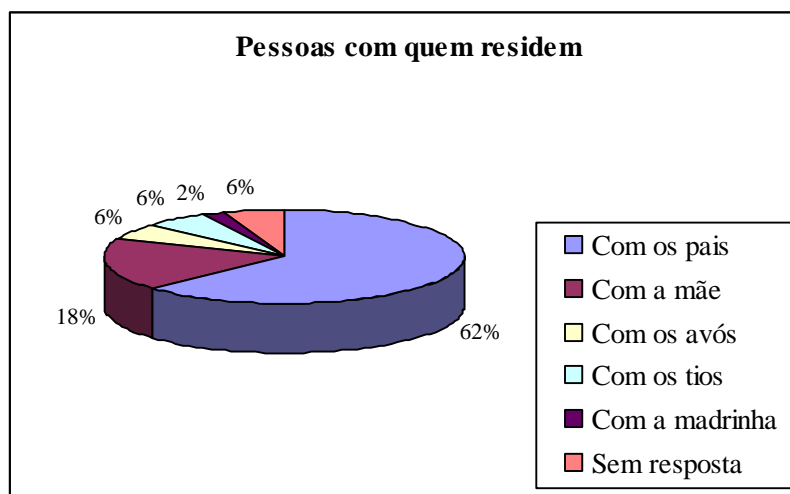


Gráfico 2 – Pessoas com quem residem.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Observamos que alguns dos alunos com dificuldades de aprendizagem e de relações sociais eram oriundos de lares desestruturados, conforme nos complementou a supervisora de ensino e observamos nos seus comportamentos. Os anos de repetência desses alunos também têm contribuído para que essas dificuldades aflorem.

4.3.2 A escola e o lazer

Os anos de permanência na Escola variaram de 1 a 6 anos, tendo a maioria, 80%, entre 2 a 4 anos, o que demonstra um tempo significativo de vivência no universo escolar dessa instituição. Apenas 9% dos alunos estudavam nessa escola há apenas um ano, e 11%, entre 5 e 6 anos, correspondente aos que vêm repetindo vários anos à mesma série.

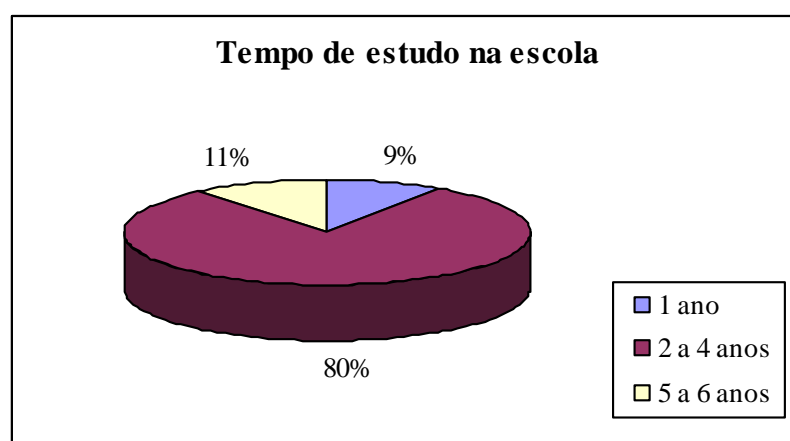


Gráfico 3 – Tempo de estudo na escola.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Ao serem indagados sobre o que mais gostam na Escola, surgiram 60 indicações distribuídas em 5 alternativas diferentes conforme o gráfico 4 nos mostra.

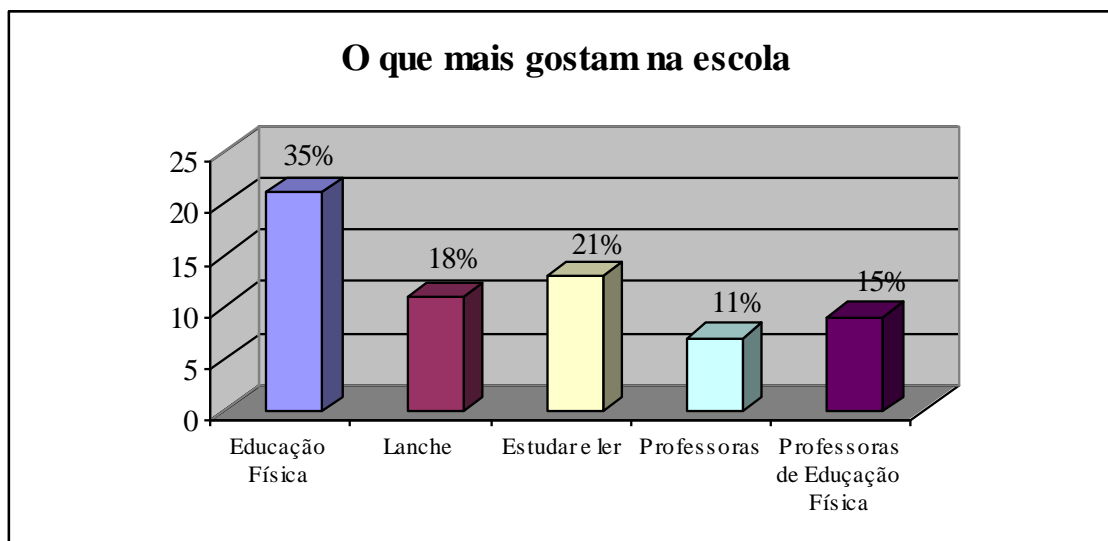


Gráfico 4 – O que mais gostam na escola.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Destes, 21 alunos (35%) indicaram a Educação Física como primeira opção, 4 associando Educação Física e estudos, o que confirma a grande aceitação dessa disciplina como elemento motivador para esses alunos, explicitadas nas suas justificativas: “porque é legal, se aprende coisas boas e se divertem.” O lanche aparece com 11 indicações (18%), aumentando o grau de satisfação dos alunos que comentam que é uma delícia. Estudar, com 7 indicações e ler e escrever com 6, nos surpreendeu pelo fato dessa preferência intelectual ser apenas de 13 alunos (21%), não sendo o aprender uma motivação maior para a maioria deles. Os que apresentaram como maior preferência o estudar, completaram indicando que estudar é bom para aprender e melhorar a mente. Gostar das professoras com 7 indicações (11%) e das professoras de Educação Física, com 9 (15%), sintetizaram o papel dessas profissionais do ensino como elemento que contribui para a realização desses alunos na escola, associados a fatores como alegria, divertimento, ensinar bem, tratar bem ou ser legal. Nesse sentido “o lúdico e não maltratar a gente” identificam o fazer e o viver bem como dimensões imprescindíveis ao cotidiano escolar.

Espaços de convívio que permitem o encontro, a brincadeira e a expansão das relações sociais são destacados como o lugar que mais gostam: recreio (7), parque (4), quadra (3), pátio (1). Espaços esses que propiciam o desencadear de desafios que podem estruturar um conviver mais solidário, incentivados pela própria dinâmica das regras de “convívio responsável” da escola. Gostar de amigos e das brincadeiras também foi citado por 3 alunos.

As manifestações sobre o que menos gostam na escola apresentam um grau elevado de rejeição à agressividade com 50 opiniões (92%) entre o total de 54 alunos, sendo originadas 35 dessas (70%) pelos meninos, que foram apontados como mais agressivos.

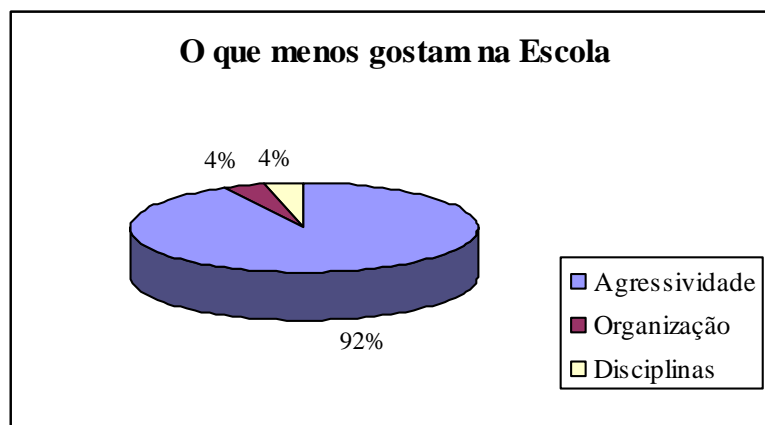


Gráfico 5 – O que menos gostam na Escola.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Podemos deduzir que o fator insatisfação está ligado mais a aspectos comportamentais que são influenciados pelos valores humanos. Apenas duas opiniões (4%) sobre matérias que não gostam no âmbito do processo de ensino e duas (4%) no aspecto organizacional: o lanche e a falta de papel higiênico nos banheiros, foram apontados. Dois alunos afirmaram gostar de tudo da escola, reafirmando a rejeição à agressividade gerada pelas atitudes hostis. O espaço da quadra e o tempo do recreio foram apontados como desencadeadores destas atitudes agressivas, além do excesso praticado nas brincadeiras dos meninos e o desrespeito com as meninas.

Ao serem questionados sobre a disciplina que mais gosta, alguns não entendiam a Educação Física como disciplina e sim “Física”, uma prática. Compreendemos que os alunos não caracterizavam esta como disciplina pelo modelo que os mesmos têm de disciplina: sala de aula, quadro, prova, conteúdos teóricos, que são ausentes na sua maioria das práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Passamos a partir dessas dúvidas, a fazer a pergunta listando todas as disciplinas que compõem a grade curricular do ensino fundamental. Surpreendentemente, matemática aparece com mais indicações (24), o que nos leva a ver que o “medo” dessa disciplina nessa fase ainda não apareceu, sendo seguida pela Educação Física (20), Português (19), Artes (12), Ciências (10), Geografia (8) e História (4).

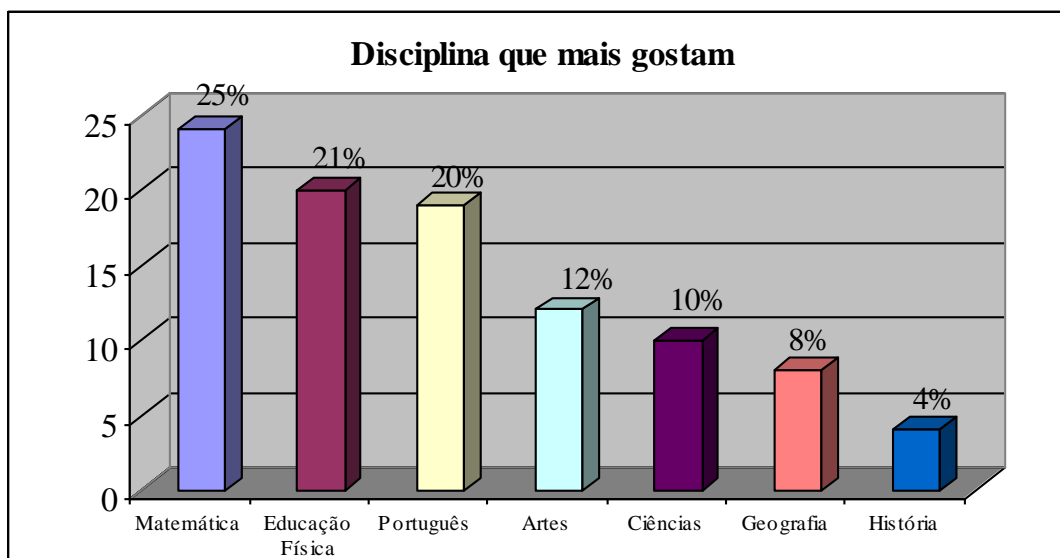


Gráfico 6 – Disciplinas que mais gostam na Escola.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Os argumentos para justificar as escolhas de uma forma geral iam do gostar, ter facilidade e na Educação Física, porque é boa, legal, alegre, aprende-se coisas boas. Por conseguinte, essa disciplina, pelo seu caráter lúdico e informativo como os alunos a identificaram, pode ser uma aliada na construção da perspectiva solidária através da Educação Física escolar.

O que fazem quando estão desocupados durante a semana foi respondido pelos alunos considerando algumas atividades obrigatórias como dever de casa (10), tarefas domésticas (6), e ajudar o pai (1), não considerando, de imediato, os conteúdos do lazer. Esses aparecem nas respostas dos alunos distribuídas em três categorias. A primeira, atividades vivenciadas em casa, com 59% predominam as brincadeiras (44%) como esconde-esconde, tica, casinha, boneca; os brinquedos eletrônicos (22%) como videogame e os laptops da Xuxa; a televisão (34%) com suas opções de desenhos infantis, novelas e filmes. A segunda, as atividades realizadas na rua ou calçadas (26%) como jogar bola, queimada, tica, bicicleta, vôlei. Por último, as atividades realizadas em outras residências (15%), as casas dos avós ou tios e vizinhos. Ainda destacamos brincar com os meninos de uma creche, uma cadela e subir em árvores.

São opções de lazer atreladas ao cotidiano da rotina familiar, tendo a residência, a rua e as calçadas como espaços de lazer, e os jogos, brincadeiras e a televisão como possibilidades desse lazer. São espaços, portanto, que precisam ser cuidados e incentivados pela família uma vez que é no tempo livre para o lazer que acontece um maior convívio contribuindo para as construções solidárias com o outro.

Nos finais de semana, há um maior envolvimento desses alunos nas tarefas domésticas (12) contribuindo com a mãe, com o pai, avós e tios, como também com as tarefas escolares (7), entendendo alguns que devem estudar, mas apenas um dia, porque o domingo é para brincar e descansar, e um outro afirma que não estuda porque é “feriado.”

As opções de lazer desses alunos nos finais de semana são ampliadas em relação à semana, especialmente pela disponibilidade dos familiares terem mais tempo livre para esse fim, possibilitando outros espaços de lazer, tendo surgido 100 indicações, uma vez que os mesmos puderam sugerir mais de uma opção. Nessas, destacamos a natureza com 31% das indicações de lazer, sendo a praia a mais escolhida (21), seguida por piscina em clubes (5), lagoas e rios (4). As relações familiares (13%) e de amigos (5%) também se ampliam nos encontros de finais de semana, oportunizando o lazer familiar nas casas de avós e tios, vizinhos e madrinhas. As ruas e praças com 21% das indicações, também se abrem nos finais de semana para propiciar o lazer a esses alunos que exploram as brincadeiras tradicionais tica, esconde-esconde, pula corda, queimada, vôlei, futebol e bicicleta. O espaço do lar (30%) complementa o mundo lúdico dessas crianças que experimentam (8) brincar de casinha, boneca e escolinha; o mundo elétrico-eletrônico (9), som, DVD, karaokê, videogame e internet, componentes esses que exigem um maior poder aquisitivo, mas que já começam a fazer parte da classe com menor poder aquisitivo, sendo adquiridos a prestação ou locados. A televisão (9) também completa esse universo do lazer doméstico desses alunos com menor incidência em relação aos dias de semana. Atividades predominantes do lazer intelectual também foram citadas por 9 alunos que afirmaram gostar de estudar, ler histórias e desenhar.

Identificamos na opção de lazer desses alunos a responsabilidade da família na escolha e assistência desse tempo livre para o lazer no sentido de propiciar vivências que enriqueçam esse tempo/espaço com a construção e solidificação de relações solidárias.

4.3.3 A Educação Física escolar

O que mais gosta na Educação Física indica um universo de razões que demonstra o quanto os conteúdos da programação, as dinâmicas do ensino e a relação com as professoras influenciam essa opção. O brincar e as brincadeiras predominam com 45% (36 indicações); os esportes com 24% (20); as professoras foram indicadas por 12% (10); o alongamento com 11% (9); tudo na aula de Educação Física com 6% (5); a aula programada com 1% (1), e a aula livre com 1% (1), em um total de 82 (oitenta e duas) sugestões dadas.

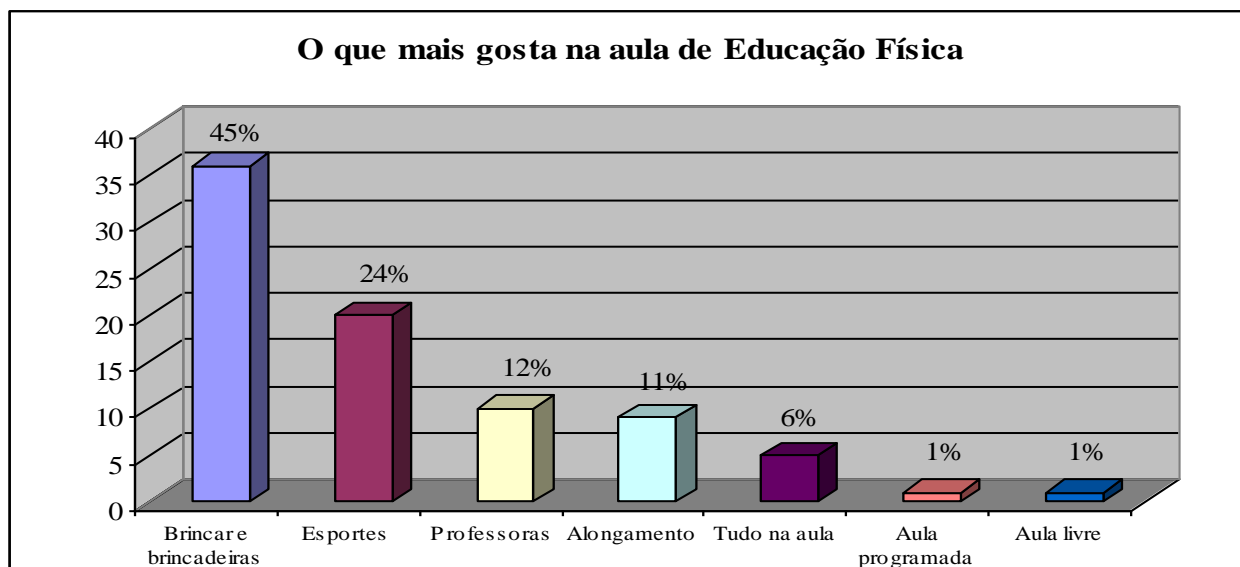


Gráfico 7 – O que mais gosta na aula de Educação Física.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

O caráter inovador de certas brincadeiras que foram incluídas na programação das professoras de Educação Física na escola, como pular corda (15), bola maluca (11), bambolê (5), elástico (5) e algumas tradicionais como jogar bola (5) e queimada (2), garantiram parte da satisfação dos alunos nas aulas. Os esportes incluídos como o basquete (16), o futebol (6) e o vôlei (6) também apontam a força desse conteúdo na auto-satisfação dos mesmos nessa disciplina. De uma forma geral as falas abaixo (Apêndice I e J) indicam diferentes porquês dessa satisfação dos alunos, inclusive a relação interpessoal gerada entre professor-aluno, o próprio prazer do alongamento, que a turma foi aprendendo a gostar além de outro grupo que gosta de tudo.

Eu gosto do alongamento, brincar de bambolê, de pular corda e também gosto das coisas legais que ela traz pra gente brincar. (1B5).

O que eu gosto mais na Educação Física... eu gosto de brincar de tudo porque é muito legal, porque a gente aprende a brincar direito a não brigar. (3B2).

Eu gosto de brincar porque eu acho legal quando eu estou com as meninas brincando. (5B1).

Eu gosto da aula de Educação Física porque é diferente, a pessoa se diverte, aquela bola queimada, basquete e vôlei. (4C3).

Os aspectos que marcaram o que menos gosta na Educação Física demonstram a sensibilidade de cada um ao vivenciar alguns conteúdos dessa disciplina ou as conseqüências dessas dinâmicas. Os alunos apresentaram 61 respostas que se distribuíram entre sete grupos distintos como vemos no gráfico abaixo.

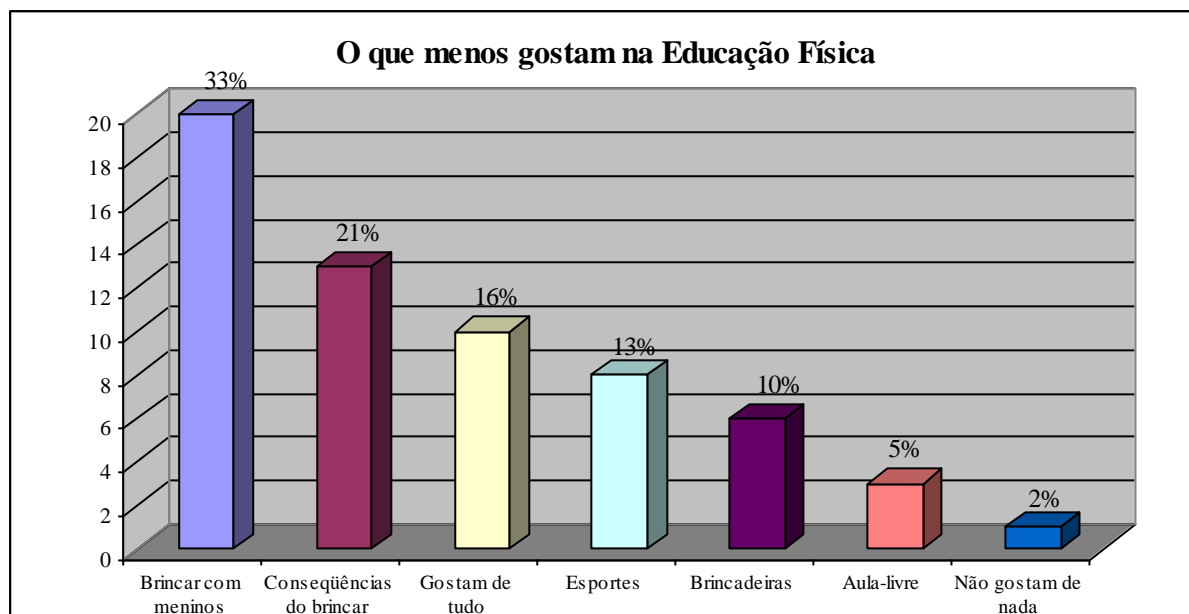


Gráfico 8 – O que menos gostam na aula de Educação Física.

Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Dentre estas opções a alternativa com maior número de indicações foi “brincar com meninos” com 33% (20) por estes bagunçarem, atrapalharem, machucarem, brigarem, quererem mandar e tomarem os brinquedos, além de chamarem palavrão. Esse comportamento indica uma tendência agressiva e hostil por parte dos meninos apontado pelos colegas, principalmente as meninas durante a realização de atividades que se caracterizavam pela competição. E a competição conduz a exclusão e por si só é anti-social, como afirma Maturana (2002), por negar o outro quando restringe as condições de coexistência, e por isso, limita as relações amorosas. Assim, essas relações na Educação Física escolar precisam ser cuidadosas para não alimentar o espírito competitivo das disputas nos jogos e brincadeiras, mas educar para a comunhão que é jogar com o outro.

A segunda alternativa a resposta sobre o que menos gosta na Educação Física indica “conseqüências do brincar”, com 21% (13), como bagunça, agressividade, se machucar, remetendo novamente as condições de convívio nas práticas, especialmente por estas permitirem uma maior aproximação corporal que outras disciplinas, apresentando ao mesmo tempo uma maior exposição de emoções e sentimentos. Por essas razões, maiores probabilidades de educabilidade da corporeidade emergem dessas relações que precisam ser consideradas no cotidiano escolar.

Por gostar de tudo, 16% (10) dos alunos não apontaram nenhum aspecto negativo nas aulas de Educação Física como vemos nas falas a seguir: “Digo nada, é que eu adoro tudo (1C1). Já outro aluno diz: “Eu só não gosto quando não tem aula de Educação Física” (1C4).

Outro afirma que “Não gosto quando acaba a aula” (5B3). Apenas uma aluna (2%) confirmou que não gosta de nada, por ser muito tímida. Já os esportes aparecem como rejeição por 13% (8) de alunos e algumas brincadeiras por 10% (6) de alunos exatamente pelos motivos já expostos anteriormente, ligados à violência que os machucam. A aula livre 5% (3) também contribui para a agressividade pelo excesso de alguns alunos. Assim, se confirma com estes dados a necessidade de investir em relações humanas amistosas no processo educativo escolar.

O que aprendeu com a Educação Física as vozes dos alunos partícipes deste estudo demonstram a abrangência que o processo ensino-aprendizagem realizado pelas professoras atinge os alunos em diferentes esferas do saber. Das 150 (cento e cinquenta) indicações de conteúdos aprendidos, 66% (99) se inserem nos saberes gerais de educação, do ser e conviver e da solidariedade, enquanto 34% (51) se referem a conteúdos específicos da Educação Física, conforme o gráfico 9 demonstra.

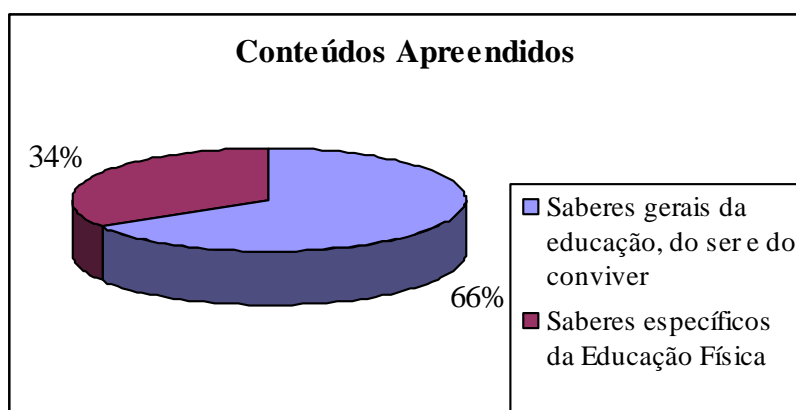


Gráfico 9 – Conteúdos aprendidos.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Esses dados comprovam o investimento das professoras em um projeto de educação que vê o aluno como totalidade, priorizando todas as dimensões dos saberes existenciais necessários para o ser educado, pleno e solidário.

Os conhecimentos gerais da educação apresentados pelos alunos agrupamos em quatro grandes áreas: o ser educado com 9% (13) de indicações; a educação do ser e conviver com 47% (71); a educação para o solidarizar-se aponta 10% (15); e por último, a educação da motricidade humana com 34% (51) como mostra o gráfico 10 abaixo.

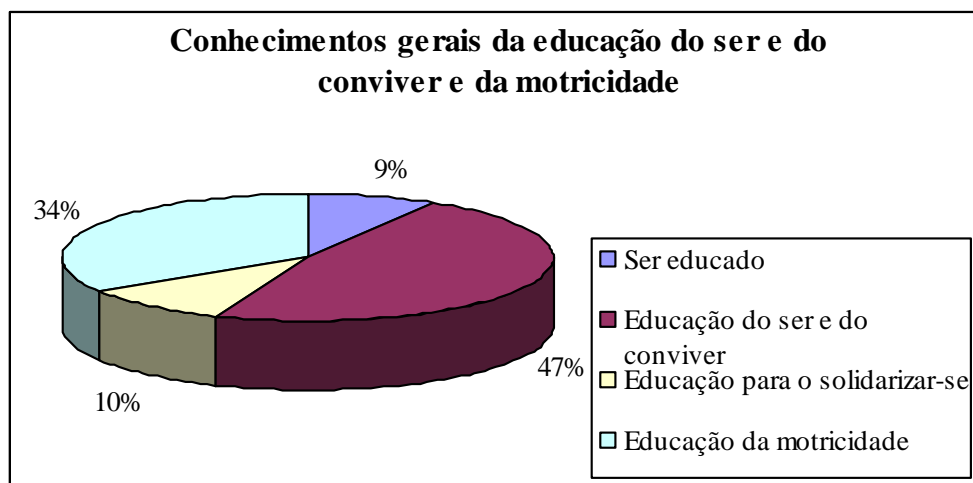


Gráfico 10 – Conhecimentos gerais da educação do ser e do conviver e da motricidade.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

O ser educado inclui uma opção da educabilidade para a vida, o aprender coisas boas através das brincadeiras, como nos indicam as falas abaixo sobre o que aprendeu na Educação Física.

A educação, paz, amor, tudo que tem que aprender na vida. (1B1).
Aprendi tudo, menos brigar, xingar, eu aprendi as coisas boas que ela ensinou, até tia Kátia. (1B3).
Aprendi a educação. Que não é pra chamar palavrão com os amigos, não é pra brigar, nem um nem outro. (3B3)
Eu acho assim, porque assim, a professora conversa muito com a gente, ensina muitas coisas lá, a respeitar os outros, a ter responsabilidade, essas coisas assim. (3C1).

Assim, essa é uma educação para a vida inteira, para a formação do homem educado, polido, ao mesmo tempo responsável e que auxilia nos fundamentos da formação de si e do convívio harmônico com o outro, podendo ser cultivada nas diferentes disciplinas curriculares como projeto coletivo.

A educação do ser e do conviver compreende os saberes necessários ao ser como auto-educação interior que se exterioriza na dinâmica do convívio e ameniza as relações cotidianas conforme os alunos apresentaram nas suas 71 (setenta e uma) indicações, correspondente a 47% do total de aprendizagem ocorrida na Educação Física escolar dessas turmas. São emoções, sentimentos e atitudes simples que transparecem em suas falas que distribuímos em doze diferentes grupos.

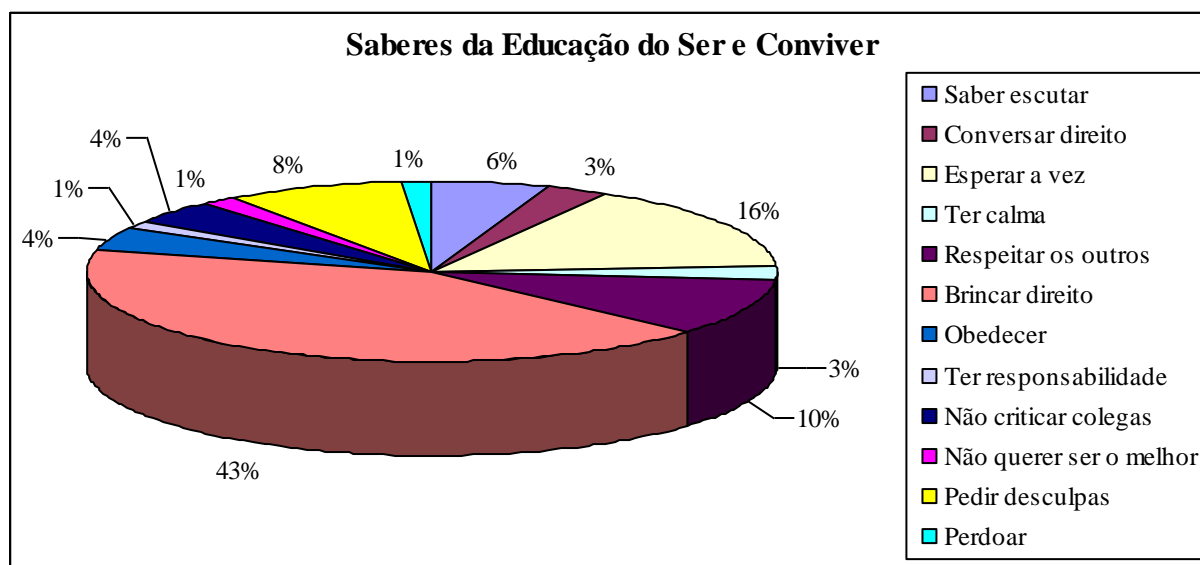


Gráfico 11 – Saberes da Educação do Ser e Conviver.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

A esses saberes que acontecem no entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, como nos lembra Maturana (2001), e vão emoldurando uma sensibilidade solidária, manifestam-se outros que contribuem com a “educação para o solidarizar-se” expressados por 15 alunos das turmas B e C estudadas, representando 10% do total dos saberes aprendidos como o gráfico abaixo indica.

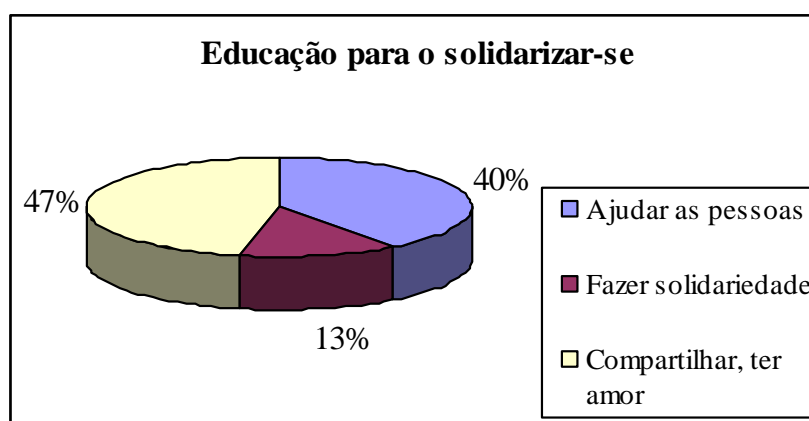


Gráfico 12 – Educação para o solidarizar-se.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Como saberes específicos da área motora os alunos citaram a aprendizagem de brincadeiras com 52% (27), tanto as tradicionais como jogar bola, queimada, quanto as inovações como bambolê, bola maluca, entre outras. Os jogos de tabuleiro apontados por 20% (10) dos alunos como a dama, o xadrez, o dominó e resta 1, sendo outra opção de diversificação de conteúdos. Os esportes com 24% (12) como o basquete, o vôlei e o futebol

foi outra alternativa de aprendizagem que os alunos indicaram, juntamente com o alongamento 4% (2).

Algumas falas abaixo explicitam melhor a alma com que cada aluno expressou esses ensinamentos, que aos poucos vão sendo interiorizados, demonstrando a aprendizagem de saberes de diferentes dimensões que sintetizam uma educação integral do ser.

Muitas coisas. Esperar, conversar direito, pedir desculpa e outras coisas. (4B4).

O que eu aprendi foi a brincar direito, respeitar os outros, esperar e brincar sem arengar com os coleginhas. (2B5).

Não empurrar, não xingar, obedecer aos pais, obedecer as professoras e ajudar as pessoas. (3B4).

Aprendi a educação. Que não é pra chamar palavrão com os amigos, não é pra brigar, nem um nem outro, não criticar os colegas, e mais outras coisas. (4B3).

O que eu aprendi na Educação Física foi não ficar brigando, não querer ser melhor do que o outro, porque teve um dia que a gente tava brincando, eu queria ser o 1 e a menina queria ser o 1, aí a gente ficou assim, aí ela falou: ah, tá bom, eu vou ser o 2, aí continuou. (4B2).

Quando a pessoa xinga ou bate no outro, ela chama os dois, aí manda pedir desculpa. A gente pede, aí depois volta pra brincar. Ela sempre faz isso, ela chama os dois, bota os dois pra conversar, aí resolve o problema. Tia Kátia diz que quando um não quer, dois não brigam. (1B2).

Muitas coisas. Esperar, conversar direito, pedir desculpa e outras coisas. (4B4).

Aprendi a perdoar, aprendi a não jogar a bola pra cima da quadra que os meninos jogam, a compartilhar, um monte de coisas boas. Bambolê, corda maluca. (4C4).

A bola maluca, muitas coisas e a brincar com aquelas coisas da paz, da ajuda ao outro. Alongamento. (4C3).

Eu aprendi o que a professora fica falando pra ter amor com as outras pessoas, partilhar com as outras pessoas. Aprendi a jogar basquete. (2C3).

É, eu aprendi a paz, o amor, o afeto, as atividades em grupo, em dupla também. Aprendi jogar bola, não ficar bagunçando quando estiver na aula. (1C1).

Eu aprendi a ajudar as pessoas, a não ficar batendo nos outros, e fazer solidariedade. (6B1).

Aprendi a bola maluca, aprendi a jogar basquete na cesta, aprendi que se a pessoa fica dando nos outros têm que pedir desculpa. (5B4).

Como estratégia desse ensinar as professoras utilizam o que elas denominaram de aula planejada, quando trazem uma proposta de aula pronta, e na aula livre, quando os alunos escolhem a brincadeira que desejam realizar a partir de várias opções. A aula livre foi preferida por 48% (24) dos alunos, entre os 51 que responderam essa questão, principalmente por poderem escolher o que querem realizar e terem um tempo maior devido a organização ser mais rápida. Já outro grupo representando 27% (14) dos alunos assumiram que gostam das duas formas de aula. Argumentaram que a aula planejada aprende novas brincadeiras e a livre você é livre para brincar do que mais gosta. A aula planejada foi opção de 25% que justificaram suas escolhas por aprender coisas diferentes com a professora, por ser mais organizada e eficiente. Essas são, portanto, possibilidades pedagógicas que permitem a apreensão de novos saberes do conteúdo curricular, ao mesmo tempo, propicia o reviver de aulas prazerosas que pela liberdade de escolha fazem emergir valores e atitudes que podem ser observadas, corrigidas ou incentivadas.

4.3.4 A visão do mundo

A visão do mundo atual desses alunos demonstra três perspectivas: visão estética (15%), visão sócio-política negativa (50%) e visão sócio-política crítica (35%).

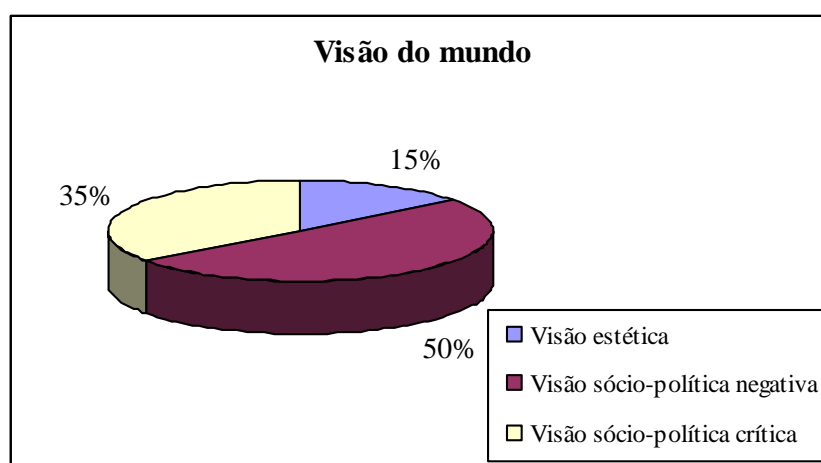


Gráfico 13 – Visão do mundo.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Uma visão positiva, com 8 indicações (15%), que chamamos de visão estética do mundo, ao incluir objetivos como bom e bonito e uma esperança, ao falar de um mundo de paz, “se todos respeitassem e ajudarem a organizar esse mundo” (5B2). Uma visão sócio-política negativa do mundo, com 27 indicações (50%) predominou entre os alunos, associada

fortemente à violência das ruas (78%), das pessoas, o tráfico de drogas e armas, condenando as atitudes das pessoas irritadas, que matam; os políticos (11%) que “dizem e não fazem” e estão “roubando”, demonstração de que estão antenados com os fatos sociais atuais, entre eles as Comissões Parlamentares de Inquéritos (CPI’s). Fechando essa visão, 11% dos alunos indicaram problemas ecológicos como lixo nas ruas e poluição ambiental. A terceira visão, que chamamos de sócio-política crítica (35%), apresenta a visão social dos fatos de uma forma crítica e os alunos, embora estejam satisfeitos com o mundo, denunciam o contexto real de problemas gerais, com 19 posições, que vai da satisfação desse mundo, que é legal, bom, associado a lugares e pessoas amigas que se divertem, mas que não gostam da violência da guerra e das ruas, como se vê nessas falas abaixo (Apêndices I e J):

Eu gosto porque é legal, mas eu só não gosto da guerra, das drogas, dos bandidos tá aí solto na rua, aí eu não gosto disso, mas é muito bom. (1B4);

Eu gosto da paz que tem no mundo atual e não gosto da agressividade que tem, as drogas, esses negócios assim. (1B3);

Eu não gosto desses prefeitos, que eles dizem que vão fazer uma coisa, ao invés de fazer essa coisa eles fazem outra. Diz principalmente que vão prender os ladrão e tirar a arma e nunca tiram. E vão proibir a cocaína e nunca proíbe. (2B2);

Eu acho um pouquinho bom, porque tem aquelas pessoas legais, tem muitas coisas boas, e também as vezes não gosto porque tem muita gente que é ruim, que não tem compaixão pelos outros. (1C1)

À mudança do mundo, nas suas visões, apresenta uma perspectiva de esperança a partir de ações desencadeadas em diferentes níveis: as pessoas com 38 indicações (63%), nós com 21 (35%) e Deus com 1 (2%).

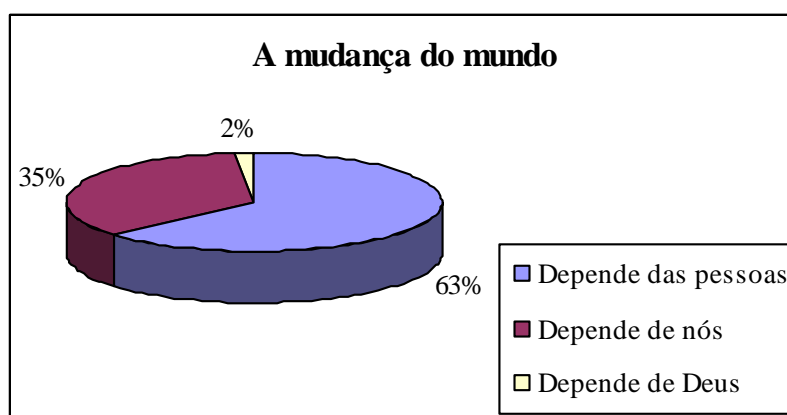


Gráfico 14 – A mudança do mundo.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

As 38 afirmações (63%) que as pessoas podem ajudar a mudar o mundo, não se incluindo no meio dessas, indicaram como responsáveis por essas mudanças as pessoas contribuindo de maneira geral (19); ajudando a construir a paz (5); assumindo comportamentos ecologicamente corretos (8); ajudando a programas sociais da televisão e governamentais como Criança Esperança e Fome Zero (3); os políticos (3), apontando prefeitos e a polícia como responsáveis pela melhoria do mundo. A soma dessas sugestões indica claramente uma preocupação com os aspectos da violência humana no mundo, incluindo a agressão, a natureza e a necessidade da busca da paz, porém se excluindo dessas ações.

Já 21 alunos (35%) indicaram cada um de nós como responsáveis, assumindo que “ele não muda sozinho, se a gente não mudar o comportamento” (4B4), e que “depende de cada um de nós fazermos as mudanças” (1B2). Essa é, por conseguinte, uma visão crítica e comprometida com a perspectiva de mudanças compartilhadas, nas quais cada um é responsável pelo todo. Apenas um aluno (2%) indicou a responsabilidade das mudanças a Deus (6C1), demonstrando o deslocamento das mudanças do “nós” para uma entidade divina.

4.3.5 A solidariedade

O que é solidariedade foi uma pergunta bastante instigante para os alunos, gerando três situações: os que não conheciam a palavra ou não sabiam defini-la, 17 alunos (31%), pelo menos de imediato; os que definiram sem compreendê-la, 8 alunos (15%); e 29 que a definiram (54%), sob diferentes sentidos.

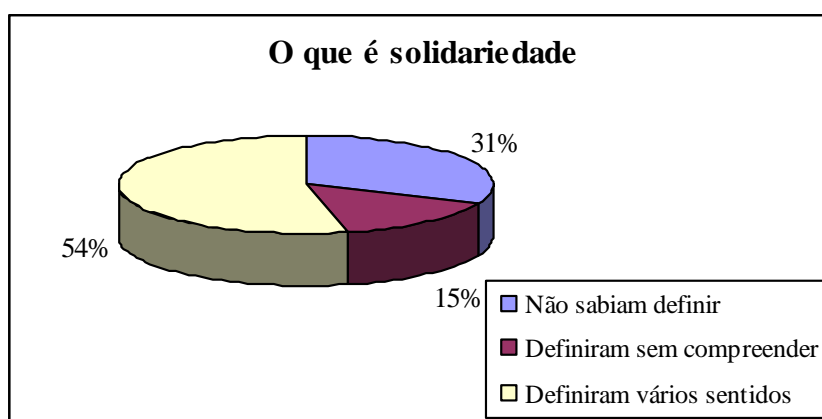


Gráfico 15 – O que é solidariedade.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Os primeiros, pelo fato da entrevista ser coletiva, gerando o diálogo, embora não conseguissem definir a palavra, souberam dar exemplos que significavam a sua compreensão, avançando no conceito pela sua aplicabilidade em situações concretas. Em um grupo, alunos até leram em um dicionário, passando imediatamente a compreender a palavra, exemplificando-a. Apenas 8 alunos não compreenderam, associando-a à violência (2), à solidão (1); as outras sugestões de alguma forma se aproximaram de algum atributo do conceito solidariedade: o respeito pelo outro (3), condição inerente a quem é solidário, e a paz (2) que se propicia ao ser solidário com alguém.

A solidariedade foi conceituada por 29 alunos de diferentes formas, as quais agrupamos em três categorias: ajudar (33%) sem nomear o tipo de ajuda, no sentido de contribuir; ajudar materialmente (41%), doando algo para suprir a carência dos necessitados, como alimentos, roupas, remédios, moradia; e ajudar no sentido afetivo-social (36%), no sentido de cuidar, zelar.

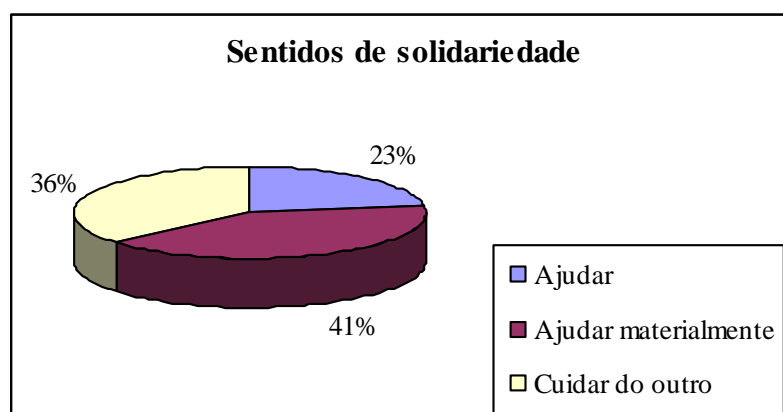


Gráfico 16 – Sentidos de solidariedade.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Desse último sentido, o ato solidário implica na capacidade de se doar com dois significados distintos, mas complementares: a ação do cuidar do outro, zelando pelo seu bem estar, como ajudar a “entrar no ônibus”, “atravessar ruas”, “cuidar de doentes”; e a ação do sentir, materializada na demonstração de afeto, de amizade, de amor, de ouvir as pessoas “não mandando embora”, caracterizando nesse sentir o saber partilhar sentimentos, que é outra forma do saber solidarizar-se.

Identificamos nos sentidos de solidariedade apresentados pelos alunos evidências de significados que foram historicamente construídos como herança da formação cristã, especialmente como caridade para com o outro, segundo Duvignaud (2000), no sentido material de doação, visão predominante até os dias atuais. O outro sentido, como cuidado e

compaixão, a partir da idéia de bem que vem desde Sócrates e Platão e que tem sido desenvolvida por Boff (1999) como princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade.

Ao responderem como foram solidários com alguém, praticamente retomaram alguns exemplos que já tinham usado para definir o que é solidariedade, mas acrescentaram novos sentidos. Apenas quatro alunos demoraram a colocar alguma situação concreta de solidariedade. Suas respostas se agruparam em dois sentidos distintos.

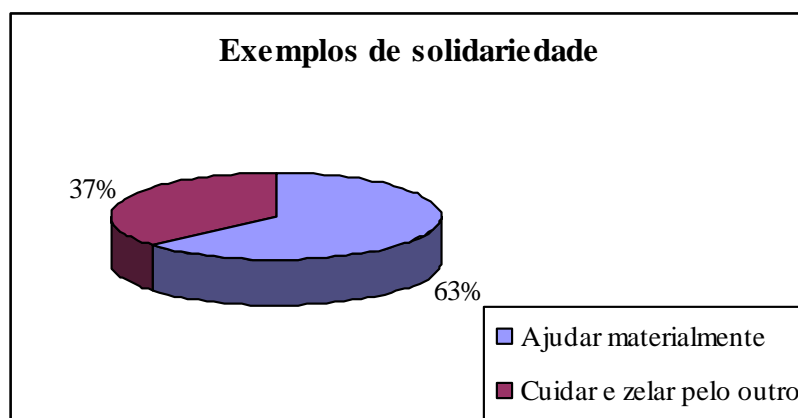


Gráfico 17 – Exemplos de solidariedade.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

O primeiro exemplo, ajudar materialmente com 33 indicações (63%), predominado as necessidades imediatas dos mais carentes como água, roupas, alimentos, dinheiro, caracterizando um significado de solidariedade como doação social, como caridade. O segundo, com 19 exemplos de alunos (37%), apresentou a forma de cuidar e zelar pelo outro, envolvendo-se em ações que exigem desprendimento e responsabilidade para com o problema do outro. Traduz assim, um sentimento afetivo de adesão e partilha como defender colegas em brigas, pedindo para se reaproximarem; ajudar a mãe com o pé quebrado nas tarefas domésticas; estudar com amigos que estão atrasados, além de emprestar livros; socorrer amigo que caiu da bicicleta; auxiliar o velhinho que não conseguia atravessar a rua; salvar amigo que estava se afogando, entre outros exemplos de solidariedade como responsabilidade social e compaixão ao zelar e cuidar do outro.

Ao dar exemplos de solidariedade os alunos manifestaram mais facilidade que na sua definição, o que é esclarecido por Vigotski (2005). Segundo ele, os alunos formam e utilizam melhor o conceito em situações concretas que os expressam em palavras, como foi demonstrado ao responderem a questão sobre como foram solidários com alguém. Ao mesmo

tempo que reafirmaram o sentido de solidariedade como caridade, como doação social da herança cristã, ampliaram seu sentido como responsabilidade social e desprendimento para com o problema do outro, sentidos estes que evoluíram historicamente e se manifestam atualmente nas agendas de entidades sociais e educacionais, nacionais e internacionais, conforme nos aponta Assmann e Sung (2000).

A responsabilidade da escola na construção do aprender a ser solidário ficou caracterizada nas respostas dos 54 alunos entrevistados, nomeando para esse papel a escola de uma maneira geral (28%), especificando as professoras (34%) como agentes dessa construção, citando a professora de sala de aula (7%) e destacando as professoras de Educação Física (25%), além do vice-diretor (3%), e de um funcionário da mecanografia (3%) que faz de tudo na escola. (Gráfico 12).

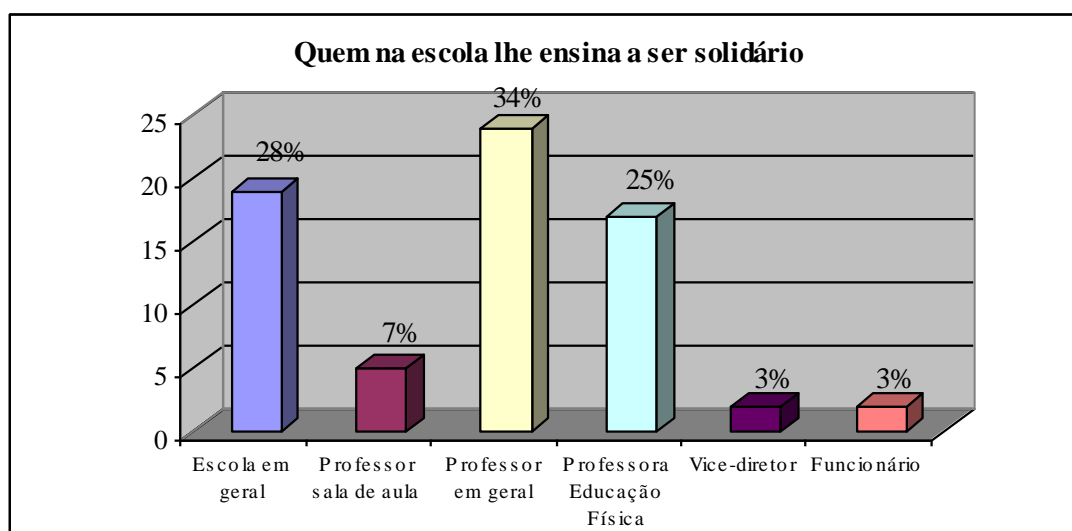


Gráfico 18 – Quem na escola lhe ensina a ser solidário.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Esse ensinar a ser solidário, fundamentalmente, se apresenta na visão desses alunos como aprendizagem de conteúdos atitudinais como aprender a pedir desculpas; brincar direito, respeitando os colegas, buscando a paz, ouvindo o outro, esperando a vez, enfim, “ensinar muitas coisas boas”, entre elas, “não fazer mal e ajudar os outros.”

Ficou patente o poder da escola como espaço de construção de possibilidades de uma educação para a compreensão humana, pela educabilidade das atitudes que emergem da interação dialógica entre seus alunos e professores. As professoras, notadamente, foram as indicadas artífices desse projeto como potencializadoras desse fazer ser mais compreensivo, por conseguinte, mais solidário.

Uma segunda fonte, além da escola, surge como potencial para o ensino do saber solidarizar-se: a família com 37 indicações (68%) dos alunos que afirmaram aprender com ela. Outras pessoas que também aparecem nas indicações apontam o retorno à figura das professoras e diretor 7 indicações (13%) mesmo que a pergunta não tenha se referido a escola, mostrando o quanto esta é lembrada como educadora desse saber. A figura de amigos com 5 indicações (9%) e vizinhos com 2 (4%), também complementam essas sugestões. Apenas 3 alunos (6%) não souberam indicar ninguém.

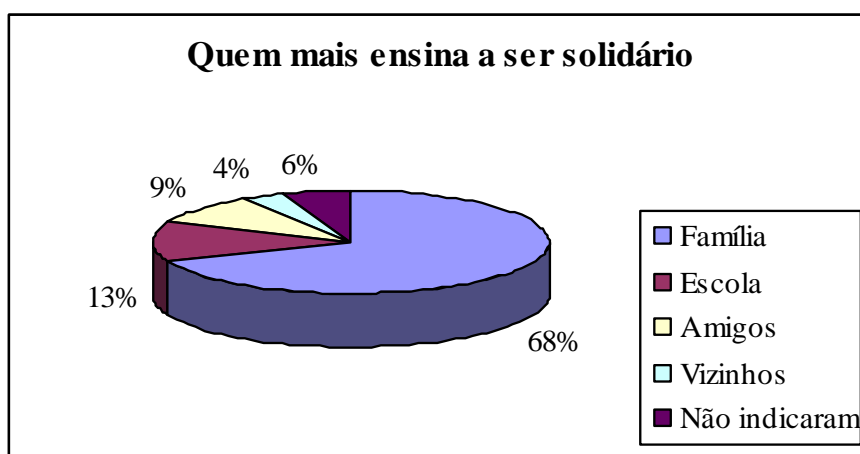


Gráfico 19 – Quem mais ensina a ser solidário.
Fonte: Dados da pesquisa, 2005.

Vale salientar que dos alunos que indicaram a família, teve destaque principal os pais (23), assegurando o lastro desse saber desde pequenos; a mãe, citada 9 vezes, o pai, 3; os irmãos, 3; os avós, 7 e os tios, principalmente tias, 11 vezes. Essa confirmação só nos certifica que o esforço da aprendizagem do saber solidarizar-se na escola deve estar associado à família pela demonstração da força desse segmento no campo educacional, pelos seus exemplos no convívio cotidiano. Esses dados indicam que sendo a família um dos principais sustentáculos da base da educação solidária desses alunos, que anunciam pelos exemplos verbais e atitudinais dos pais e familiares a materialização dessa aprendizagem no seu cotidiano, precisa ser considerada e integrada em seu projeto pedagógico.

Por fim, podemos reafirmar o papel da escola, especialmente das suas professoras de sala de aula e de Educação Física na edificação de uma educação solidária para seus alunos, tendo na família a segunda maior aliada na potencialização desse saber ser solidário.

No entanto, é importante destacar a função que desempenha os conceitos na prática da solidariedade, particularmente, daqueles responsáveis pela mediação do processo

do educar para o saber ser solidário. Nessa direção, passaremos à reflexão do nosso processo de elaboração do significado de solidariedade.

5 ELABORANDO E REELABORANDO CONCEITOS: O CONHECER MEDIANDO O FAZER

Vem, tá difícil viver, sem você, por aqui.
 Vem colorir nosso mundo e me fazer feliz.
 Traz teu amor, que é tão forte e de muita beleza.
 Meu coração não consegue viver na incerteza.

Nando Cordel

A perspectiva da formação de conceito se apresenta como de fundamental importância para a evolução do pensamento abstrato e, conseqüentemente, do conhecimento da humanidade, uma vez que a conceituação nos permite compreender o significado dos fenômenos no mundo nos aproximando de uma linguagem, que se não universal, vai mediando o diálogo, contribuindo para a compreensão entre os seres.

A dinâmica da sua evolução, partindo dos conceitos espontâneos, segundo Vigotski (2005), se dá em níveis mais complexos, dando origem a novos conceitos, os chamados científicos, que avançam, generalizando dados da experiência e tem como fonte objetiva o mundo real que é a base material que os constitui a partir da prática histórico-social dos homens, como nos assegura Koppnin (1978).

Assim, a evolução do processo de formação de conceitos espontâneos ou cotidianos em direção aos científicos é de importância vital na formação e na prática docente de professores, uma vez que esses, quando reelaborados, “[...] refletem com mais precisão o mundo exterior, sobretudo o conhecimento científico”, como afirma Koppnin (1978, p. 208).

Passaremos então, a análise dos significados de solidariedade por nós internalizados ao longo de nossas vivências e experiências.

5.1 Elaborando Conceitos Prévios

A perspectiva de formação de conceitos como movimento representa o resultado de um longo processo que resume uma determinada etapa do conhecimento. Para Koppnin (1978, p. 203) “[...] é a expressão concentrada de um conhecimento anteriormente adquirido.” E complementa Guetmanova (1989) que o homem reformula o seu conhecimento aprimorando sua formação, apoiando-se em conhecimentos anteriores. Conseqüentemente, a perspectiva de se trabalhar com a formação de conceitos traz implicações para a reformulação da forma de pensar e construir o mundo, modificando, por conseguinte, o estar no mundo.

Nessa perspectiva iniciamos com os conceitos básicos, essenciais à nossa compreensão do objeto de estudo – a colaboração, a reflexão e a solidariedade.

As professoras partícipes deste estudo assim se colocaram em relação à colaboração:

Colaborar é ajudar. É se colocar a disposição para algo. (Prof^a Kátia).

É o reconhecimento humano de que é possível acrescentar algo positivo, significativo no sentido de transformar para melhor a situação ou questão em foco. (Prof^a Iracyara).

Colaboração é uma ação coesa exercida com responsabilidade e compromisso em função de um bem coletivo. (Prof^a Elizabeth).

A professora Kátia apresentou na primeira frase da sua elaboração elementos de uma caracterização, segundo Guetmanova (1989), quando se ateu a um aspecto subjetivo substancial da colaboração, o ato de ajudar, tendo acrescido, na segunda proposição, “disposição para algo” que caracteriza outra propriedade desse conceito. Entretanto, esses dois indícios não são suficientes para indicar uma conceituação.

A elaboração da professora Iracyara também se aproxima de uma caracterização quando apresentou alguns indícios do conceito ao colocar como colaboração o “reconhecimento humano de que é possível acrescentar algo positivo e significativo” no sentido de transformar. No entanto, não apresenta propriedades internas substanciais do conceito, nem dos nexos e o que exige das relações na conceituação. Só o reconhecimento humano não leva necessariamente ao ato da colaboração que é ação. Por conseguinte, sua formulação carece de elementos substanciais que melhor identifiquem esse conceito.

O conceito de Elizabeth apresenta alguns indícios substanciais como “ação”, “responsabilidade” e “compromisso”, identificando o estágio de caracterização no processo de elaboração conceitual. No entanto, a função de colaboração não se limita apenas a um bem coletivo, podendo ser individual também, sendo esse, portanto, um indício essencial, mas não suficiente para conceituá-la.

As nossas proposições sobre o conceito prévio de reflexão foram expressas da forma abaixo.

Reflexão é uma forma de analisar atitudes e pensamentos, buscando compreender melhor e através dessa análise melhorar. (Prof^a Kátia)

Reflexão é a capacidade de entender a importância de analisar criteriosamente diversos aspectos do que está sendo pensado ou vivido, para

a partir de então buscar um entendimento que lhe deixe melhorar a forma de ver o que foi colocado para análise. (Prof^a Iracyara)

Reflexão é a capacidade que o ser tem de pensar sobre si, se auto-avaliando, possibilitando assim uma tomada de consciência para o seu agir. (Prof^a Elizabeth)

Analisando o conceito prévio da professora Kátia, já denotamos alguns indícios substanciais do conceito de reflexão, quando a mesma coloca reflexão como “uma forma de analisar atitudes e pensamentos, buscando compreendê-los melhor.” Ao usar a análise, uma das formas lógicas essenciais na formação do conceito para destacar indícios, de acordo com Guetmanova (1989), ela aponta esses indícios na expressão “analisar atitudes e pensamentos”, que é uma imersão consciente da humanidade no mundo da experiência. Ela acrescenta ainda a “busca de uma melhor compreensão” dessas atitudes visando “mudança” que são algumas das propriedades internas do conceito. Assim, podemos afirmar que a professora Kátia utilizou uma caracterização na formulação do seu conceito prévio sobre reflexão, porém limitada pela ausência de outros atributos essenciais desse conceito que expressam as suas relações e conexões.

A professora Iracyara enumera propriedades substanciais internas e insubistentes na sua elaboração sobre o conceito prévio de reflexão. Aponta também traços de uma caracterização na sua formulação ao se utilizar de algumas das suas propriedades essenciais como “analisar o pensado e o vivido” e “buscar entender esses aspectos para melhorá-lo.” No entanto, ao iniciar a sua construção conceitual sobre reflexão como “a capacidade de entender a importância de analisar criteriosamente vários aspectos”, ela limita a reflexão, capacidade de entendimento, negando assim seu aspecto gerador de transformações, de acordo com Pérez Gómez (1995) e Kemmis (1987). Dessa análise podemos constatar que o conceito prévio de reflexão da professora Iracyara apresenta alguns elementos indicadores de uma caracterização.

Ao formular o conceito prévio de reflexão, Elizabeth indica alguns indícios substanciais desse conceito quando cita “a capacidade do ser de pensar sobre si”, “se auto-avaliar”, “tomada de consciência” e “agir.” Esses são elementos essenciais e distintivos desse conceito utilizado na sua elaboração, porém se mantém no estágio de caracterização, uma vez que não abrange todos os componentes que constituem a conceituação.

Os nossos conceitos prévios de solidariedade foram manifestados a partir de alguns indícios que os caracterizaram, conforme indicam suas construções.

Solidariedade é a capacidade de um ser para com um grupo no sentido de alcançar um benefício comum a todos. (Prof^a Kátia).

Solidariedade é o amor em ação. A partir da expressão do bem maior que é o amor, amplia-se para além de si próprio. Entendo que o ser humano passa a reconhecer o outro como semelhante, tornando-se capaz de ajudá-lo nas diversas situações possíveis cotidianas. (Prof^a Iracyara).

Solidariedade é uma ação voltada para o outro, um grupo ou uma causa, na qual se evidencia responsabilidade do ser com a transformação de uma determinada situação ou realidade, do outro, de uma forma espontânea. (Prof^a Elizabeth).

A elaboração do conceito prévio da professora Kátia se ateve a apresentar elementos de uma caracterização, segundo Guetmanova (1989), quando a mesma enumerou um indício substancial desse conceito ao colocar “se alcançar um benefício comum a todos.” Ao mesmo tempo ela coloca solidariedade como uma “capacidade” que é um indício não distintivo, pois não permite diferenciá-lo de outros conceitos.

A solidariedade é apresentada pela professora Iracyara na sua conceituação prévia enumerando propriedades internas – “sentir o amor” e “reconhecer o outro como semelhante” – e externas do objeto – “o amor em ação”, “ajudando o outro nas diversas situações possíveis cotidianas”. Esses aspectos subjetivos substanciais do objeto que a professora usou na sua elaboração conceitual indica uma caracterização.

Ao anunciar o conceito prévio de solidariedade, Elizabeth aponta alguns indícios substanciais desse conceito como “ação voltada para o outro”, “responsabilidade com a transformação”, “de forma espontânea.” No entanto, esses indicadores não são suficientes para uma conceituação, embora estabeleçam alguns aspectos essenciais desse conceito, demarcando, assim, uma caracterização por faltar atributos e relações necessários e essenciais a elaboração de um significado no estágio da conceituação.

Nas elaborações dos nossos conceitos prévios houve o esforço da formulação desses como uma atividade mental abstrata, a partir do conhecimento anterior e experiências vividas nos nossos percursos profissionais. No entanto, nenhum estímulo intelectual, até então, tínhamos recebido para evoluir na compreensão dos conceitos de colaboração, reflexão e solidariedade ao longo dos nossos trajetos de formação ou auto-formação, embora utilizássemos conceitos nas nossas ações pedagógicas.

Essas novas conceituações sobre solidariedade apontaram diversos sentidos que foram historicamente construídos e transparecem nas nossas construções. Na elaboração da professora Kátia aparece solidariedade “como bem comum a todos”, sentido original do

cristianismo; da mesma forma, Iracyara apresenta como “amor ao próximo” o reconhecimento do outro como semelhante. A caracterização de Elizabeth apresenta o sentido de solidariedade como “responsabilidade social” com a transformação do outro, sentido este encontrado ao longo da história como denúncia e luta dos excluídos socialmente, especialmente com o advento da hegemonia do sistema capitalista e outras formas de discriminação social e étnica de populações e minorias.

Por conseguinte, podemos afirmar que as elaborações desses conceitos prévios representam a síntese do conhecimento acumulado por nós até esse momento, muito embora nos lembre Koppnin (1978) do caráter limitado de toda noção relacionada com o aspecto concreto da realidade. Mas, são as sensações, percepções e noções que constituem a base inicial para a formação de conceitos.

No entanto, para se alcançar estágios mais avançados de elaboração conceitual se faz necessária a mediação através de um processo de aprendizagem que proporcione novas abstrações e generalizações. Para Vigotski (2005), essas vão sendo incorporadas a uma nova estrutura, originando uma nova síntese, formando assim a dinâmica do movimento do conceito. É necessária, portanto, a ação mobilizadora de estudos que operem novas aprendizagens, superando os níveis iniciais da compreensão prévia dos conceitos para a reelaboração desses, em níveis mais científicos.

Com esse entendimento reelaboramos esses conceitos a partir dos estudos reflexivos que realizamos, compartilhando dúvidas e certezas, trazendo muitas vezes o vivido das nossas práticas pedagógicas para o campo das discussões, como também o contexto do cotidiano escolar, pessoal e familiar que por vezes se inseria no nosso diálogo, mostrando cada vez mais que o processo da formação de conceito acontece no entrecruzamento de todos esses campos.

5.2 Estudando e Reelaborando Conceitos

A reelaboração conceitual significa a materialização do movimento que caracteriza a formação de conceitos, marcando a sua evolução a partir dos conceitos prévios, caminhando na direção dos conceitos científicos. Esses são formados e influenciados pelos primeiros, embora careçam, para evoluírem, da mediação sistemática e planejada.

O processo da formação de conceitos é uma atividade mental complexa, que surge, segundo Vigotski (2005), como um movimento do pensamento, oscilando constantemente entre duas direções que vão do particular para o geral e do geral para o

particular. Nesse sentido, continua esse autor, esse movimento carece de oportunidades concretas no processo ensino-aprendizagem para a sua efetivação, ampliando a passagem para um tipo mais elevado de atividade mental. Essa ação conduz, portanto, a “[...] uma nova forma de ver as coisas e cria novas possibilidades de manipulá-las.” (p.115)

O conceito no seu movimento resume todo o conhecimento antecedente do objeto e ao ser reelaborado ele traduz essa realidade, constituindo assim uma síntese daquele momento histórico, um degrau, como Koppnin (1978) define, do sucessivo movimento do pensamento. Representa, portanto, o resultado do desenvolvimento do nosso conhecimento acerca dos fenômenos, podendo surgir novos conceitos ou reformulações dos antigos em níveis mais elevados de abstrações.

Com esse entendimento realizamos estudos reflexivos passando a reelaborar os conceitos prévios na tentativa de ampliar o processo de formação dos conceitos em bases mais científicas.

5.2.1 Estudando e Reconceituando Colaboração

Durante o processo de discursão foram sendo apresentados alguns destaques, delineando aos poucos algumas características substanciais do conceito de colaboração como “uma construção conjunta, que requer negociação e partilha” para nós, “cooperação e conhecimento anterior“, acrescenta a professora Kátia, reportando-se a Magalhães (2003). Lembramos que a colaboração está sendo estudada na perspectiva da educação, embora como processo seus princípios possam ser aplicados em qualquer instituição onde se deseje optar pelo coletivo partilhado.

As falas das professoras indicam a possibilidade dessa perspectiva na escola no sentido de oportunizar espaços para que a colaboração ocorra de forma simples e espontânea ou que se tenha a intenção de desenvolvê-la, no primeiro caso estamos mais próximos da cooperação, pois a colaboração exige o compromisso consciente e voluntário do sujeito.

Essa construção conjunta dos profissionais envolvidos em concretizar essa educação que a escola idealizou, no sentido de que quando a gente programa nossa aula, abra espaço pra essa colaboração do aluno. (Profª Iracyara)

[...] aqueles dois meninos que eu citei ali, eles correram e vieram me ajudar [...] eu disse: - olhe eu vou buscar o material. Eles já se ofereceram pra ir comigo, dois ou três, buscar o material, quer dizer, são coisas espontâneas que você vê que eles fazem por prazer mesmo e vão adquirindo o hábito. (Profª Kátia)

O clima de amizade e de valorização do outro em qualquer função, na escola também, favorece o desencadear do processo colaborativo como anuncia Iracyara, referindo-se às funcionárias de serviços gerais da copa. “A nossa postura é sempre o contrário de outras, a gente chega, vai à cozinha, dá bom dia, vai lá, brinca com elas, conversa, lancha com elas, e elas tem o maior prazer com o professor sabe?” “[...] Elas se sentem valorizadas.”

A valorização do tempo pedagógico para a professora Iracyara também “são coisas que o professor deve aprender a lidar com esse tempo, todo dia na escola, realizando sua ação” como define sua fala.

Não só com esse tempo pedagógico da gente tá na escola realizando a ação, mas aquele tempo pedagógico que o aluno precisa pra aprender, que é diferenciado. Então... vai resultar nessa construção conjunta, quando você abre espaço pro diálogo, pra essa colaboração, pra trabalhar esse conceito. Quando você pensa que não, vai atingindo os alunos. Outros, provavelmente você, não tenha atingido ainda certos aspectos necessários. (Prof^a Iracyara)

No entanto, para as professoras, a realidade da escola pública com a qual elas convivem não propicia esse fazer colaborativo que pressupõe acima de tudo a função de conhecer a partir de um projeto coletivo, o projeto político pedagógico, e esse ainda não existe, pois se encontra em construção, dificultando qualquer proposta coletiva de trabalho em bases comuns.

Assim, elas partiram para uma parceria pedagógica, buscando formas para viabilizar seus projetos e superar os obstáculos que inviabilizassem uma ação docente mais colaborativa. Apostaram na junção das duas turmas que já tinham suas aulas em um único espaço aberto, adquiriram som e microfone, facilitando a comunicação com os alunos.

Dessa forma elas deram início a materialização da proposta colaborativa em parceria, conforme seus relatos. E relacionando com o texto em estudo, lembramos os três critérios essenciais a essa perspectiva colocados por Magalhães (2003): entendimento pessoal, compatibilidade filosófica e visão compartilhada, todos esses presentes na efetivação da proposta das professoras, nomeados pelas mesmas por outros termos semelhantes, “afinidade”, “compromisso” e “pensamento comum.”

A autoanálise, condição pela qual pode se chegar ao entendimento pessoal, conforme Magalhães (2003) aparece nos discursos das professoras como elemento essencial para transformar a prática docente.

Você como educadora, você saber dizer como você procede, não é? Você vê as suas possibilidades, os seus defeitos, o que você precisa melhorar! Eu vejo mais ou menos assim. É a autoanálise. É o professor se autoanalisar como educador, como professor. [...] então é você ter consciência de que você tem dificuldade naquele ponto e que se você quer continuar, tem que melhorar. Eu acho que o principal é a autoanálise, não é? (Prof^a Kátia)

E que a autoanálise é necessária porque primeiro, como profissional, a gente tem a vontade de fazer bem. Eu fico dizendo pra mim, meu Deus do céu ninguém passou as angústias que a gente passou pra aprender; quer dizer, abrir mão de sonhos, de lazer, de estar com a família. [...] Então essa autoanálise só acontece com aquele professor que tem um compromisso e que diz assim: eu quero ensinar e quero ensinar bem. Porque o que está somente pra cumprir o ponto, ele não acha que isso é necessário, não. (Prof^a Iracyara)

Acrescentei que há no diálogo “a questão da modéstia, da simplicidade, reconhecer que a pessoa sempre tem o que aprender.” Mas, afirma a professora Kátia que “há uma dificuldade de se ver como você realmente é quando não se faz uma reflexão.”

Em todas essas colocações feitas pelas professoras a autoanálise aparece como elemento essencial para o autoconhecimento, o responsável pelas mudanças do ser pessoa, podendo contribuir com as relações interpessoais e intrapessoais, e, conseqüentemente, com a mediação no processo colaborativo centrado em valores humanos e preocupado em fazer o bem.

Colaborar dentro da sua competência, fazendo o melhor do que é preciso ser feito para que essa colaboração venha contribuir para melhorar a escola, pra fazer com que o outro cresça, é agir com consciência, defende a professora Iracyara, explicitando outros elementos envolvidos na sua compreensão de colaboração aplicados a sua ação pedagógica.

A gente sabe que quando está atuando, a própria característica do nosso trabalho, que é esse agir com o outro, está afetando uma pessoa e dentro de uma pessoa a gente está afetando um grupo, dentro do grupo vem uma comunidade, dentro de uma comunidade você atua na sociedade. Então, há essa questão de relacionamento, e como é uma relação humana, precisa vir acompanhada desses valores humanos [...]. (Prof^a Iracyara)

E ao contribuir com o outro, afirma a professora, ele deve saber que você priorizou o bem, a sua intenção é sempre atuar para que seu aluno se torne melhor, a partir da sua própria mudança como pessoa.

E pra isso a gente se desenvolve como uma pessoa melhor, e conseqüentemente, compartilha com o outro o melhor. [...] Eu acho que tem esse algo mais se desenvolvendo melhor como pessoa, fazendo o melhor em qualquer situação que a gente tenha que fazer pra poder compartilhar esse melhor dos valores que a gente acredita.

E afirmamos, após essa incursão nesse diálogo com as professoras e o texto, que não dá pra pensar no coletivo se a gente não tem os ideais comuns, projetos compartilhados em termos de perspectiva futura. E questionamos: Por que vocês conseguiram trabalhar em dupla?

Explicitamos, exatamente por causa daqueles critérios já citados anteriormente por Magalhães (2003) e acrescidos por outros: entendimento pessoal, que envolve a confiança, o respeito, o reconhecimento do valor do outro e das suas limitações; a compatibilidade filosófica, que envolve o pensar, o agir na mesma direção; a visão compartilhada que sintetiza a co-laboração em todos os níveis, incluindo e ouvindo sempre o outro nas tomadas de decisões e ações, aproveitando “o potencial” que a professora Kátia definiu como a habilidade que cada uma tem pra determinada função. E acrescentou a professora Iracyara: “naquela hora a gente precisa daquele fazer bem do outro.”

E, finalmente, mais importante ainda, o compromisso que se exprime no desejo de fazer e fazer bem, baseado em valores humanos que a professora Iracyara traduz tão bem.

Esse compromisso que a gente tem com a educação, que a gente já tem uma afinidade, tem certos valores que já traz, foram alimentados e a gente deseja permanecer com eles, porque tem gente que conhece os valores, mas abre mão deles.

E o elemento mediador dessa harmonia, conciliando os conflitos que vão sendo solucionados a partir do trabalho compartilhado, do reconhecimento do valor do outro, da sua habilidade, da necessidade do grupo para que realmente a colaboração seja bem sucedida, é o diálogo, como aponta Kátia. Para tanto, afirma Iracyara, “deve desenvolver a capacidade de ouvir e entender”, pois apenas ouvir sem o esforço de entender não leva à compreensão, complementamos.

Entendemos também que a divergência pode suscitar novas argumentações e que podemos avançar pela dialética, pela conversação, a novas sínteses que é o consenso partilhado, pois a “unanimidade”, como nos lembra Magalhães (2003), não é essencial para o processo colaborativo. Devemos entender, conclui Iracyara, que existem múltiplas interpretações, que às vezes a gente se cansa da divergência, mas não pode é desistir. “A gente tem que ter convicção daquilo que pode fazer dentro do que aprendeu e que eu não tenho que convencer ninguém a nada.”

O importante para Kátia, “é você conseguir aglutinar as pessoas em torno de um trabalho comum”, trazendo outros professores para se apropriarem desse mesmo

conhecimento. “Conjuntamente”, diz Iracyara, trazendo Desgagné (1998) para o debate, esclarecendo que é a co-construção de um objeto de conhecimento entre docentes e pesquisadores no contexto real das suas práticas.

O interessante, fala Iracyara, é ter um plano voltado pra entender essa realidade, e ao “implementá-lo vai sofrendo uma análise pra que ele possa ir se adequando até você se aproximar do possível, amenizar, se não resolver o problema, tentar amenizá-lo!”. Dificil pra o professor, diz Kátia, “é ele se sentir responsável pelo processo também.”

Chamamos a atenção, nesse momento do nosso diálogo, para o duplo aspecto dessa perspectiva.

Vocês vejam que essa dinâmica é interativa. Gera respostas, questionamentos, surgem então novas informações. E devido ao estudo essas são teorizadas, sistematizadas, produzindo também novos conhecimentos. Aí, encontra-se exatamente a característica dupla dessa perspectiva de investigação: a formação do professor e a construção do conhecimento. Por isso que ao mesmo tempo que você está investigando, você também está se auto-formando enquanto professor, está se auto-transformando enquanto pessoa e produzindo conhecimentos para uma dada realidade. (Profª Elizabeth)

Fechando esse aspecto a professora Iracyara denuncia a dificuldade que sente na escola devido uma parte dos professores não ter projetos comuns. Para ela,

A escola por ser um espaço de ação coletiva, ele deve estar o tempo todo, no dia a dia, vivendo essa investigação. Porque não dá pra gente fazer acontecer sem tá refletindo. Só que é preciso ter essa disposição pra ir buscar. A gente percebe que todo mundo só apresenta os problemas, ninguém que ir buscar a solução.

E acrescenta a professora Kátia “Então, é um processo? É. Mas, se a gente não oportuniza, onde é que vai ter essa oportunidade? É essa questão de me sentir responsável pela ação na escola. [...] E nós fomos buscar.” Acrescenta a professora Iracyara: “E se for preciso a gente não abre mão, a gente monta uma condição.” E fecha Kátia, “[...] é o que você acredita na sua prática pedagógica. E tentar mudar, porque não é fácil também não. A gente tinha, não era Cyara? Esse negócio de queimada. Tudo que todo mundo passa a gente passa também.”

Enfim, concluído este estudo, ao longo das conversações foram surgindo outros indícios com características e funções do conceito de colaboração e da sua perspectiva como processo metodológico de investigação, que por certo muito contribuirá para a reconceituação do mesmo, além de fundamentar a prática, como conclui a professora Kátia.

Você nos ajudou a deixar claro. A gente tem uma idéia, mas aquela idéia maior, que não se distancia muito do que a gente faz aqui, você traz pra gente essa base científica. É como se a gente definisse mais, deixasse bem mais claro pra gente o que são essas atividades, o que são esses valores, nessa relação do texto. Porque esse texto também dá a oportunidade de saber fundamentar a nossa prática, porque o que a gente faz, vários exemplos que a gente dá, tudo vai convergindo pra essa idéia de colaboração. Mas a gente, pelo menos eu, não tinha aquela idéia mais amarrada, organizada, um pensamento mais filosófico, mais concreto da colaboração.

A reelaboração do conceito de colaboração da professora demonstrou um avanço em relação aos atributos que o caracterizam, apresentando indícios substanciais e distintivos do mesmo. Entre esses elementos destacamos “se colocar a disposição de forma intencional”, “projeto coletivo” com “objetivos comuns”, “abraçando idéias” e “compartilhando ações”, como evidencia o conceito por ela elaborado:

Colaboração é se colocar a disposição de forma intencional em um projeto coletivo com objetivo comum, abraçando suas idéias, compartilhando ações, visando transformações. (Prof^a Kátia)

Essa nova elaboração apresentou elementos primordiais à significação da colaboração, porém não apresenta aqueles atributos essenciais e necessários que a distingue dos outros atos humanos e que indicam as relações e conexões próprias da conceituação, isto é, a relação entre o geral, o particular e o singular. A significação elaborada pela professora representa uma caracterização, ampliando o que ela entende por colaboração.

A formulação do conceito reelaborado de colaboração da professora Iracyara apresentou um avanço substancial nos atributos utilizados nessa reconceituação, especialmente considerando a sua elaboração prévia. Naquela, ela apresentou apenas dois indícios não essenciais para a compreensão desse conceito e apenas um essencial que é a transformação.

Colaboração é o envolvimento intencional em projetos coletivos, a partir de uma visão compartilhada e comprometida com objetivos comuns no sentido de transformar para melhor uma determinada situação. (Prof^a Iracyara)

Nessa reconceituação ela amplia a enumeração de atributo desse conceito como intencionalidade, visão compartilhada e comprometida; e externas como projeto coletivo, objetivos comuns e transformação, todas necessárias ao processo conceitual desse fenômeno,

permanecendo, no entanto, no estágio da caracterização, uma vez que, não apresenta os atributos essenciais que expressem as relações, a que nos referimos anteriormente.

A reelaboração conceitual de Elizabeth referente a colaboração apresenta indícios substanciais, distintivos e necessários a formulação desse conceito refletindo propriedades e relações que sintetizaram seu significado de forma a distingui-la de outras ações humanas com características semelhantes.

Colaboração é um processo de adesão a alguma ação coletiva, de uma forma espontânea e partilhada, a partir da visão de objetivos comuns que demarca um compromisso, coesão e responsabilidade, podendo ser exercida em diferentes níveis e funções de participação. (Profª Elizabeth)

Na elaboração desse significado houve notadamente um avanço em relação a construção inicial, pois se efetivou a base de atributos tais como “ação coletiva”, “objetivos comuns” (indicador da relação com o geral), “participação responsável” e “compromisso” (relação com o particular). Reflete atributos distintivos que indicam sua singularidade, portanto, o geral e o essencial desse fenômeno, de acordo com Koppnin (1978), ao mesmo tempo em que sintetiza nessa formulação a sua especificidade.

Ressaltamos que essas professoras só mantiveram nessa reelaboração poucos elementos das suas conceituações, tendo ampliado nas suas novas elaborações o significado anterior. Dessa evidência concordamos com Koppnin (1978) ao dizer que os conceitos mudam em face das mudanças dos nossos conhecimentos. Assim, podemos deduzir que os estudos reflexivos contribuíram para uma maior compreensão e aprofundamento do significado de colaboração, mesmo que este não tenha atingido, para todas, o estágio da conceituação.

5.2.2 Estudando e Reconceituando Reflexão

As primeiras noções acerca da reflexão surgiram já no estudo da colaboração com algumas características que consubstanciam também o processo reflexivo, como a auto-análise e o auto-conhecimento e que desencadeiam a outra característica: a auto-formação.

Um exemplo concreto dessa relação aparece quando falamos sobre professores que mantêm uma prática, mas não tem consciência dela, não sabem explicitá-la. Sobre essa constatação a professora Iracyara assim se posicionou:

Tem que capacitar esse professor para um melhor fazer. Que com o melhor fazer, provavelmente, a gente vai começar a instigar você a querer compreender melhor. E essa melhor compreensão a gente vai conquistando pela auto-análise que exige reflexão. [...] Às vezes, a gente não só ameniza os problemas, mas os problemas são criados pelos próprios profissionais que estão fazendo essa prática. Então, é justamente reforçar a questão da autoanálise e da reflexão, porque se não, você não vai enxergar esse fazer bem, fazer melhor o que faz.

E a professora Kátia acrescenta:

Isso é do ser humano [...] você não se enxerga daquela maneira, e às vezes, a gente tem aquela atitude e nem percebe, e quando não faz reflexão, a gente não consegue mudar. Perceber e aceitar, não são? Porque eu acho que o mais difícil do ser humano é aceitar. Então, quando a gente falou que é preciso fazer auto-análise, é para ter consciência de que professor você é.

Como constatamos nessa conversação, algumas vezes o termo reflexão apareceu como consequência da necessidade da autoanálise para enxergar e compreender melhor os problemas da prática para o fazer bem e melhor. Sem a percepção concreta da realidade não ocorre a mudança, e só a reflexão permite o desvelar, o compreender que impulsiona a transformação pela consciência do que você é como ser e das condições que permeiam seu fazer.

Nessa síntese da compreensão da reflexão nos estudos anteriores, ela aparece como elemento propulsor de transformações, ressaltando vários elementos teóricos contidos nos textos que passamos a estudar, iniciando com um questionamento de Iracyara: “reflexividade é uma capacidade que todo mundo tem, não é?”

Explicitamos, confirmando que “é uma capacidade inerente ao homem que envolve o desenvolvimento da sua condição de refletir, de pensar sobre um dado fato da realidade.” Esclarecemos também a ênfase desses termos no campo da literatura na educação nos últimos anos, chamando atenção para as diferentes perspectivas teóricas que o mesmo apresenta. Ao mesmo tempo situamos a nossa opção pela perspectiva da reflexão crítica apresentada por Kemmis (1987) por essa ter como princípio o compromisso da transformação da realidade.

Para as professoras Kátia e Iracyara, é a realidade do seu cotidiano escolar que dificulta a aproximação e a efetivação de uma proposta reflexiva, especialmente, pela dificuldade de estudar sistematicamente e ter acesso a textos mais reflexivos, além do fator tempo escolar que praticamente é usado para o saber fazer, sem reservas para o investimento no saber conhecer, ser e conviver tão necessários para a transformação do professor em uma

perspectiva mais humanizante, por conseguinte, mais solidária. A fala abaixo aponta essa realidade temporal limitante.

Eu lembro muito de um texto de João Batista Freire (1988) que diz que professor é profissão de quem estuda, mas quando a gente passa a viver, a fazer essa educação acontecer, infelizmente a gente não volta aos estudos, aos textos com aquela finalidade de exercitar a leitura de estudo, o exercício de estudar, mas, na verdade, ao passar a vista neles (os textos) você vê que não está tão distanciada. Então, esse momento de estudo, para que a gente, o professor, tenha essa visão de ver se estou fazendo a reflexão, que nível estou, se eu estou trabalhando baseado em que perspectiva teórica, quase não existe. (Prof^a Iracyara).

A educação continuada proporcionada pela Secretaria de Educação do Município vem investindo na formação, segundo as professoras, no sentido de refletir sobre os aspectos teóricos da dimensão técnica: estratégias, procedimentos, prática pedagógica. No entanto, afirma Iracyara, “esse algo mais sensível, que não deveria ser abandonado pelo professor, a reflexão, falta isso.” E justifica a mesma: “Porque as horas que a gente usa são as horas pra estar fazendo acontecer direto.”

Retornando para o texto, afirmamos que nesse tipo de formação continuada a prática reflexiva vem sendo utilizada pela Secretaria na perspectiva que Fendler (2003) classifica como tradicional, legitimando a razão instrumental que utiliza a reflexão na visão da racionalidade técnica. Nessa, a reflexão é um processo individual voltado para solucionar os problemas imediatos da prática, desconsiderando-se, portanto, como nos chama atenção Ibiapina (2004, p. 65), “[...] os processos intrapsicológicos e a possibilidade de construção coletiva [...]” que podem contribuir para as mudanças sociais. Cada um, individualmente, deve responsabilizar-se pela aplicação desse conhecimento à sua realidade. Nega-se, portanto, o caráter coletivo que a reflexão requer.

Assim, por esse conhecimento comum – a falta do coletivo – questionamos: “qual o tempo que vocês têm para fazer parte de um grupo de estudo”? Respondeu Iracyara: “Nenhum, pela própria estrutura da Educação Física, pois, se precisa mudar mentalidades, precisa mudar as condições.” E o tempo é imprescindível para o processo de mudança pela reflexão.

Novas questões mobilizadoras foram sendo colocadas no estudo sobre reflexão, trazendo o contexto institucional no qual as professoras convivem, quando esclarecemos que a reflexão tem vários significados, dependendo da perspectiva que ela vem sendo utilizada e novamente questionamos:

É uma reflexão crítica? Eu estou levando em consideração nessa reflexão o contexto social-institucional em que o professor realiza esse trabalho? Então, que perspectiva é essa? Minha prática é reflexiva? Que tipo de reflexão eu estou processando nessa minha prática? Essa reflexão está me levando a repensar a minha prática? Está me fazendo retomar, fundamentar, buscar subsídios teóricos pra modificar ou ampliar minha prática? Será que a escola está possibilitando isso? (Prof^a Elizabeth).

E trazendo o contexto institucional pela modificação da carga horária de Educação Física do Município, que diminuiu de duas horas semanais para uma, causando muita revolta na categoria, analisamos a situação à luz de alguns referenciais teóricos contidos no texto de reflexão a partir da nossa fala.

Que tipo de Educação Física é essa que é o único momento que o aluno está ali pra trabalhar de corpo inteiro, aliás, de corpo e alma, por isso, corpo inteiro, se eu vou me encontrar com ele apenas quatro dias por mês? Talvez eu termine o ano sem nem conhecer o nome do meu aluno, não é verdade? (Prof^a Elizabeth).

Então, ressaltamos a necessidade de refletir, mobilizando-nos para o enfrentamento com a Secretaria de Educação, pois o engajamento nessa luta é o que pode trazer mudanças. Nessa situação, esclarecemos que a perspectiva na qual nós trabalhamos é a reflexão crítica e essa deve considerar a dimensão sócio-política do contexto social que enseja mudança emancipatória, de acordo com Kemmis (1987).

As diferentes ênfases dadas ao exercício reflexivo na formação que Ibiapina (2004) apresenta, quando cita Zeichner (1993), são quatro: o enfoque acadêmico, o da eficiência social, o desenvolvimentista e o da reconstrução social. Pelo entendimento da professora Kátia é preciso que o profissional equilibre todos esses enfoques que se voltam para o conteúdo disciplinar, as estratégias de ensino, os interesses práticos e o contexto sócio-político, pois, só assim todas as dimensões envolvidas no ensinar bem estariam consideradas, inclusive, “garantido conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais.”

A importância das escolhas, do que se sugere para provocar a efetivação dos objetivos propostos é uma preocupação apontada pela professora Iracyara, lembrando da necessidade de analisar a coerência e retomar nova direção no fazer, pois,

Se não tá coerente, eu vou ter que retomar, porque eu vou tentar melhorar minha prática, e ao melhorá-la eu oportunizo todo mundo aprender melhor, e aprender melhor é a maior função social da escola que é fazer com que o aluno, de certa forma, adquira a bagagem desse conhecimento que é uma condição justa, entendeu? Eu vou ter que ir pra uma escola privada porque lá

se ensina melhor, se o meu professor da escola privada tá na escola pública, não é? Se o meu aluno não aprende é porque não quer nada, mas será que eu oportunizei na escola o ensinar bem?

Nessa fala percebemos alguns indícios substanciais do conceito de reflexão como, por exemplo, o ato de fazer escolhas deliberadas como alternativas de ação; a visão sócio-político do contexto ao olhar a escola na sua função social maior que é o ato de ensinar, e ensinar bem que corresponde ao compromisso com a emancipação dos alunos. Todos esses indícios, ressaltamos, são encontrados no texto de Ibiapina (2004) a partir de Fendler (2003).

Coerente com a fala da professora Iracyara e concordando com as visões das autoras que fazem a crítica ao eixo tradicional da prática reflexiva, ressaltamos nas posições apresentadas por essa professora um exemplo de prática reflexiva, na qual o exercício da autoconsciência do seu agir é conjugado com a visão do contexto. Essa opção proporciona, portanto, a possibilidade de transformação pelo olhar para si e para o entorno social escolar. Temos assim, um dos modelos voltados para o desenvolvimento da reflexividade, o crítico.

Chamamos atenção para os outros dois modelos baseados na racionalidade técnica e prática, pois esses se preocupam com as questões do conteúdo, a eficácia e o currículo e negligenciam o enfoque da reconstrução social. É não atentar para o processo através do qual se dão as transformações, estar preocupado com o produto, com os resultados, negando as condições materiais e sociais do contexto dos alunos e professores, ressaltam as professoras. Sintetizamos, dizendo que

Tem que pensar no contexto sócio-político, considerando o contexto macro da sociedade em que a gente vive, e o conceito micro, que se materializa no decorrer da prática pedagógica, pois, só assim, você pode ter uma perspectiva crítica. (Prof^a Elizabeth).

Mostrando a forma que entendeu a perspectiva instrumental da reflexão, a professora Kátia diz que à medida que vai fazendo a reflexão acontecer nessa linha teórica, ela está o tempo todo assumindo essa postura na sua prática pedagógica.

Vou até me conscientizando qual a minha postura em função dessa teoria que eu defino a forma que eu dou aula, os instrumentos que eu trago, como eu organizo minha aula, como eu trago meu discurso, tudo em função dela, porque eu vou tomando consciência dela, à medida que eu vou vivendo ela na prática!

Essa descrição do processo mostra a forma tradicional da reflexão na educação, na qual se gera uma consciência para buscar respostas que guiem as ações, como o texto de

Ibiapina (2004) nos mostra. No entanto, as repostas encontradas para modificar essas ações estão desconectadas do contexto social. Temos uma visão unilateral dos problemas da prática a partir da própria prática e dos conhecimentos científicos. Nega-se, nessa perspectiva, a visão do contexto geral que também influencia o cotidiano escolar.

Nesse momento do estudo a professora Iracyara lembrou-se de um educador que questionava em que momento na formação de um professor ele teve uma base teórica que atingisse essa consciência, o autoconhecimento. Para ela, esse autoconhecimento deve vir desde quando se entra na graduação, no sentido de contribuir para o crescimento como pessoa, pois tudo parte da análise de si mesmo.

E novamente o autoconhecimento, o conhecimento de si mesmo é recorrente nos nossos estudos, associado ao desenvolvimento de uma autoconsciência geradora de mudanças a partir do conheça a si mesmo, porque para Kátia “quem tem que mudar primeiro é ele, é a maneira dele se vê enquanto educador.” Mas, lembrando Ibiapina (2004, p. 72), reforçamos que o olhar para dentro de nós mesmos, formado “intrapicologicamente”, deve estar concomitantemente associado aos conteúdos externos, “interpsicologicamente” construídos pela nossa relação com o mundo da vida. Só assim garantimos o processo dialético na relação mundo interior ou consciência humana com o mundo exterior que é a dinâmica interativa da nossa realidade existencial, garantindo as mudanças.

Assim, esclarecemos, o professor, além de ser envolvido com os problemas da sua prática cotidiana, é levado o tempo todo a fazer escolhas, quer dizer, deliberar sobre suas ações e ao mesmo tempo enfrentar os desafios estruturais da escola e da sociedade, propondo modificações no sentido de transformar essa realidade. É essa forma de pensar e agir que caracteriza a opção pela reflexão crítica dialética, que é emancipatória.

Compreendemos, todas nós, após a discussão dos textos, que a reflexão crítica pressupõe um processo de auto-avaliação que possibilita o auto-conhecimento e esse faz você ver e questionar o que faz, como faz e com que objetivos. Exige, portanto, como fala Kátia, que “você participe e diga de que lado você está diante das diversas perspectivas.” “É o posicionar-se, o sair da acomodação”, repetimos. E essa participação, complementa Iracyara “é definir alguma postura que provoque mudanças.”

Essas mudanças, lembrando Kemmis (1987), acontecem em duas dimensões inter-relacionadas: o resgate crítico dos processo de auto-formação, e o outro, que enfatiza o contexto estrutural, as contradições sociais e institucionais que interferem na dinâmica educacional nas escolas e na sala de aula. Elas proporcionam, por conseguinte, a formação continuada pelo conhecimento que a reflexão traz e a ressignificação da prática pedagógica.

As reflexões revelam nos trajetos formativos o processo de auto-formação e sua influência nas ações pedagógicas dos professores.

Nesse exercício da auto-formação, eu particularmente, realizando essa autoeducação, foi que eu tomei gosto pela minha formação, certo? Porque me tornei um pouco de tudo aquilo pelo qual o processo de formação me fez profissional. Então, pra mim é uma coisa muito gostosa de fazer isso. E quando eu passei a sentir essa necessidade de me conhecer e desejava me conhecer, aí é que eu tomei gosto pelas coisas. [...] Eu percebo que eu não posso investir em coisas que não valham a pena. Eu percebo assim, que há um algo mais que eu não sei explicar a ninguém porque me faz bem.; agora eu sei que é um traço meu, que se eu fizer daquela forma, se eu fizer bem feito, se eu fizer com esse cuidado, me faz bem, aquilo me tranquiliza, porque eu já me conheço. Eu não vou aceitar qualquer coisa que vier pra mim. [...] Eu vou comprometer minha consciência. (Prof^a Iracyara)

Continuando o diálogo, chamamos atenção para esse processo de auto-formação que a professora vem fazendo desde a época que a acompanhei durante o nosso mestrado.

[...] você vinha fazendo sua crítica, quer dizer, vendo as deficiências, as limitações, buscando o outro, o novo, refazendo a sua prática pedagógica em bases mais humanas. Então, a questão do resgate crítico, se a pessoa não tem autoconsciência, não tem como fazer um resgate crítico, vê que o erro da formação está nos outros, nunca está em você. Diferentemente de você, é uma coisa que a gente vê no seu discurso, a autocrítica e a sua constante busca pelo conhecimento. (Prof^a Elizabeth).

A outra questão que a professora Iracyara vem apostando como importante nesse processo formativo é o compromisso. Esse, esclarecemos, é resultante do processo reflexivo, pois só analisando a nós mesmos, o nosso fazer e os determinantes do contexto educacional micro e macro é que construímos nossa consciência sobre nós e sobre o mundo, podendo nos posicionar a favor de mudanças transformadoras e pensarmos na construção de um projeto educacional mais solidário.

E para a professora Kátia, na interação social resultante da dinâmica escolar, “quando há divergência de pensamento na forma de ser e fazer, mas você se conhece, você passa a lidar melhor com a diferença, com o outro.” Então, se conhecer capacita você a compreender e agir melhor com o outro.

Ao reinterpretar nossa história, nossa experiência, pelo exercício reflexivo percebemos o movimento da nossa forma de conhecer e fazer, que foi modificando o nosso conviver. Ao mesmo tempo, reavaliamos as estruturas, as instituições que trabalhávamos, quer dizer, vamos redimensionado nosso olhar, passando a enxergar os acontecimentos sob nova interpretação à luz da nova bagagem teórico-prática que adquirimos ao longo dos anos.

Esse retorno ao passado na perspectiva de auto-avaliação exemplificamos trazendo à lembrança a Escola Estadual, onde tive a primeira experiência como docente. “[...] eu vejo que algumas posturas minhas eram ingênuas, mas já eram inquietas, já era buscando algo para preencher as lacunas que eu não sabia bem explicar, mas sabia que o caminho não era aquele, era outro.” Essa inquietação era a insatisfação com a perspectiva competitivista da Educação Física que predominava na época, final dos anos 70 e 80. A busca era a inclusão da perspectiva não dualista, que considerava o ser como totalidade, mas constituído de singularidade, com o olhar do meu conhecimento hoje. E concluindo a minha fala, a professora Kátia corrobora a idéia ao afirmar que esse retorno ao passado “é uma oportunidade de amadurecimento.”

Assim, terminamos o estudo dizendo que “refletir criticamente, concordando com Kemmis (1987) é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante nas atividades sociais.” E acrescentamos:

Só isso não: ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola e tentar transformá-las. Porque o sucesso da reflexão crítica tem conseqüências sociais, que no nosso caso, são as transformações das práticas sociais que são as nossas aulas, as nossas práticas escolares. (Prof^a Elizabeth).

Posicionando-se quanto à validade do estudo desses textos sobre reflexão, Iracyara assim se manifestou:

Beth, eu achei que eles caracterizam muito os conceitos e vieram enriquecer mais, até a condição de deixar a gente mais segura. Nós já considerávamos algumas habilidades que você vê aqui nos textos; só que a gente passou a estudar mais, tínhamos consciência que fazíamos, mas a gente sente a necessidade dessa base científica, quer dizer, o quanto agora na nossa prática ela passa até a ser mais consciente, e sendo consciente, a gente busca a reflexão crítica. Porque pra se fazer uma reflexão crítica ela parte também de você ir formando essa consciência, assim, como ela possibilita a tomada de consciência, dentro do contexto que você trabalha. Essa consciência é como se obrigasse a gente a um posicionamento coerente. Então pra gente, ele veio enriquecer muito.

Assim, a necessidade de uma base científica para respaldar uma ação consciente que permite um posicionamento coerente é uma síntese desse estudo sobre reflexão para essa professora. E a autoanálise que esse processo propicia é o elemento desencadeador das mudanças, permitindo assim ampliar a capacidade do professor de se envolver ativamente no processo de uma forma consciente.

Continuou Iracyara questionando: “se eu sou sujeito ativo para que a proposta aconteça e se ela não aconteceu, até onde também minhas ações foram concretizadas? Eu não me envolvi como deveria ter me envolvido?”

E trazendo a reflexão para o contexto escolar, ela mostrou a sua visão sobre o caos na escola, posicionando-se com esperança sobre as possibilidades de modificá-lo.

É como se o próprio profissional da educação se sentisse alheio, não é? Será que é por falta desse exercício, dessa reflexão? É que no texto anterior o exercício da reflexão leva a uma reflexividade. Então, até que ponto essa ausência da reflexão, na atividade do dia-a-dia, no cotidiano, contribui para que a gente torne a nossa prática escolar uma prática que a gente deseja? Porque se a gente tem um ideal de escola, tem um ideal de educação que vai fazer esse ideal acontecer de verdade, pois, se é a gente que pensou é a gente que vai poder modificar! (Prof^a Iracyara).

Com esses questionamentos e um olhar mais aprofundado sobre o tema reflexão na sua aplicação no contexto educativo, ampliamos os elementos que caracterizam esse processo, diferenciando as diversas perspectivas teóricas, ao mesmo tempo em que nos fundamentamos para a reelaboração desse conceito.

O nosso processo de reelaboração a partir dos conceitos prévios anteriormente construídos aponta a evolução desse conhecimento em uma nova síntese, como vemos a seguir.

Reflexão é atividade mental, orientada por um objetivo, sistematizando o pensamento, com a finalidade de compreender melhor, oportunizando uma imersão no seu próprio mundo, buscando valores e crenças para uma restauração e ressignificação da ação pedagógica. (Prof^a Kátia)

Reflexão é uma atividade mental que tem por finalidade a análise e a compreensão de situações cotidianas, orientada por um objetivo, associado a uma auto-reflexão, que gere transformação consciente das condições pessoais e sociais que afetam de forma determinante a prática pedagógica. (Prof^a Iracyara)

Reflexão é o ato intencional do pensamento humano que envolve a imersão do ser sobre si próprio e o contexto da sua realidade concreta, revendo relações, processos e estruturas que determinam ou influenciam o seu pensamento e o seu agir. Caracteriza-se pelo processo de auto-avaliação que conduz à autoconscientização, podendo revelar uma consciência crítica e tem como finalidade o discernimento sobre o que pensamos, fazemos e suas conseqüências, tendo em vista, com esse novo olhar, a reconstrução das experiências. (Prof^a Elizabeth)

A reelaboração conceitual sobre reflexão da professora Kátia traz vários elementos que expressam com mais clareza o seu significado, apresentando diferentes

propriedades e funções dessa atividade, conseguindo avançar em relação ao conceito prévio elaborado anteriormente que se limitou a uma caracterização restrita desse fenômeno.

Essas novas propriedades acrescidas, como “atividade mental”, “imersão no seu próprio mundo” e as funções “orientadas por objetivo” – por isso tem uma intencionalidade – “finalidade de compreender melhor” e “reconstrução e ressignificação da ação pedagógica” representam indicadores do progresso de reelaboração conceitual, mantendo-se, no entanto, no estágio da caracterização.

Esses elementos também aparecem em algumas conceituações apresentadas por Ibiapina (2004), Perez Gómez (1995), Magalhães (2004), Romero (2004). Porém, na sua formulação há poucos elementos que identifiquem uma visão crítica do processo reflexivo, como Kemmis (1987) indica. Ela apenas sinaliza para o compromisso com a mudança da prática pedagógica, mas se baseando em valores e crenças, não se referindo ao contexto real dessa prática e aos aspectos teóricos que a fundamentam.

A nova formulação conceitual da professora Iracyara sobre reflexão se encontra numa situação semelhante. Apresenta vários atributos essenciais para a sua elaboração, mantendo alguns dos que foram utilizados no seu conceito prévio, porém, reorganizados em nova estruturação e acrescidos de outros que articulados concretizaram um nível maior de abstração e generalização, como por exemplo, o atributo atividade mental.

O seu entendimento prévio sobre reflexão compreendia esse conceito como uma capacidade de entender a importância da reflexão, porém não a vendo como uma atividade. A sua reelaboração apresenta como função, a “análise e a compreensão do cotidiano”, que Ibiapina (2004) nomeia de exame da realidade; sua caracterização, ser “orientada por objetivo” e “associada a uma auto-reflexão”, que Kemmis (1987) define como um processo de auto-avaliação; e como finalidade gera “transformações conscientes das condições pessoais e sociais que afetam de forma determinante a prática pedagógica”, que representa o perceber-se em ação e na história, que requer um posicionamento crítico, segundo esse autor.

Nessa reelaboração, a professora destaca algumas propriedades essenciais desse conceito, indicando a relação com o universal, o essencial e o particular (atividade mental), contudo não explicita o distintivo do mesmo. Por essas características podemos afirmar que a professora não conseguiu estabelecer uma conceituação de todos os atributos da reflexão que se situasse no estágio dos conceitos científicos.

Já a reconceituação de Elizabeth denota um avanço significativo no número de atributos desse conceito, considerando a elaboração prévia que se limitou a algumas de suas características, indicando uma visão de reflexão como atividade técnica do professor,

individual e voltada para resoluções do seu agir, segundo a concepção de Fendler (2003) apresentada por Ibiapina (2004).

Na sua elaboração, ela apresentou atributos como ato intencional da “imersão do ser em si próprio”, e “o contexto da realidade concreta” que indicam sua estrutura. Como função, a reflexão “rever relações, processos e estruturas que determinam ou influenciam o seu pensar e o seu agir”, exigindo auto-avaliação e auto-conscientização. Como finalidade “discernir sobre o que pensa, o que age e suas consciências”, levando a “reconstrução das ações.” Esses são atributos que associam a reflexão ao pensamento e a compreensão muito próxima àquela apresentada por Dewel, pois segundo Ibiapina (2004, p. 68) pensamento e reflexão “[...] se encontram entre a realidade objetiva e a ação prática, tendo a função de dar uma nova direção ao fazer, esclarecendo como se deve agir.” Dado o estágio em que se encontra a elaboração do conceito de reflexão por nós alcançado, consideramos como parâmetro de análise o significado em que “[...] a reflexão é uma atividade mental movida por necessidade (motivo) e orientada por um objetivo, sendo mediada pelos outros, pelos instrumentos e pelos signos.” (IBIAPINA, 2004, p. 73).

Como pode ser observado os significados por nós elaborados não atingem o grau de generalidade característico dos conceitos científicos. Esses significados, apesar de terem atingido um estágio mais sistematizado do que os anteriores, restringem-se a reflexão no campo da ação pedagógica.

5.2.3 Estudando e Reconceituando Solidarietà

Introduzimos o estudo sobre a solidarietà humana esclarecendo que o iniciamos pela via do sensível, uma vez que compreendemos que ninguém se torna solidário se não cultivar o despertar e o educar para a sensibilidade humana, que é a educação do sentir.

Nossa discussão teve início situando o sentir como nossas janelas sensoriais que precisam ser abertas para o fluir das sensações e impulsos, que nutrem o nosso fazer cotidiano. Então, é adentrar o campo das emoções que pode transformar o nosso sentimento em ações, modificando o nosso mover. Quer dizer, dependendo dessa possibilidade, da educabilidade desse processo sensível é que a gente pode pensar as possibilidades para a construção de um ser mais solidário.

Para a professora Iracyara, realmente a evolução do ser voltado para sua humanização requer um projeto de mudança na educação que valorize a sensibilidade. No

entanto, a educação que tivemos, continua a professora, baseada no imediatismo, no concreto, não se preocupa com o sentir que exige um processo mais longo.

A questão, esclarecemos, é da objetividade que tem norteado o tipo de educação em que hoje impera a razão, e a negação ou negligência da subjetividade que envolve a sensibilidade, ficando as emoções em um segundo plano, não se priorizando espaços para a educação da alma humana. Nega-se, assim, a dimensão sensível da educação.

Dois espaços e grupamentos apresentados pela professora Iracyara contribuem para dificultar esse tipo de educação do sentir. A família, quando tem uma educação repressora, muitas vezes, não permitindo que o ser sinta as próprias emoções, abafando a sua possibilidade de expressão e a escola, que nunca considera essa dimensão. E questiona a professora:

[...] o que eu sinto quando estou no espaço escolar, diante do próprio processo de ensino? O que é que eu sinto diante de alguns conteúdos que são ensinados? Aquilo que o professor oferece para mim como essencial, será que eu sinto ele como essencial, daquela forma que ele é apresentado? E também assim, o que é que eu sinto quando eu aprendo ou não? Isso pra mim na escola é uma coisa muito marcante.

Esse sentir para a professora Kátia, “[...] o despertar para essa educabilidade dentro da escola é muito negado; o sentir e o compreender, pois, quando você sente você é levado a compreender melhor.” E a escola, para nós, não vem oportunizando essa educação nem permitindo a expressão dos sentimentos que surgem nos acontecimentos do dia a dia.

É o que Edgar Morin (2000) vem fundamentando, esclarecemos, que é a educação para a compreensão humana, porque você só vai se abrir em direção ao outro, se você primeiro se sensibilizar, pois, se sensibilizando o compreende melhor. E age sobre essa nova compreensão. Para Kátia “esse sentimento é importante porque quando você sente, você desperta para esse sentir, percebe o outro, compreende o outro, podendo gerar, segundo esse autor, a responsabilidade social, pois você já se sente parte integrante e responsável por aquilo.” E completamos dizendo que é exatamente a outra condição para a solidariedade humana, a responsabilidade.

A primeira é a reflexão, pois se você não reflete, continuamos argumentando, não vai entender a interdependência entre os seres, entre os espaços, nações, estados, bairros, famílias, compreender, como nos afirma Assmann e Sung (2000), essa relação entre o presente e o futuro da coletividade. Só assim, compreendendo a relação do outro na nossa existência, é que estaremos caminhando na direção da sua aceitação, vamos alargando o nosso

sentimento do nós para compreendê-los “não como eles”, no dizer de Rorty (1994), mas um igual a nós.

No entanto, para a professora Iracyara, a insensibilidade ainda persiste porque não nos colocamos no lugar do outro e quando passamos por acontecimentos semelhantes não nos sensibilizamos. Kátia diz que não é necessário vivenciar uma situação para senti-la. Você tendo compaixão é como se colocar no lugar do outro, você o compreende mesmo se ter vivido.

Sobre esse aspecto dissemos:

Realmente, essa sensibilidade social só acontece se você tiver mudado ou ampliado sua forma de ver, de perceber, porque você vai mudando também os seus valores, vamos dizer, tornando-os mais humanos, e para isso, você precisa se emocionar. Essa emocionalidade que é uma das manifestações da dimensão do ser e que é tão abafada hoje nas relações sociais na imediatividade da sociedade atual. (Prof^a Elizabeth)

E a exigência social em que vivemos, como chama atenção Iracyara, em função do ter, acaba influenciando as pessoas, mesmo sem condições materiais, a ir assegurando o parecer ter, sempre buscando criar as condições reais para manter esse status social. Nega-se, dessa maneira, a essência humana, que é você viver o que você é, sem máscaras, vivendo a sua própria realidade, mas lutando para que ela se transforme.

As oportunidades que surgem na escola, para a professora Kátia, de se emocionar e fazer algo de bom pelo outro são inúmeras, mas às vezes “você não percebe ou não se deixa perceber.” É não aproveitar a oportunidade do solidarizar-se, dissemos, de ser bom, exercitar a bondade. E nessas relações sociais que exigem o sentir junto, o estar junto, o agir junto, elas precisam ser guiadas por uma ética.

Lembramos a ética que Morin (1998) e Ferrara (1998) chamam de ética da estética que é a ética que deve guiar os laços coletivos em prol do desenvolvimento do ser. Morin (1998) e Assmann (1998) também a chamam de ética solidária que se fundamenta na cooperação e que Morin denomina da ética do “sujeito responsável.” Para nós ela é a ética do sujeito que não está amarrado a modelos, estereótipos ou valores rígidos morais ou religiosos, mas sim, a que está comprometida com o ser que se sente responsável por si e responsável pelo que está ocorrendo ao seu redor que é a ética solidária.

A necessidade de posicionamento que uma ética do sujeito responsável requer, às vezes, para as professoras, causa dilema, pois se calar em determinadas situações seria conveniente pelo possível atrito que o falar pode gerar. No entanto, diz Iracyara, “quando nós

temos uma convicção do que é certo dentro da escola, vê alguma coisa absurda acontecer [...] a gente se sente responsável, mas ao mesmo tempo a gente fica sem saber o que fazer [...].” Mas o que não pode acontecer, segundo elas, é você ter a informação, o saber e não tomar nenhuma posição.

Complementamos, acrescentando que tem o momento certo e a instância correta para as denúncias. O que não pode é a gente ser contaminada pela indiferença e pela acomodação, criando um sentimento egoísta tão característico da sociedade atual: você não tem nada a ver com o outro nem com o que acontece ao seu redor, contribuindo com o clima des-solidarizante da sociedade, como fala Morin (2000).

Para ser solidário, acrescentamos, é preciso ter compaixão pelo outro, buscando os dois aspectos essenciais para desenvolver esse sentimento, segundo Boff (1999), o desapego e o cuidado. O compreendemos assim se desapegar as questões mais materiais e mais individuais, – ou centradas só no eu – e partir pra esse outro lado que ele chama o cuidado, quer dizer, o zelar pelo outro que para Morin (2000) é o religar-se, religar-se ao mundo, religar-se ao outro.

O clima competitivo que domina nas relações profissionais, nas idéias que norteiam as propostas educacionais também dificulta esse fazer mais solidário, como constatamos nas falas das professoras. Para Kátia, “às vezes uma idéia é boa e não é socializada e quando é, a outra pessoa não experimenta por ter sido criada por outra.” Mas para Iracyara, “a gente sabe que conhecimento quanto mais se troca mais a gente cresce.”

Sobre esse aspecto argumentamos que o desapego também envolve rever as idéias que estão muito cristalizadas, especialmente quando trabalhamos em grupo em uma perspectiva solidária, como vemos nessa nossa fala.

Se um colega traz um elemento novo, vamos dizer, teórico, metodológico, pedagógico, por que a gente não absorver ou experimentar? Às vezes, é o apego àquele modelo, àquele padrão e a questão de quem criou a idéia, não aceitando muito a participação do outro; por isso a participação é imprescindível para a perspectiva solidária. (Prof^a Elizabeth).

Essa participação são disposições corporais, segundo Maturana (1998), pois elas ocorrem no domínio das nossas ações. E o fluir dessas vão formando o ser pessoa que cada um de nós somos a partir da dinâmica dos nossos desejos, das nossas utopias. A utopia para Kátia sempre é vista no sentido de sonho impossível, previamente você diz que não vai acontecer. Mas, se não vai “é porque você não se dispõe a que aquilo aconteça.” E acrescenta Iracyara que se a gente definir o desejo, “a gente vai se mover na direção desse desejo.” E é

essa definição, a percepção do real, os objetivos em comuns que dão segurança para você sentir-se responsável e dar o primeiro passo para concretizar a proposta que ela acredita. Mas, tem momento na sua luta que ela se sente cansada, se sente impotente frente a alguns desafios. O que para nós é natural em qualquer processo de mudança.

Reafirmamos que para a pessoa realmente vivenciar a solidariedade humana o seu agir deve ter uma ação comprometida com o mundo do outro, iniciando-se por um processo de sensibilização em relação a esse outro, ou grupo ou uma causa, passando a incluí-los na nossa vida, aceitando diferenças, limitações e vendo-os como um nós e não um outro. Então, solidariedade é ação colaborativa a partir de uma dada realidade, na qual concretamente agimos em uma ação conjunta, compartilhada, tendo em vista obter objetivos comuns em direção a transformação.

Na escola, Iracyara apresenta como vai aos poucos fazendo seus alunos refletirem sobre questões como exclusão, discriminação, entre outros temas, que vão contribuindo, através dos questionamentos suscitados, nas diferentes situações da aula, a sedimentação da consciência do outro, desse ser mais solidário que vai se construindo. Vejamos como ela pensa em incluir na escola a possibilidade do olhar sobre os sentimentos.

É claro que toda situação, a gente sabe que afeta o ser humano nas suas diversas dimensões, com intensidades diferentes. Então, a gente tá pensando na escola estar construindo situações que vão possibilitar a questão da tomada de consciência desses sentimentos pra que eu possa justamente, na relação com o outro, corporalizada, perceber que esses sentimentos estão realmente sendo externados. (Prof^a Iracyara).

E o exemplo da aula livre, quando os alunos escolhem seus times, discriminando os menos habilidosos exemplifica a sua estratégia pedagógica reflexiva.

A gente começa a trabalhar com eles a questão de perceber como é que o outro fica, quando você tá dizendo que não quer ele... e que você diz: 'eu não quero ela porque ela não joga, eu não quero ela por isso.' Mas por que você não oportuniza o seu saber jogar com a chance de, de repente ela vir junto com você? Essa situação, por exemplo, esse enxergar o outro como um igual a nós. Se fosse eu no lugar dele, e que tivessem me deixado fora da brincadeira, como é que eu estaria me sentindo? (Prof^a Iracyara).

Ela percebe que nas relações da escola poucas pessoas se envolvem com os conteúdos sócio-afetivos, além de não existir um tempo maior para que se vivencie essas questões no grupo e afirma "que a gente está sempre atenta a essa questão de criar a condição

para construir esse ser solidário, nessa perspectiva dos sentimentos que também precisam ser trabalhados nas relações cuidadosas na escola.”

São essas relações feitas dessa forma reflexivas no trabalho cotidiano de vocês, dissemos, que os alunos vão construindo esse saber solidarizar-se, e naturalmente, que ao longo das práticas, vão começando a aceitar melhor o outro, e vão desenvolvendo neles, esse espírito mais solidário.

E fazendo uma síntese da sua compreensão sobre solidariedade, Kátia se expressou assim:

Pra haver a solidariedade tem que haver esse despertar e algumas coisas que são necessárias pra que essa solidariedade se consolide: despertar o sentir, passando pra compreensão porque quando você sente você compreende; ter a visão de uma responsabilidade social, que é você se sentir parte integrante daquele universo que você tá inserido. Ter a percepção da necessidade do outro, que aí você se sente no lugar do outro e sabe exatamente através da compaixão que você atua solidariamente.

Sobre o texto estudado, Kátia acha que ele acrescentou bastante, trazendo elementos para se entender o que envolve o processo solidário. Para Iracyara, ele tranquilizou e deu segurança quanto ao trabalho que elas já vêm desenvolvendo, agora de uma forma mais científica, trazendo autores que respaldam suas práticas.

Fechamos o estudo sintetizando nosso pensamento amparado pelos autores estudados.

O que a gente viu em Morin, em Maturana e outros autores acontece na prática de vocês, em relação a você ir construindo com ele (o aluno) esse sentimento de que ele é responsável por aquele coletivo da aula, ele é responsável a partir daquela forma que você vem desenvolvendo com ele, o enxergar o outro, o sentimento de compaixão, o sentimento de responsabilidade. E são essas pequenas somas de questionamentos ao longo das aulas, que quando somatizados vão dando exatamente o que os autores disseram: a construção de uma ética solidária, que é a ética do sujeito responsável, ou a auto-ética, e, portanto, um guia para uma perspectiva de Educação Física solidária que educa para a solidariedade humana. Essa construção na Educação Física Escolar é o nosso desafio. (Prof^a Elizabeth)

A reelaboração dos nossos conceitos de solidariedade também demonstra uma evolução na compreensão do mesmo, quando outros indicadores foram acrescentados a essa nova formulação.

Solidariedade é uma ação, baseada em valores humanísticos sem buscar benefício próprio, que parte da necessidade do outro, com vista a modificação da realidade concreta. (Prof^a Kátia)

Solidariedade é uma ação intencional que inclui o outro no partilhar de sua necessidade, com base em valores humanos edificantes, que reforçam os laços coletivos, sem esperar algo em troca além da satisfação própria de ter contribuído positivamente na situação real. (Prof^a Iracyara)

Solidariedade é atitude generosa e compromisso com o outro, grupo ou causa, de forma intencional e espontânea a partir da percepção de suas necessidades concretas. Caracteriza-se pelo sentimento de compaixão e cuidado, levando o ser a sair de si para ver a outrem como responsabilidade social que, desencadeando ação altruísta, proporciona condições para a transformação emancipatória dessa realidade em comunhão. (Prof^a Elizabeth)

Na reelaboração conceitual da professora Kátia, observamos a enumeração de alguns atributos essenciais e necessários desse conceito como “ação” e “necessidade”, porém se mantém no estágio de caracterização.

No entanto, ressaltamos que a compreensão desse conceito foi ampliada, principalmente quando a mesma ultrapassou a noção de solidariedade como capacidade expressa no conceito prévio para solidariedade como ação. É verdade que consideramos a solidariedade como uma atitude, mas entendemos que atitude é uma ação direcionada por determinado propósito; e ao se referir a solidariedade como ação, a professora apreendeu um dos atributos essenciais e necessários a sua conceituação, uma vez que esse atributo indica a relação de generalidade que o possibilita conectar-se a outros fenômenos que são também ações.

No processo de desenvolvimento do conceito de solidariedade da professora Iracyara observamos que ela avançou ao apresentar novos atributos essenciais que revelaram mais claramente o seu conteúdo e volume, como por exemplo, ação e necessidade, os quais representam um conjunto de indícios substanciais do objeto de estudo sem superar, no entanto, o estágio de caracterização.

No processo de reelaboração conceitual de solidariedade que eu reformulei, novos indícios substanciais foram agregados aos anteriores, demonstrando uma evolução no conhecimento desse fenômeno como consequência do aprofundamento em estudos realizados. Ao apresentar esses indícios imprescindíveis e suficientes para distinguir esse conceito consegui elaborar uma conceituação de acordo com Guetmanova (1989).

Atributos como “atitude generosa e comprometida com o outro”, “forma intencional e espontânea” e “percepção de necessidades concretas”, indicam aspectos universais desse conceito. Já “sentimentos de compaixão e cuidado”, “responsabilidade social”, “ação altruísta” e “transformação emancipatória em comunhão” caracterizam

atributos essenciais desse fenômeno e necessários para uma conceituação, segundo Koppnin (1978).

O significado de solidariedade por nós elaborado se situa no estágio da conceituação à medida que atende as exigências lógicas e históricas da elaboração conceitual. Ao chegarmos como atributos essenciais e necessários “atitude”, “compromisso”, “intencionalidade” e “necessidades”, buscamos expressar o conteúdo e volume do conceito, pois esses atributos expressam as relações de generalidade e particularidade que ao serem adjetivados como, por exemplo, “generosa”, “o outro”, “grupo” ou “causa” indicam a sua singularidade.

O avanço histórico fica evidente quando elaboramos uma síntese na qual se encontra implícita o avanço apresentado na elaboração dos significados historicamente atribuídos a solidariedade.

Nessa minha elaboração aparecem vários sentidos que foram historicamente construídos e evoluíram apresentando-se nas formulações de pensadores atuais. Vemos solidariedade no sentido de virtude social e compromisso como é colocado por João Paulo II, segundo Cacciari e Martini (2003) e Maturana (1998); como responsabilidade social em Assmann e Sung (2000); compaixão e cuidado em Boff (1999); generosidade, altruísmo e transformação emancipatória em Demo (2002).

Esse avanço se concretiza ao se eleger atributos que indicam aspectos apontados pelos autores com os quais dialogamos, tais como, “generosidade” que inclui, no nosso entender, a afetividade, a compaixão; “cuidar” que implica o envolver-se com o outro; “comprometimento” que exige o sentir-se responsável.

Esse fato se manifesta também nos significados elaborados pelas duas partícipes, em menor grau, é verdade, porém, presente, uma vez que os atributos “ação” para atender as “necessidades” do outro foram elencadas por todas nós.

O fato de que nem todas chegamos a elaborar significados no estágio da conceituação é explicável a partir do próprio processo de elaboração conceitual.

A reelaboração conceitual em bases científicas requer um processo de ensino-aprendizagem intencional, volitivo e sistemático. Como Vigotski (2005) nos adverte, a evolução dos conceitos espontâneos aos científicos não ocorre naturalmente. Ela é consciente e deliberada, envolvendo, portanto, a mediação do professor como colaborador.

Esse, para desencadear o processo necessita do domínio não só de conhecimentos específicos, como do próprio processo de formação e desenvolvimento de conceito.

A ausência de conhecimentos sobre formulações de conceitos nas nossas graduações e pós-graduações, mesmos que tenham sido originalmente cursos de licenciatura que pela natureza deveriam priorizar o ensino-aprendizagem em bases conceituais, é um elemento a se considerar no entendimento do que ficou evidente nesse estudo.

Isso vem corroborar o que Koppnin (1978) evidencia quando destaca a elaboração de conceito como um processo resultante do desenvolvimento do nosso conhecimento sobre os fenômenos do mundo, num movimento em que vai substituindo as sínteses anteriores por novas análises e sínteses que refletem com mais precisão o mundo exterior.

Esse esforço de síntese teórica que os estudos reflexivos nos propiciou e que estão manifestos nos conceitos reelaborados poderão trazer conseqüências teórico-práticas para o pensar, o saber e o fazer materializados nas aulas das partícipes e em nossas próprias aulas. Fato que procuramos observar ao voltar nosso olhar para o fazer pedagógico.

6 REFLETINDO SOBRE O SABER E O FAZER PEDAGÓGICO SOLIDÁRIO

Porque agora vemos como em espelho, obscuramente, e então veremos face a face; agora conheço em parte, e então conhecerei como sou conhecido.

Apóstolo Paulo

A reflexão, como temos destacado, tem sido uma estratégia metodológica que norteia as abordagens educacionais críticas que se preocupam com as mudanças sociais e políticas e encontram no espaço escolar uma possibilidade concreta desse fazer pedagógico transformador.

No contexto escolar, a reflexão significa colocar-se frente a frente com a situação concreta da ação, ou seja, com sua história, como atores sociais e políticos dessa prática institucionalizada na educação, desvelando a relação pensamento e ação pela auto-crítica e crítica do outro com vistas a transformação.

Como reflexão interior resulta na consciência dos próprios atos e, por conseguinte, uma viagem introspectiva contextualizada com a realidade exterior que é seu outro sentido complementar. A reflexão, partindo dessa realidade como movimento unindo ação-reflexão-ação, captando relações e nexos que as constituem, unindo teoria e prática, aponta uma direção crítica para a transformação.

Um professor na concepção crítico-transformadora, como educador deve demonstrar um compromisso a partir das suas escolhas que se manifestam no modo de pensar e agir. Deve elaborar, segundo Ghedin (2002, p. 138), “[...] tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.” Citando Contreras (1997), ele acrescenta: “[...] educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública, digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança.”

Nessa perspectiva uma proposta reflexiva tem, portanto, o caráter de consciência política e une dialeticamente o saber e o fazer num ciclo aspiralado de movimento de níveis mais ingênuos a níveis mais críticos de consciência-ação que leva à práxis transformadora, como vemos em Freire (1976, p. 135).

[...] no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Esses momentos

constituem a unidade [...] da prática e da teoria, da ação e da reflexão. [...] A reflexão só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão.

Nesse sentido, a reflexão crítica como processo coletivo, proporciona ao professor o desvelar dos significados da sua ação, trazendo à tona sentidos que não apareciam tão explícitos mas, se clarificados, podem contribuir para a sua compreensão e ao mesmo tempo o refazer dessa ação.

Todavia, esse processo reflexivo só é possível gestar transformações sociais e políticas na formação de alunos-cidadãos se o professor ampliar sua visão para além da sua ação imediata de sala de aula e arredores, desvendando o oculto que margeia e impregna sua prática pedagógica. É facilitar, segundo Ghedin (2002, p. 146), a tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes, “[...] proporcionando a si e a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos.”

Enfim, é lançar-se na aventura de um projeto de inovação que rompa com as concepções tradicionais de ensino e que pode se concretizar por meio de um processo reflexivo-crítico no espaço escolar como horizonte de autoconhecimento e impulsionador de nossa construção, humanos que somos, tendo como referência a solidariedade.

6.1 Refletindo sobre a própria ação

Refletir sobre o pensar e o fazer foi um exercício de crítica – de um trabalho colaborativo que vem sendo desenvolvido – e de autocrítica que envolveu a revisitação dessas vivências através das imagens do vídeo-tape. Proporcionou, portanto, visões reais desse pensar materializado no fazer, trazendo elementos descritivos e informativos desse ato pedagógico que, seguidamente, foi confrontado, possibilitando sua reconstrução.

Para isso, recorreremos como já esclarecemos antes, as ações – descrever, informar, confrontar e reconstruir – propostas por Smith e apresentados por Magalhães (2004), responsáveis pela efetivação do processo reflexivo que, quando crítico, segundo a concepção de Kemmis (1987), pode desafiar as estruturas que direcionam o fazer cotidiano pela auto-avaliação que esse processo suscita, podendo assumir postura crítica e novos posicionamentos.

A mediação do vídeo-tape permite ao professor revê a sua ação tomando um certo distanciamento dessa, destacando fatos e atos que aparentemente podem até terem passado despercebidos na vivência e que são destacados na imagem, ampliando as possibilidades da reflexão através de outros olhares mais atentos.

No uso desse dispositivo de mediação, o cuidado com aspectos éticos deve ser considerado, como destacam Ibiapina e Ferreira (2003, p. 78) “[...] a partir do cultivo de uma cultura de confiança mantida entre parceiros [...]”, o que implica em um lento processo de aprendizagem pelo grupo da estratégia reflexiva que envolve o processo colaborativo. Para nós, essa confiança foi ampliada pelas afinidades teóricas e pessoais e pela força do desejo de mudança, trazendo uma coesão maior ao grupo nos seus propósitos comuns: uma Educação Física mais solidária centrada em valores humanos edificantes.

Com essa compreensão do processo reflexivo iniciamos as sessões reflexivas do nosso estudo animado pelo diálogo compartilhado e mediado pelas imagens do vídeo-tape que deram vida novamente às aulas-laboratório. Como as partícipes desenvolvem seu projeto pedagógico colaborativamente, foi decidido que a auto-reflexão seria feita de acordo com quem mediou a “Aula-laboratório” naquele dia. Assim, a professora Kátia fez a auto-reflexão sobre o “Saber Ver” e o “Amar e Abraçar”; Iracyara sobre as aulas-laboratório que versaram sobre o “Saber Espera” e “Dialogar”. Dando continuidade ao processo reflexivo, retornamos pontos ou detalhes que nos chamaram a atenção, iniciando o diálogo interativo, desencadeado na reflexão coletiva.

Então, iniciamos o processo reflexivo com a análise pessoal da professora Kátia sobre o Saber Ver, como se segue.

6.1.1 Saber Ver: auto-reflexão de Kátia:

Descrição - Para descrever a nossa aula, porque como a gente trabalha juntas, eu vou utilizar esse modo de falar, a “nossa” aula. Então, eu acho que as palavras chaves pra descreverem a nossa aula são organização e planejamento, porque, quando a gente percebe que tem um planejamento, como faz a aula é mais significativa, mais proveitosa, mais produtiva. Então, eu acho que todas essas palavras podem descrever a nossa aula: produção, significado, organização, principalmente planejamento... participação. Com relação ao espaço e o tempo, eu acho que a gente na escola tem um espaço privilegiado, a quadra onde essa aula transcorreu. O tempo das nossas aulas que, inclusive esse ano, 2006, aumentou um pouco, para 1 hora, eu considero um tempo bom, antes era 50 minutos. Eu acho que como foi planejado e bem distribuído alcançou o objetivo, mesmo com a turma grande. Como éramos duas pra trabalhar, dava pra ter um aproveitamento bom. O saber de hoje que tinha como objetivo o ver, foi muito bom de trabalhar porque é um dos itens que a gente vem trabalhando muito com eles; essa capacidade de saber ver para saber sentir as pessoas, para saber entender, pra poder se posicionar melhor, pra poder realizar

melhor o que se quer. As turmas, a gente organizou de forma rotineira. A nossa rotina é aquela, os alunos em fila, param para tomar água no caminho, para não precisar sair depois da aula iniciada. A gente chega na quadra e percebe que eles já vão se organizando numa fileira para o alongamento. Então, como já é uma rotina, eles já têm o hábito de fazerem isso. Prova que quando o professor mantém uma rotina e o exemplo de certas atitudes, o aluno vai conseguir se organizar melhor. As situações utilizadas, a gente sempre propõe realizar trabalhos em grupo, já que se dispõe a enfatizar os trabalhos cooperativos, de solidariedade, como o saber ver. A gente procurou nas nossas atividades enfatizar situações que trabalhassem a convivência, como o tocar e o descobrir proposto nesta aula, sempre em duplas. E a participação dos alunos eu considero que foi ativa, porque eles se sentiram felizes nessa aula de Educação Física, eles sentiram prazer em fazer as atividades propostas e por isso eles se envolveram nas tarefas do saber ver.

Informação - Olhe, a opção feita por essas atividades durante o planejamento, eu acredito ter sido porque, primeiramente, a gente já utilizou em aulas anteriores, eram situações conhecidas e que eles já se sentiam bem à vontade. E mesmo que não fosse, que fosse uma atividade nova pra eles, a gente pensou que, quando se propõe uma coisa mais relacionada ao olhar, uma coisa que não é tão natural para as pessoas, se aproximar, tocar, olhar, perceber e falar coisas do outro, a gente quis ser um pouco cuidadosa pra não fazer com que o aluno se sentisse pouco a vontade de realizar. Então, a gente teve o cuidado de fazer coisas que ele, mesmo diante de um colega não muito próximo, pudesse e tivesse vontade de realizar. A opção foi por conta disso. É, faz uns cinco anos que a gente vem trabalhando nessa parceria e ao meu ver tem dado muito certo. Tem sido muito bom porque tem características pessoais de cada uma, que uma complementa a outra ou uma reforça a outra, quando é semelhante. E assim, essa divisão de forças... na fita eu observei assim, no nosso planejamento não foi previamente determinado quem ficaria fazendo o quê, né?, porque, geralmente você quando tem alguma atividade em parceria, você pode, se quiser ou não, distribuir, você vai fazer o alongamento, eu vou fazer a parte da atividade principal, mas a gente não se preocupou com isso no nosso planejamento. E o papel do professor, além de estimular, eu acho que ajudou na compreensão porque quando você chega perto... Há crianças que precisam daquele, como se diz, chega lá juntinho no pé do ouvido pra dar uma força, dar uma ajuda. A presença também física do professor mais perto deles, acho que ajuda. Eu coloquei aqui como dificuldade que na última atividade de vendar os olhos foi a disposição que foi feita, apesar de que na verdade a melhor forma de organizar era em círculo, porque o aluno só fazia virar e ficar de frente pra o colega pra formar a dupla. Mas, como a turma já estava num nível de dispersão, de agitação, de não conseguir ficar mais um tempo sentado, eu achei que no último momento eles se dispersaram mais, nesse momento de sentar perto do outro e fazer a atividade de tocar e perceber quem era. E talvez pode ser pela falta de material pra todos os alunos, porque eu percebi que quando eu distribuí o material, não sabia que tava faltando. Foi um lapso, quando eu percebi, só deu pra entregar a uma turma. Então, uma turma ficou de espectadores e pra àquele momento, como a situação deles era de imobilidade, eles não conseguiram ficar como espectador. Alguns dos que estavam sem a venda começaram a se levantar, a tumultuar, aí ficou uma coisa meio desorganizada, eu achei. Eu acredito que mesmo com as dificuldades, atingimos o objetivo, porque pela forma como foi estruturada a proposta... eu acredito também que pela violência que aqueles alunos vêm apresentando, mas sendo trabalhados com um tipo de aula mais sensível, na qual a gente vem enfocando a questão do olhar, do tocar, do abraçar, do amar, eles vão se transformando. É como se eles já estivessem preparados previamente pra uma aula daquela, porém, mesmo que eles não estivessem, eu acho que a proposição da aula e a forma como as atividades foram feitas e encaminhadas, a gente teria atingido uma outra turma também que não tivesse tanta vivência nesse tipo de aula.

Confrontação - Olhe, eu acho que ao longo do tempo, pelo menos assim, separadamente – pois a gente veio se encontrar há cinco anos – a gente tinha uma história de vida cada uma que

sinaliza a preferência por esse tipo de atividade mais voltada para a formação de valores humanos. Não vem da minha formação. Eu acredito também que Cyara não. Nem formação universitária, nem da pós-graduação, na nossa experiência de universidade, porque eu alcancei uma época muito tecnicista. É muito mais da minha própria experiência de vida. Por exemplo, eu como aluna, eu me lembro, me recordo e sempre ficou marcado pra mim que na escola a Educação Física me ajudava a crescer em certos aspectos emocionais. Então, o reforço do valor humano, eu tinha muito essa experiência em casa e eu acho que as leituras espíritas também me ajudaram muito a perceber que a gente como ser humano tem essa capacidade imensa de crescer, de ser melhor como pessoa, como ser humano e que precisa de um despertar, não é? O professor pode estar ali pra fazer algo mais e eu acho que esse algo mais é justamente tentar fazer com que esse ser humano melhor e desperte para a sua humanização. E esse estudo veio contribuir para a nossa compreensão dos saberes como o ver que Mariotti (2000) apresenta, para conviver melhor com o outro. Eu acho que o avanço foi evidenciado nas respostas deles na reflexão final e durante a atividade mesmo porque a gente percebe que eles realizaram as atividades, se envolveram dentro das possibilidades de cada um: um toca no cabelo, o outro não toca, mas olha, descobre novas coisas nos colegas. Então, eu acho que é dentro da maturidade e da vontade naquele momento de cada um, que cada um realizou de formas diferentes, mas eles realizaram e demonstraram aprendizagem do saber ver em diferentes dimensões como a gente queria que eles vivenciassem.

Reconstrução - O que eu faria de diferente na aula é... Talvez fosse a questão da organização do material e a disposição dos alunos na hora do uso da máscara. Foi o que eu mais senti, foi aquele último momento quando a proposta era em duplas em que cada um tocasse o outro com os olhos vendados e não teve material suficiente para todas as duplas. Eu acho que já vinha numa dinâmica de dispensar um pouco por conta da atividade anterior. Eu acho que eles começaram a ficar um pouco inquietos naquele momento que seria um momento já mais reflexivo que ia entrar na última parte que era a atividade de avaliação, talvez tivesse sido de uma melhor forma, mais organizada. O restante foi bastante coerente com o que a gente se propôs e fundamentou no planejamento da aula sobre o saber ver como um dos saberes da solidariedade humana.

Na descrição, primeiro passo para iniciar o processo reflexivo como forma de se distanciar das ações e revê-la com um novo olhar reflexivo a partir do previsto e do realizado, a professora demonstrou a segurança do que faz na escola e porque faz, sempre associando suas escolhas às condições materiais da realidade micro e macro do seu espaço pedagógico, sem, no entanto, detalhar suas observações sobre a aula analisada.

Nessa descrição ela chama a atenção para as palavras que melhor descrevem suas aulas que são organização e planejamento. Por essa razão, e como consequência disso, tornam-se mais significativas, proveitosas e produtivas. O objetivo, saber ver em diferentes dimensões, já trabalhado por elas, foi atingido em toda sua extensão. Quanto ao espaço físico no qual a aula transcorreu ela aponta como privilegiado por ser uma quadra coberta, embora o tempo de 50 minutos seja reduzido.

O trabalho em grupo e em dupla nessa aula como opção metodológica nas situações utilizadas enfatizou a ação cooperativa que pode possibilitar o desenvolvimento da

solidariedade, ampliando-se nas situações que envolvesse a convivência, explorando o tocar e o descobrir o outro, efetivadas em duplas. Quanto à participação dos alunos, ela considera ativa por eles se sentirem felizes na aula e envolvidos nas situações de aprendizagem propostas.

Na descrição que envolve o relato do que se faz, a professora apresentou sua visão das ações efetivadas, porém se deteve em alguns julgamentos como explicitações do seu agir, os quais constituem o passo seguinte do processo reflexivo, a informação. Assim, faltou detalhar conteúdos, situações de aprendizagem e recursos pedagógicos utilizados, o que daria uma maior clareza ao processo interativo ocorrido. No entanto, relembro que a mesma justificou sua síntese, uma vez que todos nós já havíamos planejado, assistido a aula e o vídeo juntas. Mas essa ação de descrição não era apenas para nós, mas etapa de um processo que iniciado por essa ação desencadearia as seguintes. Acredito que faltou melhores esclarecimentos meus para as professoras sobre a dinâmica desse processo antes de iniciá-lo, devido às condições reais temporais e nossa própria falta de experiência em vivenciar um processo reflexivo.

Na ação de informar, ela justifica a opção por essas atividades planejadas com o cuidado e zelo que a temática sobre a solidariedade requer, trazendo situações que já vinham sendo trabalhadas anteriormente, porém reunidas para atender o objetivo do saber ver.

Seu papel como professora não apenas nessa aula, mas em todo o ano letivo, aparece como mediação em todo o processo colaborativo estabelecido em parceria com a professora Iracyara, quando cada uma assume funções que vão sendo alternadas ou valorizam-se, em determinados momentos, as habilidades de cada uma. Isso decorre da conquista do entendimento pessoal, compromisso e respeito mútuo que Magalhães (2003) expressa como condições essenciais para a existência do processo colaborativo e que nós presenciamos nessa parceria das professoras.

Nessa aula-laboratório a professora faz sua autocrítica apontando as dificuldades na vivência da proposta prática do saber ver: a disposição dos alunos na hora do reconhecimento pelo toque, usando máscaras, o que levou a uma maior dispersão e a falta de material para todos, deixando uma turma como espectador, enquanto a outra desenvolvia a tarefa, o que acarretou a desorganização e a dispersão de alguns. Essa autocrítica equivale a auto-avaliação que Kemmis (1987) apresenta como processo imprescindível para as transformações das práticas institucionais.

Outro aspecto considerado como dificuldade na ação docente dessa professora e que emergiu nessa aula é o que ela denomina de cultura da violência, notadamente entre os

meninos. Mesmo combatendo esse tipo de comportamento através de aulas que elas denominaram de mais sensível, nas quais enfocam o olhar, o tocar, o abraçar, o amar, os alunos vão se transformando, embora, ainda persista em alguns, a quem elas vêm dando uma atenção especial.

Concluindo a ação de informação que segundo Magalhães (2004) visa refletir sobre o significado das ações propostas, olhando o processo ensino-aprendizagem em nível do micro contexto da escola e dos alunos, a professora Kátia acredita que o objetivo ao qual se propunha foi atingido, devido a forma que foi estruturada e encaminhada a proposta, e também, por experiências anteriores em aulas que envolveram a sensibilidade. E essas mudanças foram evidenciadas, segundo a mesma, pelas próprias falas dos alunos na avaliação reflexiva no final da aula quando eles foram encorajados a se expressarem, dando seus depoimentos sobre o que foi aprendido como conteúdo, tanto apontando características físicas, na visão imediata, quanto detalhes como cor dos olhos e o reconhecimento de qualidades positivas que caracterizavam a personalidade dos amigos.

Assim se construiu a dinâmica que pela reflexividade conduz o ato de ver sob uma perspectiva mais ampla, saindo do que até então era invisível, como afirma Maturana e Varela (2001).

Na ação de confrontação que exige o exame e o questionamento das ações, das posições adotadas, considerando uma visão macro do processo educativo, a professora foi levada a pensar a partir da questão mobilizadora “porque agi dessa forma.” Esse momento permitiu a professora Kátia rever sua ação docente como função social, confrontando com as visões que influenciam seu agir.

Nessa retomada, a professora Kátia trouxe vários fatores que interferem nas suas escolhas docentes. Desde o campo acadêmico com a crítica à visão tecnicista de sua formação ao crescimento de aspectos emocionais na sua vivência anterior como aluna da Educação Física escolar, como também a recorrência nesse estudo ao triplice aspecto da sua formação como pessoa que modela o seu fazer docente na direção de uma proposta de humanização: a formação continuada, a espiritualização e a estrutura e convívio familiar que nutrem a vontade de “fazer algo mais pelo seu aluno e esse algo mais é justamente tentar fazer com que esse ser humano melhore e desperte para a sua humanização.” Compreensão que ela afirma ter sido ampliada por estudos de saberes como o ver a partir de Mariotti (2000) e que contribui para uma convivência com o outro de forma mais solidária.

Assim é o que ela acredita e avalia da proposta planejada e vivida pelos alunos, mesmo considerando algumas dificuldades já citadas e observando o processo de

aprendizagem ao longo do ano, no qual transparece mais nitidamente os avanços do comportamento dos alunos, a partir do envolvimento desses nas aulas e dependendo também da maturidade que cada um alcançou até aquele momento.

Na ação de confrontação, Kátia trouxe várias explicações para a sua forma de agir, apontando os valores culturais que a permeiam, suas dificuldades e contribuições, deixando claro a sua opção por uma proposta educativa voltada para a humanização do ser. No entanto, ao fazer essa aula não a relacionou com aspectos intrínsecos estudados sobre solidariedade.

A reconstrução, última ação efetivada para culminar o processo reflexivo, envolve, segundo Magalhães (2004), diferentes formas de ação com base nos resultados tendo em vista à transformação. Nessa ação, a questão mobilizadora indagava “o que faria diferente” e “porque faria tais mudanças.”

O que a professora Kátia faria diferente seria a disposição dos alunos na hora do uso da máscara, em virtude da falta de material para toda a turma. Isso provocou como já foi salientado, a dispersão de alguns alunos o que acarretou inquietações, prejudicando a tarefa seguinte que seria um momento mais reflexivo. Os demais aspectos corresponderam ao previsto no objetivo, como ela expressa na sua fala:

Eu acho que o avanço foi evidenciado nas respostas deles na reflexão final e durante a atividade mesmo porque a gente percebe que eles realizaram as atividades, se envolveram dentro das possibilidades de cada um: um toca no cabelo, o outro não toca, mas olha, descobre novas coisas nos colegas. Então, eu acho que é dentro da maturidade e da vontade naquele momento de cada um, que cada um realizou de formas diferentes, mas eles realizaram e demonstraram aprendizagem do saber ver em diferentes dimensões como a gente queria que eles vivenciassem.

Assim, a professora Kátia concluiu a sua auto-reflexão trazendo elementos desse novo olhar da sua ação docente, descrevendo sua percepção, informando o seu significado, confrontando o seu fazer pela auto-avaliação, concluindo com a possibilidade de alguns arranjos diferentes, uma vez que a proposta da aula-laboratório do “saber ver” atingiu os seus objetivos.

6.1.2 O Saber Esperar: auto-reflexão de Iracyara

Dando continuidade ao processo reflexivo, Iracyara assim se expressou sobre o saber esperar na sua auto-reflexão.

Descrição - Essa organização de juntar as duas turmas, ela veio em função de uma acomodação nossa, em relação ao próprio horário, de organizar melhor o nosso espaço na escola, no sentido de também dar uma organizada da nossa presença na escola, de forma que a gente pudesse favorecer também a nossa vida, sem prejudicar o andamento da escola. E a realização dessa aula foi pensada para a quadra, que, graças à Deus, a gente sempre foi privilegiada em função disso. Embora o espaço favoreça uma maior produtividade nas aulas de Educação Física, a gente também sente que aproveita os outros espaços. Quanto ao objetivo da aula, a gente sempre tá preocupada com a especificidade da Educação Física, não deixando de ter essa estimulação voltada para a questão desse corpo, desde a sua locomoção, desde as habilidades motoras utilizadas durante os jogos, que corresponde a uma aprendizagem motora, mas nesse dia nossa ênfase tinha o objetivo do saber esperar. A organização das turmas, a gente sempre organizou num primeiro momento em grande grupo pra fazer o alongamento. Em seguida, de acordo com o objetivo que essa aula foi planejada, o saber esperar, a gente direcionou a aula com a finalidade de atingir esse objetivo desejado. Nas situações de aprendizagem, como estava claro pra gente trabalhar a habilidade do saber esperar, utilizamos uma dinâmica da aula em dupla, porque como a gente tá sempre preocupada com o solidarizar-se, então a gente começa sempre dos pequenos grupos, resolvendo pequenos conflitos. Primeiro em dupla, depois organizou o quarteto, e a gente foi analisando com eles qual era a diferença desse tempo de espera em dupla, e esse tempo de espera quando estava em quarteto. E nessas situações de aprendizagem explorando o quicar, o passar e o arremessar, a gente foi refletindo sobre esse saber esperar justamente nessas duas situações: existia um tempo menor de espera quando eu estava em dupla ou quando eu formei o quarteto? E mesmo assim, continua sendo produtiva? Da forma que a gente desejava, ia esclarecendo, deixando claro o envolvimento dele nessa atividade, repercutindo na aprendizagem que a gente desejava. E quanto à participação dos alunos, teve uns que a gente percebeu que eles participaram somente pelo gostar de estar envolvidos em situações lúdicas, e outros a gente percebeu que resistem mais a esse processo de organização que a gente deseja, do sentar, do esperar, do refletir em atividades que não sejam só atividades esportivas. Então, a gente sente aquele aluno que se envolve e o que se envolve menos. E, dependendo da nossa percepção, em aulas futuras a gente vai atentando pra isso e vai tentando trazê-lo pra se envolver mais na aula.

Informação - Essas situações de aprendizagem já fazem parte do nosso cotidiano, porque a gente parte do princípio que ouviu o tempo todo o aluno. Até Paulo Freire coloca essa questão de humanizar. A gente parte do princípio que se humaniza na relação com seres humanos, então, o tempo todo em nossas aulas, a gente está atenta a essa questão da relação que a gente percebeu... tem essa convivência do grupo, essa questão dos jovens, essa presença corporal junto nas aulas de Educação Física. Quando essas relações não são harmonizadas, elas acabam comprometendo tudo que a gente estabeleceu de objetivo, como trabalhar certos conteúdos, pela própria dinâmica desse contato com os outros que na escola a gente aprende em grupo. Ela sempre faz parte dessa preocupação, desse relacionamento de estar com o outro, em especial nessa área que traz a questão do esperar, dentro de situações que eu estou sempre nesse contato com o outro. Então, em função dessa aula a gente estabeleceu como objetivo trabalhar essa capacidade de esperar, tão necessária que às vezes se amplia de acordo com o próprio momento que cada um vive, no qual eu tenho o direito diferente de você e você pode até esperar, pois ao você demonstrar esse entendimento, eu posso ter tempo até de inovar. Então a gente começou por aí, com a finalidade de ter o reconhecimento do respeito pelo tempo do outro e o meu, como eu gosto de usá-lo. Primeiro, a gente reconhece a riqueza desse tempo enquanto educador. Quando a gente fala do tempo da escola, a gente fala de tempo pedagógico, fala de tempo de vida, então, nós temos muito esse cuidado de reconhecer esse tempo como precioso. E se a gente tem olhado esse tempo como precioso, assume grande responsabilidade na escola, na dimensão dessa formação solidária. A gente tende a quê? Estimular primeiro as diversas possibilidades corporais que possibilitam pra ele desenvolver o auto-conhecimento, no sentido de que ele já

consegue fazer corporalmente até onde essas habilidades motoras podem ser trabalhadas. E o nosso cuidado vem, por exemplo, a gente nunca pede que um só faça e os demais estejam no foco dele; a gente tem o cuidado quando dinamiza a aula com o que esse corpo vá vivenciar. Então é uma coisa que a gente cuida muito: de não criar situações na aprendizagem que constrojam essa criança pelo que ela é de verdade, porque a gente sabe que não tem coisa pior. O nosso papel é de estimular essas possibilidades. A dificuldade que eu percebi é da própria estrutura da dinâmica da escola, da rotina da escola, de um contexto da escola como um todo. Porque mesmo a educação escolar, um componente dessa escola, o currículo, a gente pensa que há a necessidade que se priorize o necessário a ser ensinado pra essa formação integral do aluno. Mas ele não é priorizado nas diversas áreas de conhecimento, como o saber esperar, o compreender, a questão de escutar que a gente sempre traz, essa dimensão no ensinar da Educação Física. Não é o que acontece em toda escola, às vezes, há dificuldades nesse sentido e a gente acaba tendo que ir buscar mais possibilidades, criar mais oportunidades para que essas aprendizagens aconteçam. Muitos professores dizem assim: os alunos são isso, os alunos não sabem escutar, os alunos não sabem esperar coisas que a gente trabalha. Mas eles não se sentem responsáveis no sentido de que eles poderiam também estar oportunizando essas aprendizagens na escola. A nossa estrutura de escola a gente já considera como muito boa, material a gente tem o suficiente. Eu vejo que os objetivos foram atingidos no sentido de que, quando a gente lança o objetivo pra escola, é aquele objetivo imediato. Então, o objetivo imediato a gente conseguiu, a partir do momento que você viu que existiu... eles, até quando a gente foi questionar durante as aulas: como foi que a gente começou? Depois foi a formação em grupo. Então, a gente parte da lógica que trabalhar essa relação com o outro, primeiramente ele tem que estar bem relacionado consigo mesmo. É tanto que no início das nossas aulas, no início do ano a gente trabalha muito o individual, o eu com a bola, o eu jogando, o eu arremessando, para depois, aos poucos, a gente começar o trabalho em dupla, até eu ter essa dimensão maior do coletivo. Então eu vejo que o objetivo imediato da nossa aula foi atingido, agora há aquele objetivo maior, que é coisa do plano de ensino da Educação Física, que é atingir esse ser humano na sua totalidade. Porque a escola não definiu ainda não, mas Educação Física já.

Confrontação - Eu não desprezo essa base que a gente teve toda na formação, desde a nossa escola, que foi uma escola de um outro tempo, onde achavam que estariam formando um excelente ser humano sem se preocupar só com o conteúdo. Muitas vezes, eu me lembro que eu ia pra escola sem querer ir, meio que triste. Não tenho boa experiência de alegria na escola. Sempre foi um lugar que tive que ir porque eu era obrigada, então, eu até reconheço com o tempo. Depois que a gente passa a ser educadora a gente consegue analisar esses pontos. Em seguida, a questão da minha própria formação no curso de Educação Física que deu algumas contribuições, até porque a gente passa a ter acesso a diversas teorias, a gente vê diversas áreas. Não era falado ainda, na minha época, tanto de Paulo Freire, como hoje se vê. Apesar da gente ter se formado num tempo em que se falava num novo perfil de professor, mas isso, hoje eu vejo que ainda se estava pensando e enquanto se pensava em formar um novo professor, ainda se continuava formando em práticas antigas. E hoje eu vejo que isso foi que deu um desconforto. Em estudos como esse, a gente vai tomando consciência do que a gente fazia, como colaborar, refletir, ser mais solidário, mas já é uma outra linha, já é um outro autor, que fundamenta o nosso fazer cientificamente e que a gente não conhecia. Então, são essas coisas, familiares também, que fazem com que a gente tenha essa certeza de que é importante que a gente esteja atingindo todas as dimensões do ser humano, uma educação integral. É claro que em alguns a gente atinge mais. Na relação de professor não há como negar que há um limite nessa relação de professor e de conhecimento. Mas, como a gente tem esse trato humano, a gente de Educação Física consegue repercutir mais, e às vezes nem tem consciência dessa repercussão, mas a gente já tem o cuidado porque a gente sabe que marca alguém no canal da vida. Sim, e ainda tem a questão da pedagogia salesiana... Quando eu comecei a fazer alguns “ensaios” de professora depois que eu me formei, assim que eu me formei, eu não me sentia segura enquanto professora. Então fiz alguns

ensaios na escola privada. Eu sinto que eu aprendi mesmo, eu sei que professor a gente aprende a ser todos os dias, quando eu entrei na escola salesiana, que eu tive contato com a pedagogia de Dom Bosco na congregação das irmãs salesianas. Então, pra mim, ela foi fundamental, porque tem justamente como eixo a questão da formação humana centrada em valores humanos, nessa formação, no sistema preventivo dele e a prática baseada na razão, religião e afetividade. Considerando o tempo que você chegou pra fazer a pesquisa, e o tempo que a gente já vem com esse aluno, a gente diz que houve avanço. Agora a gente tem que ter muito cuidado, porque o que é avanço pra gente? Na percepção de quem? Às vezes, a gente olha imediatamente e diz: ah, mas ele continua sendo teimoso. Como Kátia já falou a questão do menino que não fazia nem a aula de Educação Física, e hoje ele já faz a aula atrapalhando, mas é um atrapalhar que a gente percebe que dentro do atrapalhar ainda há aspectos positivos, porque ele atrapalha, mas a gente também procura algo que o seduz. Então, a gente lida com um pouco dessa segurança de mantê-lo com a gente, mesmo às vezes ele atrapalhando essa aula. E eu vejo outra coisa. Quando eu olho pra mim, na época que meus professores diziam algumas coisas, eu não reconhecia como importante, e talvez ainda hoje a gente ainda nem entende, mas quando a gente amadurece é que a gente passa a ter aquela consciência mais seletiva. É quando você consegue lembrar de alguém que foi realmente significativo. Então, imediatamente nas crianças, por exemplo, o que a gente ensinou hoje como o saber esperar, eles não já vão fazer amanhã não ou no final do ano. Como a gente tem alunos que dão trabalho desde que entraram na escola, então, a gente trabalha na certeza de que um dia, provavelmente, a gente não vá colher fruto desse ser melhor imediatamente, mas a gente contribuiu de alguma forma para ele ser mais solidário.

Reconstrução - É, eu não mudaria nada nessa aula porque foi pensada para aquele momento. Então pra aquele momento, naquele tempo real, nas circunstâncias em que acontecem as aulas dentro da escola... e outra coisa, foi bem pensada e foi planejada coletivamente. Agora é natural que a gente começa a perceber de repente, se fosse pra um outro grupo, naturalmente a gente vai acrescentar um elemento a mais. Por exemplo, vai começar o ano, esse aluno, esse perfil, onde a gente vai continuar? Será que essas atividades que atraíam esse grupo que a gente realmente conhecia durante o ano todo, servem para outro grupo? Pode até a gente recomençar com um algo a mais. Agora a seqüência de começar com a dupla, depois um grupo maior, acho que é mais adequada para a nossa proposta de convivência porque na relação com o outro sempre aparece um conflito e quanto mais eu me relaciono, mais esse tempo de espera vai aumentando. E a gente espera a vida toda, desde o nascer. Então a aula estava coerente com o que pretendíamos atingir e com a base teórica que estudamos sobre os saberes, o de hoje esperar. Sim, e os conceitos.

Ao descrever sua prática, a professora Iracyara foi levada a se perguntar o que faço, detalhando sua ação, a partir de um novo olhar do real, mas distanciando deste.

Ela apresentou uma descrição dessa aula-laboratório, destacando elementos que fazem parte do seu cotidiano pedagógico, desde a forma de organização da turma e da sua presença na escola, ao uso do espaço escolar e das situações de aprendizagem que efetivamente deram vida aos objetivos propostos.

Nessa descrição ela destacou a preocupação com a especificidade da Educação Física, com a aprendizagem motora explorando o “passar”, o “quicar” e o “arremessar”, embora tenha dado ênfase para o saber esperar que era o objetivo proposto. Como dinâmica ela utilizou o trabalho em duplas, depois em grupos progressivamente maiores que demandavam a melhoria da habilidade de esperar pela convivência e resoluções de conflitos

que estimulavam situações que requeriam o solidarizar-se, demarcando um maior envolvimento dos alunos pelas possibilidades lúdicas.

Igualmente como a professora Kátia, Iracyara aponta na ação de descrição já a informação que seria função do passo seguinte, ao fazer julgamentos críticos do seu agir. Faltaram detalhes na descrição das situações de aprendizagem que possibilitaria a maior compreensão daqueles que não tiveram acesso a aula, nem ao vídeo. No entanto, isso não invalida a riqueza das situações que ela destaca como significados desse agir. Reiteramos que fatores temporais advindos do acúmulo de compromissos profissionais atropelaram o nosso processo colaborativo impedindo de se dar o tempo necessário para a apreensão de alguns aspectos metodológicos que essa abordagem requer como nos orienta Kemmis (1987).

Na ação de informação, continuação do processo reflexivo que, segundo Magalhães (2004), questiona as razões do seu agir, refletindo sobre o significado das escolhas, a professora apresentou a base teórica que sustenta o seu agir, ancorada pelo projeto de humanização que tem Paulo Freire como expoente. Destacou a riqueza do tempo pedagógico na escola como tempo de vida, por isso, precioso e carregado de grande responsabilidade na formação mais solidária dos alunos, conforme sua expressão:

Então a gente começou por aí. Com a finalidade de ter o reconhecimento do respeito pelo tempo do outro e o meu, como eu gosto de usá-lo. Primeiro, a gente reconhece a riqueza desse tempo enquanto educador. Quando a gente fala do tempo da escola a gente fala de tempo pedagógico, fala de tempo de vida, então, nós temos muito esse cuidado de reconhecer esse tempo como precioso. E se a gente tem olhado esse tempo como precioso, assume grande responsabilidade na escola, na dimensão dessa formação solidária.

Ela compreende que se humaniza na relação com os seres humanos e a proximidade corporal que a Educação Física permite, pela própria dinâmica do contato com o outro em grupos, possibilita apreender outros conteúdos que harmonizam as relações sociais, como o saber esperar, contribuindo para a solidariedade humana.

Ao explicitar o seu papel como educadora, estimulando as possibilidades corporais, ela destaca o cuidado para não criar constrangimentos para a criança ser o que ela é de verdade, desenvolvendo o autoconhecimento. No entanto, a dificuldade está na omissão da escola nesse projeto de formação integral do aluno, visto que há a adesão da maioria dos professores de outras áreas, nem um currículo que oriente nesse sentido, embora a Educação Física tenha seu projeto definido, ficando na ação isolada.

Na confrontação, quando se examina e questiona-se as origens e a legitimidade das visões adotadas, Iracyara retoma suas influências teóricas como um somatório de várias

experiências vividas. A graduação, quando teve acesso a diversas teorias, embora se continuasse formando em práticas antigas; a educação familiar, que mostra a importância de formar considerando todas as dimensões humanas; e a educação continuada, que traz a fundamentação científica do que ela já faz.

Em estudos como esse, a gente vai tomando consciência do que a gente fazia, como colaborar, refletir, ser mais solidário, mas já é uma outra linha, já é um outro autor, que fundamenta o nosso fazer cientificamente e que a gente não conhecia. Então, são essas coisas, familiares também, que fazem com que a gente tenha certeza de que é importante que a gente esteja atingindo todas as dimensões do ser humano, uma educação integral. É claro que em alguns a gente atinge mais.

Mas, foi na pedagogia salesiana que ela encontrou o eixo da formação centrada em valores humanos.

Sim, e ainda tem a questão da pedagogia salesiana... Quando eu comecei a fazer alguns “ensaios” de professora depois que eu me formei, assim que eu me formei, eu não me sentia segura enquanto professora. Então fiz alguns ensaios na escola privada. Eu sinto que eu aprendi mesmo, eu sei que professor a gente aprende a ser todos os dias, quando eu entrei na escola salesiana, que eu tive contato com a pedagogia de Dom Bosco na congregação das irmãs salesianas. Então, pra mim, ela foi fundamental, porque tem justamente como eixo a questão da formação humana centrada em valores humanos, no sistema preventivo dele que tem uma prática baseada na razão, religião e afetividade.

Nesse momento da reflexão crítica propiciado pela ação de confrontação, ela compreende o significado da sua prática pedagógica focando o avanço dos seus alunos nessa perspectiva educativa em dois sentidos. O primeiro avanço, mais imediato, veste nas habilidades e atitudes comportamentais apresentadas. O segundo, em uma visão mais em longo prazo, constatado por pequenas modificações de comportamentos, pois, ela vê que aos poucos os alunos vão sendo seduzidos. Assim, com o amadurecimento de cada um, ela afirma que o que foi significativo nessa prática se não agora, um dia, provavelmente, contribuirá para a formação desse aluno.

Está clara a sua opção por uma concepção de educação integral baseada em valores humanísticos, indicando a pedagogia salesiana como o seu principal aporte teórico. No entanto, na sua ação de confrontação, quando se questiona a legitimidade das visões adotadas, ela não acrescentou diretamente referenciais que foram discutidos em relação ao saber esperar e a solidariedade, embora tenha citado os estudos como importantes para fundamentar cientificamente o seu fazer.

Para a professora Iracyara, o fato da aula ser para um grupo que ela já conhece, ser bem pensada, planejada coletivamente e para aquele momento, o saber esperar, ela não mudaria nada. E argumenta a professora – com toda a segurança do que faz – que a seqüência usada e o trabalho em grupo foram apropriados para os propósitos de hoje que envolvia vivenciar o esperar. Apenas algumas modificações na estrutura dessa aula poderiam ser feitas em outra oportunidade, acrescentando outros elementos para enriquecer o tema, o que demonstra a ação de reconstrução, que é transformação.

Conclui a professora na sua auto-reflexão que o trabalho em dupla e em grupos maiores faz emergir a convivência, e nessa relação com o outro aparece o conflito, exigindo a habilidade de saber esperar. Esta, nós precisamos para toda a vida e a Educação Física precisa contribuir com essa habilidade.

6.1.3 Saber Dialogar: auto-reflexão de Iracyara

Nesta sessão reflexiva Iracyara decidiu, também, fazer sua auto-reflexão, expressando-se conforme o texto a seguir.

Descrição: Essa aula aconteceu em um dia normal de Educação Física, na quadra, com as duas turmas juntas: a 3º B e 3º C. Como a aula tinha como finalidade maior trabalhar a habilidade do dialogar, então a gente usou o alongamento já em dupla. Independente desse alongamento, ela vai ser sempre planejada acompanhada de música, uma música pensada para trabalhar a sensibilidade nos nossos alunos, como hoje. Em seguida, como a gente já vem trabalhando a questão do dialogar com o outro, já foi desde o alongamento, fazendo a dupla, depois a brincadeira do espelho. Essa brincadeira do espelho é justamente para manter esse contato que exige o dialogar pela necessidade de olhar o outro. Como era a brincadeira de um repetir o que o outro estava fazendo, então, essa situação permitiu esse olhar, embora ele não tivesse a visão aprofundada desse olhar pra compreender o outro, mas já estava atento ao outro. Depois propomos o trabalho em grupo, que era a criação das brincadeiras comuns, com material que a gente deu e dentro dessas brincadeiras criaram regras, vendo quais eram as afinidades do grupo, as discordâncias, exigindo o diálogo. Logo depois, cada grupo apresentou a sua criação para os demais e em seguida voltou a brincar cada um com as atividades elaboradas. No final, fizemos a avaliação reflexiva com alguns questionamentos.

Informação: O que a gente percebe ao longo das nossas aulas é o que a gente vê como condição natural, é quando você possibilita esse viver como diferente, por exemplo, quando os grupos, eles vão fluindo em determinada atividade. Há, porém, a questão da afinidade, vem porque o outro apresenta, às vezes, coisas parecidas com o que você pensa, coisas que você gosta, então, há um momento que a gente percebe que há fluência dessa atividade numa maior concordância; também porque eu sou um pouco parecido com o outro, o que eu gosto de brincar, ele também gosta. Em particular, a questão da brincadeira do espelho, eu acho bem interessante pela diversidade. Eu pensei quando a gente propõe esse tipo de atividade, aquele que é mais animado, que lidera bem, confia e tem mais iniciativa e pega aquele colega, que é mais tímido, e a condição da brincadeira é que ela faça tudo o que o outro está fazendo, então possibilita que o outro, mesmo na sua limitação, vá sendo

impulsionado a agir daquela forma. E a possibilidade da aprendizagem no sentido desse olhar pro outro, não o olhar pra julgar, vai aumentando. Veja que durante a aula toda a gente foi buscando pontos positivos, vamos percebendo como é que está o estado de ânimo do outro, olhando pra ele, se o amigo está triste, se o amigo está feliz, se o amigo é alegre, então isso ficou bem claro. Quando a gente pensa nessa situação de aprendizagem proposta, ela vem muito com a vontade de, enquanto educadora, a gente caracterize a necessidade do olhar, do ouvir, do conversar, que às vezes são tão abstratas. Viver realmente experiências que eles estarão sempre reproduzindo em outras situações da vida. O papel do professor nesse momento vem da nossa mediação, pela própria estrutura da aula, a diversificação de materiais com cada grupo envolvido. Então, a gente passou a mediar essa aula, passando algumas informações necessárias, como encorajar. Havia momentos em que o aluno, por não estar satisfeito com o material, que ficou com o grupo, então ele não se sentiu tão estimulado a realizar a brincadeira. Teve momentos que Kátia foi lá e eu dinamizava no microfone. Então, a gente vê essa questão do professor estar mediando pra que justamente a aprendizagem seguisse aquilo que a gente desejava que era ampliar o dialogar entre os alunos. Eu penso que se a gente direcionasse mais o processo criativo, é claro que os alunos teriam mais iniciativas. E o que a gente sente é justamente isso: alguns tiveram dificuldade de pensar o diferente, e o tempo todo estar agindo diferente, mas um diferente muito mais pela orientação do professor. Agora se eu estou percebendo, enquanto professor, que os alunos não estão sendo tão produtivos, é chegar junto. Mas há o momento que, pelo tempo de convívio de situações de aprendizagem semelhantes, já gerada pela Educação Física naquele tempo, naquele mês, a gente percebia que o nosso aluno já tinha essa condição, embora ele não tivesse esse encorajamento natural para fazer isso. A gente percebe que é preciso ampliar esse espaço de diálogo criativo na escola, por exemplo, essas situações fizeram a gente pensar que não é só a Educação Física que vai proporcionar enturmar esses alunos. Porque só a gente faz esse trabalho de grupo. Então como é que poderiam eles em outras dimensões da escola estarem trabalhando essa habilidade do dialogar? Sim, a gente percebe pelo desenvolvimento da aula que os objetivos foram atingidos. Até porque, eu acho, não sei, a gente poderia dizer que o nosso projeto é pretensioso, porque vai melhorar a comunicação humana para gerar mais compreensão, mais solidariedade. Então, é algo que imediatamente a gente percebe que se conseguiu dentro das possibilidades reais a aula acontecer de forma satisfatória.

Confrontação: A primeira idéia que vem sobre o embasamento da nossa prática, no que diz respeito a opção pelas aprendizagens pra gente desenvolver a capacidade do dialogar, é antes de tudo que a gente possibilite através do ensino um processo de humanização que tem como fundamento uma perspectiva na concepção da aprendizagem construtivista, na qual a gente permite a participação ativa, onde há uma escolha dos alunos, dependendo do objetivo que a gente tem, como aconteceu nessa aula. E também mediado na questão crítica mesmo, desse aluno diante do conflito, ir superando e entendendo essa aprendizagem de forma que ele passe a se apropriar do conteúdo que a gente deseja e que ele internalize. O que interferiu nas nossas escolhas, eu trago um pouco do que eu falei na questão anterior, sempre essa visão que a gente tem de educação, que a gente é responsável por esse processo de formação humana mais solidária, que a gente de uma certa forma nas aulas tenta atingir esse ser na sua dimensão total. Se for nesse ser total que a gente pensa, então a gente acha importante trabalhar essas capacidades que a gente sugere, como a questão do dialogar que é um saber da compreensão humana, não é? Enquanto cidadão crítico, como é que ele vai aprender essa capacidade de respeitar ponto de vistas diferentes diante dos conflitos, e avançar no sentido sempre de resolver, se de repente ele não exercita isso no dia-a-dia na escola? A legitimidade da nossa proposta do nosso agir é no sentido que a gente tenha esse cuidado. Há coerência entre o nosso discurso e o que a gente faz, até porque a gente se firmou como profissional, a gente deseja ser esse profissional, não desiste de educar o outro, não se cansa e daí vem uma paciência pra gente cuidar desse processo, que não é um processo tão fácil, tão imediato. Mas a gente acredita que há possibilidade de avançar nesse processo de formação

solidária, nessa dimensão mais afetiva através da Educação Física escolar, ajudando esse ser humano a melhorar, esse ser humano a ser capaz de refletir que precisa sair da condição de vítima do dia a dia, e achar que toda culpa é dos outros ou questão de fatalidade. Ele deve se sentir capaz na vida, se sentir capaz de buscar na vida aquilo que depende dele, que chega uma hora que ele vai perceber que na vida o que ele não construiu é porque era algo mais que não dependia dele, mas até onde dependia dele ele tinha essas capacidades que foram trabalhadas e ele, conscientemente, pôde ir em busca disso.

Reconstrução: A única coisa que eu acho que mudaria – não mudaria – era que se houvesse oportunidade de tempo, se fosse ao longo do ano, ter feito com que cada grupo pudesse experimentar a brincadeira do outro com mais tranqüilidade. Talvez até pra o processo criativo ser maior, porque cada um podia inovar alguma coisa que o outro não pensou. É o fazer diferente, porque a partir do momento que a gente avalia o que estava previsto e de uma certa forma o que estava previsto aproximou o que aconteceu, em outras situações é necessário que exista uma alteração, porque a gente está sempre em busca de que as oportunidades de aprendizagem se dêem cada vez de uma forma melhor, pra que se gere essa compreensão significativa do processo. Então, nós devíamos estar mais atentas que certos grupos foram produtivos e outros não. Agora a gente vai ter o cuidado, porque a gente percebe que se permanecermos naquilo mesmo, não vai existir um crescimento daquilo que a gente espera. Iríamos intensificar aquilo que a gente já faz o tempo todo, pedindo pra que essas oportunidades de aprendizagem que promovem um relacionamento pelo diálogo, não só de convivência na escola, que elas sejam ampliadas também em sala de aula e que os outros professores estejam atentos a essa possibilidade de contribuir.

Na descrição da professora Iracyara sobre a aula que teve como tema o saber dialogar, ela vai justificando cada atividade e sua seqüência, destacando a música como instrumento pedagógico para trabalhar a sensibilidade dos seus alunos e a dinâmica em grupo como mobilizadora dos elementos que vão desencadeando o dialogar, o olhar o outro, o conversar, o ouvir, o criar juntos.

Ela destaca nessa proposta o papel das afinidades que movem o grupo para o fluir das atividades, pela aproximação. O olhar atento ao outro, desde o alongamento que pela imitação do movimento criado pelo colega instaura o diálogo gestual, para depois a efusão que anima a criação coletiva, catalisando a resolução de conflitos pela divergência e a tomada de decisão. Por fim, eles apresentam sua síntese criativa elaborada, fechando com a avaliação reflexiva. São esses, portanto, os elementos que emergiram da descrição de Iracyara nessa auto-reflexão sobre o saber dialogar.

O significado da sua prática transparece na ação de informação, ao se referir ao micro contexto da sua vivência pedagógica, compreendendo o que de fato acontece. Nesse sentido, ela justifica sua opção pelas situações de aprendizagem que oportunizam o incentivo à iniciativa e à liderança, a superação da timidez, que são questões que ela como educadora está atenta, podendo o diálogo contribuir com essa aprendizagem do ouvir, do conversar que, para ela, possibilita o processo de humanização, pois são atitudes que podem ser reproduzido em outras situações da vida.

A dificuldade de pensar o diferente para além do que o professor propõe aparece na sua auto-avaliação como limitação do processo criativo causado, muitas vezes, pela falta de direcionamento deste, o que leva os alunos a não terem tanta iniciativa. Para Iracyara, é a atitude de encorajamento do professor estimulando a conversação, ampliando o diálogo entre os alunos que torna possível a compreensão de espaços criativos na escola. Mesmo com essas limitações os objetivos foram atingidos dentro das possibilidades reais porque a aula aconteceu de forma satisfatória e dentro do seu projeto, ao qual ela nomeia como pretensioso, “porque vai melhorando a comunicação humana para gerar mais compreensão, mais solidariedade.”

Na confrontação, é que a professora apresenta suas concepções. Uma visão de educação na qual ela se sente responsável pelo processo de formação humana mais solidária, tentando atingir esse ser na sua totalidade. Uma concepção da aprendizagem construtivista, na qual o aluno tem uma participação ativa e crítica diante do conflito e da apropriação do conteúdo que ela deseja que eles internalizem.

A primeira idéia que vem sobre o embasamento da nossa prática, no que diz respeito a opção pelas aprendizagens pra gente desenvolver a capacidade do dialogar, é antes de tudo que a gente possibilite através do ensino um processo de humanização que tem como fundamento uma perspectiva na concepção da aprendizagem construtivista, na qual a gente permite a participação ativa, onde há uma escolha dos alunos [...].

Ela vê o papel do professor nesse processo como de mediação, encorajando e estimulando a brincadeira para que o desejo dela fosse alcançado, que era ampliar o dialogar entre os alunos. Portanto, cidadão crítico que deve respeitar pontos de vista diferentes e resolver conflitos no dia a dia da escola.

O que move esse desejo do seu agir é sentir-se responsável pela mudança como profissional da educação, não desistindo nem se cansando de educar o outro, daí a paciência para “cuidar” desse processo que não é tão fácil nem imediato. Mas ela acredita que há possibilidade de avançar na formação da dimensão afetiva ajudando o ser humano a se melhorar, que é ser capaz de solidarizar-se.

[...] a gente é responsável por esse processo de formação humana mais solidária, que a gente de uma certa forma nas aulas tenta atingir esse ser na sua dimensão total. Se for nesse ser total que a gente pensa, então a gente acha importante trabalhar essas capacidades que a gente sugere, como a questão do dialogar que é um saber da compreensão humana, não é? Enquanto cidadão crítico, como é que ele vai aprender essa capacidade de respeitar ponto de vistas diferentes diante dos conflitos, e avançar no sentido sempre de resolver, se de repente ele não exercita isso no dia-a-dia na

escola? A legitimidade da nossa proposta do nosso agir é no sentido que a gente tenha esse cuidado. Há coerência entre o nosso discurso e o que a gente faz, até porque a gente se firmou como profissional, a gente deseja ser esse profissional, não desiste de educar o outro, não se cansa e daí vem uma paciência pra gente cuidar desse processo, que não é um processo tão fácil, tão imediato. Mas a gente acredita que há possibilidade de avançar nesse processo de formação solidária, nessa dimensão mais afetiva através da Educação Física escolar, ajudando esse ser humano a melhorar [...].

A ação de reconstrução na reflexão da professora indica a possibilidade de adaptações e ajustes na sua proposta prática, não apenas nesta aula específica, dando oportunidade para que os alunos apresentem não apenas sua criação, mas experimentem a criação dos outros grupos de uma forma mais tranqüila, inovando algo não pensado ainda. Justifica essa necessidade porque está sempre em busca de oportunidades de aprendizagem que cada vez melhor gere a compreensão significativa dos conteúdos que acredita serem necessários, como o dialogar.

Encerrando sua auto-reflexão, ela avaliou a necessidade de estar mais atenta aos grupos que fluíram ou não para poder existir o crescimento que se espera, ampliando o espaço de diálogo criativo na escola para além da Educação Física escolar. E assim, nessa ação que finalizou o processo reflexivo dessa aula, identificamos a perspectiva de transformação, como sugere Magalhães (2004), com propostas que ampliam o fazer docente da professora.

6.1.4 Saber Amar e Abraçar: auto-reflexão de Kátia

Nessa última aula-laboratório que tematizou o “saber amar e abraçar”, Kátia optou fazer sua auto-reflexão assim se expressando.

Descrição: O tema a que nos propusemos era o saber amar e abraçar. Então, desse objetivo a gente selecionou umas atividades que tinham sido realizadas anteriormente com os alunos e, por serem atividades que proporcionam o desenvolvimento desse tema, a gente achou por bem realizá-las. A gente fez o alongamento em duplas, já que a gente vinha trabalhando temas tão importantes; assim, desse cuidado e dessa percepção do outro, a gente escolheu alongar em dupla porque proporcionava o olhar, se aproximar, às vezes tocar, refletir na possibilidade de estar perto de alguém e... Então, oportunizou também todos esses momentos de aproximação com o outro, não uma aproximação forçada, mas uma aproximação natural. Em seguida, foi realizada a brincadeira, a atividade do “Carinho Quente” que é uma atividade que a gente percebe que há muita motivação, porque trabalha com bola de encher, balão, que é uma coisa que as crianças adoram, e dentro da possibilidade da realidade da nossa quadra com muito vento, a gente se utilizou de um cordão pra amarrar a bola, justamente para ela não voar. Então, a tarefa era com bolas – elas tinham um papelzinho dentro – com dez atividades enumeradas de 1 a 10, e foram entregues a turma toda, cada um com uma bola. Assim, foi proporcionado possibilidade de movimentos variados, explorando primeiramente o material de forma livre pra eles

brincarem um pouco, depois ao som de uma música previamente escolhida de acordo com o tema, conforme foram descritas no plano. A gente ia chamando as bolas de acordo com a numeração e eles estouravam e liam a tarefa que tinha dentro e todos criavam e realizavam essa tarefa. Então, é uma atividade que eu percebo que motivou muito pelo fato de ser com bolas e de ser uma coisa que estimulou porque a gente passa pra eles as tarefas e eles criam. Tarefas que são criativas, que eles gostam de fazer. Depois, teve abraços coletivos onde a gente proporcionou a aproximação sem forçar e momentos de reflexão final, avaliando a aula com as questões previstas. Eu sempre digo assim, uma aproximação natural, porque deixa à vontade pra você tocar o outro da forma que você acha melhor e da forma como você tem intimidade com aquele outro que está perto de você. No final, uma reflexão mais aprofundada com uma música de Nando Cordel, Amor Imenso, que fala desse amor universal, esse amor de você se doar, de você conhecer, de você perceber e respeitar o outro. E concluímos o conteúdo da letra da música que foi explorada.

Informação: Foi escolhida essa proposta, primeiro, porque a gente sentiu na estrutura da atividade que nos aproximaria do objetivo que a gente desejava trabalhar, o amar e o abraçar. Quer dizer, o amar nessa dimensão de um sentimento como manifestação no dia a dia, na qual você está praticando esse amar no abraçar. Sempre a gente procura trabalhar coisas que sejam significativas. Então, eu acho que a gente se apropria de teorias e concepções humanísticas que vieram fortalecer essa nossa conduta, na qual o aluno possa realmente ter uma prática onde ele compreenda melhor de que forma ele pode ser diferente, de que forma ele pode se construir, ser melhor dentro das suas possibilidades. Com relação ao papel que a gente faz nesse processo, é importante lembrar que estamos ali como mediador, como condutor, como participante, e por isso, a interação é essencial. E até no momento de dialogar com eles, porque a gente tem um diálogo, não é? A gente tá ali sugerindo uma atividade e aceitando sugestões que eles tenham criado para reformular, ser diferente, estimular essa participação. E eu acho que uma das maiores dificuldades é esse viver e conviver em harmonia, que é o amar para poder abraçar o outro, aceitando-o. A gente percebe isso na sala dos professores, na nossa aula, nas diferenças de cada um. É essa convivência, a aceitação dessa diferença e do respeito pela presença do outro que nós demonstramos o amor. Então, essa atividade, eu acho que oportunizou isso. É você dizer que acha que a brincadeira tem que ser de uma forma, eu tenho minha opinião diferente, mas a gente pode chegar a um consenso, conversando, se expressando de forma humana, de forma harmônica. Eu achei legal finalizar o ano letivo com o amar e o abraçar, porque é uma prática que a gente sempre diz assim, seja coerente com o que você diz e o que você faz, isso é um pecado que nós não temos, né Cyara?, nas aulas de Educação Física. Inclusive, quando falei sobre o objetivo alcançado, eu acredito que foi pela prática dos alunos, pelas respostas dadas na reflexão final, quando se abraçam na rotina, no dia a dia, porque nós temos esse hábito. A gente sempre chega na escola, em qualquer lugar que a gente está, é uma coisa tão natural que os alunos começaram a perceber e dizer assim: “professora, você abraça tia Cyara todo dia, né?” E eles percebem que existe esse amor, esse cuidado, tanto de uma pra outra, quanto da gente pra eles. Quando a gente explica pra eles, que mesmo gostando, tem coisas neles que a gente não gosta, e a gente reclama por isso, porque é pro bem, a gente sempre pergunta: “você acha que tia Cyara e tia Kátia querem o mal pra vocês?” Quando a gente pede alguma coisa, a gente sempre questiona se “é pro bem ou pro mal?” Então, esse questionamento na nossa prática escolar faz com que, eu acho, eles mudem o comportamento e aí é onde a gente vê que os objetivos são alcançados.

Confronto: A situação proposta por nós necessária para o tipo de trabalho que a gente vem realizando, e pela visão humanística que a gente tem de educação para formar o cidadão crítico, consciente, participativo e ético. A escolha dessas dinâmicas foi porque aparece esse tipo de atitude, de comportamento que faz parte dessa formação cidadã solidária que a gente vem aprofundando como os saberes da complexidade humana. As experiências vividas pelos alunos são oportunizadas pelos exemplos aos poucos vão se tornando hábitos necessários pra a transformação. Então, o que a gente escolheu foi porque a gente

oportunizou que o aluno, vivendo as dinâmicas propostas, ele possa internalizar aquele comportamento mais solidário e reconhecer como um comportamento necessário para sua educação e para a vida em bases mais humanas. Com relação ao avanço, é uma coisa que a gente nem consegue ver de imediato olhando apenas uma aula, porque é uma coisa mais ao longo prazo. É uma modificação de comportamento, é uma estruturação de comportamento que não é fácil dentro da nossa sociedade. Então, eu penso que a gente pode observar dentro das nossas aulas pequenas modificações de comportamento dos nossos alunos, porque eles percebem o comportamento do professor, o exemplo que o professor traz na prática, o comportamento que o professor demonstra e que acredita que deve ser. Então, é a coerência do fazer com o falar que ele vai percebendo, e ele vai agindo com você naquele momento, daquela forma mais educada. Às vezes, a gente, eu e Cyara, conversamos e dizemos assim: “ele tá fazendo o maior esforço, que vai além da natureza dele, pra agir da forma que ele compreende que a gente gostaria, porque a gente fala nas nossas aulas, a gente diz que é um comportamento adequado e ele vai compreendendo, mas, a gente demora pra ver isso.” Talvez só quando adolescente ou adulto é que a gente vai perceber um comportamento diferenciado. Agora na turma, a gente comenta isso, que não pode ser só nas aulas de Educação Física, que a gente vem pra aula, eles já sabem que precisam sentar, que precisam fazer o alongamento. Então, são comportamentos adquiridos que vão sendo realizados. Isso só prova pra gente que se a escola falasse uma linguagem única e tentasse passar esse tipo de aprendizagem mais solidária para o aluno, eles iriam internalizar. O problema é que não há para o aluno a coerência do falar com o agir dentro das pessoas que fazem a escola.

Reconstrução: Eu acho que cada momento a gente pode ter possibilidade de inventar outras coisas, ter criatividade de fazer outras tarefas diferentes dessas que foram selecionadas para essa aula, que foram muito boas. Mas eu digo que cada momento a gente está acrescentando coisas. Está tentando fazer diferente pra melhorar, poderia ter uma idéia de repente, conversando, discutindo, ampliando, ou então, no caso de hoje, fazer um número de tarefas menor pra eles curtirem mais, passarem mais tempo realizando coisas desse tipo. Mas nada que comprometesse o nosso objetivo aqui e nem a nossa forma de trabalhar, que eu acho importante, coerente e fundamentada. Eu tava até comentando aqui, na hora que assisti ao vídeo, como a gente percebe quando se vê filmada que as atividades que a gente faz mostram que realmente usamos um caminho para despertar através da reflexão, a partir das oportunidades que vão surgindo. E dentro mesmo de outras práticas que fazem por aí, que talvez repitam a mesma atividade, mas de forma assim: vai lá, realiza, não estou preocupada se “A” quis participar, quer dizer, eu estou dando minha aula, se você quiser fazer faça, se não, eu não tenho nada a ver com isso. Então assim, é uma prática que talvez faça a mesma coisa que a gente faz no sentido da atividade, mas sem o significado educativo que damos a nossa prática, pela reflexão que oportunizamos usando o diálogo como meio para esse fim.

A professora Kátia descreve a sua prática de forma objetiva, mostrando a segurança do que fez e porque fez, o que demonstra a maturidade e o significado das suas escolhas como profissional. Traz, portanto, associado à primeira ação do processo reflexivo elementos da ação de informação.

Ela apresentou o tema escolhido amar e abraçar como fechamento do ano letivo, objetivando a síntese dos saberes ver, esperar e dialogar trabalhados anteriormente e manifestados na construção dos sentimentos do amar e abraçar o outro. Nesse sentido, ela justificou que as atividades foram selecionadas por já terem sido de alguma forma

experimentadas e se adequarem ao tema, além da motivação e o potencial criativo que a dinâmica com balões proporciona.

Iniciando com o alongamento já em duplas, ela continuou sua descrição explicitando o caráter interativo das tarefas, envolvendo várias habilidades que proporcionavam a aproximação, o toque de uma forma natural, o olhar, o esperar, o dialogar e o abraçar, sempre acompanhadas por reflexões e música. O caráter criativo e lúdico das tarefas propostas trouxe o estímulo necessário para a motivação. Concluiu as dinâmicas com o abraço de confraternização e a reflexão sobre as questões que mobilizaram a avaliação final. A exploração do conteúdo da letra da música escolhida fez a síntese geral do amar e abraçar dessa aula de final de ano.

Na continuação da sua auto-reflexão, ela apresentou a ação de informação que pode, entre outros objetivos e de acordo com Magalhães (2004), criar espaços para o professor compreender de fato o que aconteceu na sua sala, dando significados a esse fazer e explicitando os princípios que o orientam.

Na ação de informar ela justifica as opções pelas situações de aprendizagem que sejam significativas para aproximar-se do objetivo que se deseja atingir e como um sentimento, o amar seja manifestação do dia a dia que se materializa no abraçar o outro.

Ela se apoia em teorias e concepções humanísticas que continuamente fortaleceu sua conduta em relação ao seu papel como mediadora e animadora do processo ensino aprendizagem, tendo, na participação, o estímulo essencial para a interação que acontece pelo diálogo. Nessa mediação, ela concebe o papel do aluno como construtor do seu conhecimento, compreendendo suas possibilidades e sendo estimulado à participação criativa.

Para ela a dificuldade maior nesse tipo de vivência é exatamente a aceitação do outro, das diferenças de cada um para o convívio em harmonia. Entretanto, ela afirma que essa situação de aprendizagem vai oportunizando o respeito pelo outro, sua aceitação como demonstração do amor. Assim, ela confirma que seus objetivos foram atingidos observando as ações e as respostas dos alunos nas reflexões finais dessa aula e no seu cotidiano. São, portanto, os questionamentos feitos e a força dos exemplos dados que contribuem para a formação de hábitos nos seus alunos, ampliando a compreensão destes para que, assim, eles modifiquem e estruturam seus comportamentos com novos referenciais mais solidários.

Na ação de confrontação onde ela retoma o seu agir, ela faz emergir a sua visão humanística de educação para a construção do cidadão participativo, crítico, consciente e ético baseada nos saberes da complexidade humana que tem Morin (2000) e Mariotti (2000) como expressões teóricas. E são as escolhas das dinâmicas que possibilitam esse tipo de

vivência além dos exemplos – novamente recorrente na sua fala – que vão estruturando atitudes e comportamentos necessários à formação cidadã mais solidária. Assim, diz ela, o aluno pode ir internalizando aquele comportamento e reconhecendo como necessário para sua vida, aparecendo aqui a complementaridade da sua visão de educação humanística para a vida.

Kátia reconhece que o avanço não é fácil no modelo de sociedade em que vivemos, mas observa pequenas modificações de comportamento dos alunos, a partir da percepção dos exemplos das professoras, e da coerência entre o fazer e o falar. Se essa linguagem na escola fosse unânime, eles passariam a internalizar a aprendizagem desses valores de forma mais significativa, como sua fala expressa:

Com relação ao avanço, é uma coisa que a gente nem consegue ver de imediato olhando apenas uma aula, porque é uma coisa mais a longo prazo. É uma modificação de comportamento, é uma estruturação de comportamento que não é fácil dentro da nossa sociedade. Então, eu penso que a gente pode observar dentro das nossas aulas pequenas modificações de comportamento dos nossos alunos, porque eles percebem o comportamento do professor, o exemplo que o professor traz na prática, o comportamento que o professor demonstra e que acredita que deve ser. Então, é a coerência do fazer com o falar que ele vai percebendo, e ele vai agindo com você naquele momento, daquela forma mais educada.

Sobre sua última ação no processo auto-reflexivo, a reconstrução – que pode sinalizar, segundo Castro (2004), um contínuo refazer das escolhas – ela aponta a possibilidade e a preocupação de constantemente criar opções diferentes, acrescentando coisas novas para melhorar. Especificamente nesta aula, ela diminuiria o número de tarefas para que os alunos pudessem explorar mais os movimentos. No entanto, argumenta ela, nada mudaria que comprometesse o meu objetivo nem a forma de trabalhar que acredito importante, coerente e fundamentada.

Kátia conclui sua auto-reflexão comentando que, ao ver o vídeo, percebeu que as atividades realizadas reafirmam realmente que elas utilizaram “um caminho para despertar, através da reflexão, a partir das oportunidades surgidas nas relações interpessoais durante a aula.”

6.2 Intercruzando Reflexões

O processo de reflexão coletiva que representa a reflexão do outro sobre nossa prática é um momento de fundamental importância para os propósitos da transformação dessa

prática. O desafio que a reflexão coletiva representa centra-se no fato de que mediado por ela, é possível reafirmar significados ou revê-los, podendo dar novos sentidos ao pensar e ao fazer profissional.

Ao refletir, o professor identifica na descrição e na informação da sua ação sua experiência concreta e também subjetiva de ensinar, a qual Ibiapina (2004, p. 72) define como “[...] um diálogo volitivo com a realidade no qual eles tornam-se conscientes dos mecanismos de sua ação, pré-requisitos para poderem transformá-la.” E acrescentamos, não apenas modificando-a, mas também reafirmando-a de forma renovada.

É ampliar, segundo Ghedin (2002), a percepção do concreto, tornando o ato de conhecer uma habilidade de captar a dinâmica do cotidiano - no nosso caso, o escolar -, na tentativa do não isolamento na auto-afirmação da opinião pessoal. É compreender o fazer humano como reflexão analítica, crítica e criativa, superando limites através dos conhecimentos adquiridos e produzidos, os quais moldam nossos sentidos.

Esse é um processo colaborativo e coletivo iluminado pelo diálogo, compreendido como Freire (1980, p. 83) o reconhece: encontro entre os homens e como caminho, “[...] no qual a reflexão e ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar.”

E a escola pode ser esse campo aberto e fértil para a construção desse projeto dialógico que tem nos docentes os seus principais lavradores, fertilizando sementes de esperança no florescimento de saberes que podem dar sustentação à educação da compreensão humana, entre estes: o ver, o esperar, o dialogar, o amar e o abraçar.

As sessões reflexivas podem ser um dos campos para essa sementeira.

6.2.1 Reflexão coletiva sobre o saber ver

A reflexão coletiva, segundo momento do processo reflexivo após a auto-reflexão, demarca um encontro no qual seus partícipes são envolvidos pelo diálogo sobre aspectos que vão emergindo das suas percepções, suscitando inúmeros questionamentos que originam novas reflexões, e, portanto, novos referenciais que podem refazer ou reforçar a forma de pensar e agir de cada participante.

Iniciamos a reflexão chamando a atenção para os elementos que Kátia apresentou como essenciais para o trabalho delas: planejamento, parceria e participação que dão base ao processo colaborativo. Foi a necessidade de equacionar melhor os problemas estruturais do seu fazer pedagógico que originou essa parceria que tem suas funções estabelecidas pela solidariedade de uma com a outra, conforme a carga horária que cada uma tenha naquele dia

em outras instituições. Esse ver o outro em bases solidárias já nasce da própria organização das duas.

Especificamente nessa análise, a professora Kátia avaliou que ficou mais ausente, uma vez que a aula foi conduzida pela professora Iracyara, com o que não concordamos. E explicitamos: “enquanto circulava entre as duas turmas, você ia acompanhando e mobilizando os alunos para que eles compreendessem a proposta e interpretassem as ações, e envolvendo-se melhor.” Ela concordou com a minha observação, o que me incentivou a continuar – “Não foi exatamente isso que estimulou as possibilidades de execução das tarefas propostas para o saber ver?” – Com certeza, disse Kátia. Continuando argumentamos que ela estava voltada para a atenção individualizada e cuidadosa das necessidades de orientações aos seus alunos, cumprindo seu papel de mediadora nessa proposta educativa.

Um recurso encontrado para solucionar a questão da comunicação e do espaço único que deveria ser utilizado por duas turmas ao mesmo tempo foi o uso do microfone. Para ela, ele melhorou as condições materiais e estruturais da sua ação docente, “pois a gente não é uma coisa isolada, o professor é um ser humano completo, precisa se comunicar, melhorar a voz, clarear o entendimento do aluno e nossa voz chega mais serena, sem gritar.”

Nessa iniciativa vemos o envolvimento das professoras na busca de soluções para os problemas que dificultam suas ações de ensino, mostrando uma postura comprometida e responsável com esse processo. Para Sacristán (2000), as condições de espaço, tempo, dotação de recursos, estrutura organizativa, entre outros, são elementos que devem ser considerados no contexto de ensino, sem que isso signifique acomodação às mesmas. Foi isso que observamos em relação ao trabalho conjunto das duas professoras. Elas estabeleceram uma parceria para otimizar espaço, tempo e recursos, além da instalação do processo colaborativo.

Além da cultura da violência, já citada como fator limitante nessa aula analisada, outros fatores apontados por nós e que se evidenciaram nesse laboratório foram as vestimentas e os calçados inadequados para as aulas de movimento. Mesmo a Prefeitura doando as fardas comuns, justifica a professora, os alunos das escolas públicas oriundos, na sua maioria, das classes populares não têm condições de comprar esses materiais nem são obrigados a isso. No entanto, esses aspectos são explicados para eles entenderem essa necessidade e terem uma visão crítica das condições materiais das classes menos favorecidas, uma das formas do “Saber Ver”, que é a dimensão sócio-política dos fatos.

O preconceito instalado pela “cultura machista” que predomina na sociedade também nos chamou a atenção nessa aula como limitação dessa proposta, tanto no aspecto do

tocar quanto o olhar nos olhos. Para a professora Kátia, o reforço da sociedade e do grupo familiar é incentivado pela escola quando discrimina que chorar, tocar, olhar são ações femininas e não de homem. Por essas razões, às vezes, os meninos ficam inibidos e as meninas apresentam uma maior disponibilidade para aulas que envolvem a afetividade, permitindo-se fluir os sentimentos.

Nesse diálogo, Iracyara chama a atenção para a herança cultural da masculinidade, que traz prejuízos para o desenvolvimento das emoções nos homens e, conseqüentemente, na proposta que elas priorizam. Acreditamos, dissemos, que esse problema pode ser vencido a partir da educação da sensibilidade, na qual as pessoas vão aos poucos vencendo seus bloqueios afetivos, contribuindo assim com a educação dessa dimensão.

A educação precisa fazer o que Tarnas (2001) vem denunciando como predomínio da cultura moderna masculina que abafou a essência feminina do ser e tem como desafio a busca da reconciliação entre essas duas grandes polaridades e que já vem dando passos nessa direção, considerando o princípio feminino da vida, que é a alma humana. Uma busca pela sensibilidade, pela amorosidade, pela docilidade.

Mas, aos poucos, elas vêm reduzindo essas barreiras pelo diálogo instaurado e por uma proposta de aulas preocupadas com o desenvolvimento da sensibilidade humana, especialmente com a utilização da música, do toque e do trabalho em grupo, nas quais o respeito às diferenças vai sendo construído e uma nova forma de ver vai se instaurando.

A educação continuada, seja proposta pelas instituições, seja busca pessoal, pode contribuir com a sedimentação desse fazer, que para Kátia vai depender da qualidade que você dá a esses encontros, da sua interpretação e do seu aproveitamento na escola, pois é a evolução do seu ser pessoa que faz com que se perceba sua responsabilidade com a educação de valores humanos na escola.

Para Iracyara o seu fazer é fruto de todas as influências do que aprendeu e viveu, embora em Educação Física sempre a cobrança tenha sido de habilidade e de rendimento, não se preocupando com uma formação integral do ser, e por isso mesmo, não é comum ver uma proposta que se preocupe com conteúdos que não estejam predominantemente na área motora, diferente do Saber Ver que ela vem trabalhando. Para nós, argumentamos, é a partir da educação da sensibilidade, como nós presenciamos na ação docente de vocês, que os alunos podem ir desbloqueando sua afetividade e expressando sentimentos. A Educação Física é um dos caminhos possíveis para a educabilidade desse sentir, passo primordial para uma educação solidária, conforme vemos nas abordagens que vem sendo construída por Bezerra (2000) e tem sua continuidade nesse estudo.

A proposta de tarefas para descobrir características físicas e qualidades boas dos colegas proporcionou o olhar objetivo e o subjetivo sobre o outro, possibilitando ver o lado positivo do outro, coisa tão difícil nos dias atuais, quando normalmente só apontamos defeitos. E isso foi expresso na avaliação reflexão de Kátia quando relembra o dizer dos alunos: “reconheci pelo cabelo”, “pelo nariz”, “pelo rosto”, mas também por “ser alegre”, “amigo”, “engraçado” e “legal”.

Essas diferentes perspectivas do ver propiciado por essa vivência, na sala de aula, foram anunciadas pelos alunos através da fala, gestualidade ou atitudes, demonstrando avanço nesse saber, como no exemplo que a professora Kátia dá quando se refere ao aluno “A” que antes nem participava da aula e hoje já permanece até o final.

Aqueles comportamentos mais desequilibrados, assim, são os comportamentos que já vêm daquela forma e dentro desse desequilíbrio já tiveram avanço porque a gente, – eu já comentei – porque “A” nem participava da aula e além de não participar, ele atrapalhava. A professora de sala de aula tinha uma série de dificuldades com ele e ele dentro da condição de aluno difícil, ele melhorou bastante, ele demonstrou nessa aula da forma dele, né? Sempre mexendo com alguém, mas teve um avanço muito grande, permanecendo e participando até o final.

Um outro aspecto motivante e mobilizador do desenvolvimento observado por nós e que pode trazer reforço para a mudança de comportamento desses alunos foi o uso do microfone como forma de se expressar e se posicionar pela linguagem na frente dos colegas, assumindo uma atitude de desafio e postura crítica frente às ocorrências das aulas ao expor seus pensamentos e suas formas de ver as coisas. Para a professora Kátia,

Isso ajuda, justamente, nesse momento de crescimento, de maturidade, de chegar e expor o que pensa diante dos outros, não é? De ter coragem de ir lá e quando não tem, a gente ajuda, eles dizem e a gente repete no microfone. Porque o importante é isso, eu acho. É respeitar aquele momento de inibição que é normal e que, às vezes, a gente percebe.

O olhar no outro aspecto da sua subjetividade, no campo das qualidades humanas, também foi um reforço positivo para a autoestima desses alunos, como diz Kátia:

É... a gente percebia assim também na hora o prazer que o outro colega tinha de ouvir o amigo dizendo alguma coisa dele, não é? De positivo. Então, como o reforço positivo é bom pra qualquer pessoa, porque o amigo ia lá na frente dizer uma coisa dele que, provavelmente, achava que ele era aquilo e ele gostava de ouvir ou então ele nem sabia que o amigo pensava aquilo dele, não é? E ele se sentia bem feliz de ouvir.

Assim, ao terem qualidades positivas evidenciadas pelos colegas, foi sendo ampliado o “Saber Ver” além das aparências físicas, mobilizando a aproximação e a descoberta do outro, ao mesmo tempo, que dinamizava via linguagem, o campo interativo da comunicação.

A linguagem, lembram Maturana e Varela (2001), é a nossa maneira particular de ser e fazer humano e também nosso ponto de partida, pois toda reflexão ocorre necessariamente medida pela linguagem, como ato de conhecer, fazendo surgir novas visões de mundo, ampliando a nossa forma de ver e fazer.

Concordamos com a argumentação de Kátia quanto à dispersão dos alunos, defendendo a necessidade de maior dinamismo nas tarefas que objetivam a descoberta do outro como forma de atender as necessidades de movimento dos alunos, sendo essa, muitas vezes, a única chance na escola de viver a experiência de corpo e alma, sem perder o controle da tarefa proposta. Sugerimos também a necessidade de se utilizar na definição das características do outro a estratégia de descoberta orientada, metodologia criativa aplicada a Educação Física por Taffarel (1985), pois da forma que a tarefa foi encaminhada, apenas com um direcionamento geral, fez com que alguns alunos permanecessem sem saber o que olhar e o que explorar.

Assim, podemos constatar que apesar dos acréscimos necessários no âmbito organizacional e material, as professoras e os alunos vivenciaram uma proposta de aula do “Saber Ver”, síntese de aspectos que reclamam, segundo Sacristán (2000), competências docentes específicas relacionadas com a valorização da cultura na escola, com o saber prático pedagógico e com competências estratégicas para aplicação em situações concretas. As professoras tiveram, na condução do conhecer e fazer o ver na prática pedagógica, uma perspectiva mais humana e solidária. No entanto, a reflexão se ressentiu de uma conexão mais efetiva com aspectos teóricos da solidariedade, finalidade central para a qual se orienta esse aprendizado.

Conduzir o ato de ver sob uma perspectiva mais ampla para Maturana e Varela (2001) é sair do que até aquele momento era invisível, permitindo ver que enquanto seres humanos só temos o mundo que criamos com os outros. Essa criação poderá ser ampliada com a aprendizagem dos demais saberes que constituem o alicerce de uma atitude solidária.

6.2.2 Reflexão coletiva sobre o Saber Esperar

A hetero-reflexão acerca do Saber Esperar, ao mesmo tempo em que retomou aspectos postos na auto-reflexão realizada pela professora Iracyara, trouxe novos elementos do conhecer, do fazer, do ser e do conviver das professoras que interferem na edificação de uma proposta de educação mais solidária.

Lembramos no início da reflexão que o esperar, como uma das condições existenciais na nossa cultura, é o que mais traz angústias pela imediatividade dos acontecimentos que privilegiam a dimensão quantitativa do tempo. Isso se deve ao fato de que em uma sociedade capitalista, como a nossa, o tempo é precioso para a produtividade do ter, tendo na competitividade a força que acelera o mover das pessoas, trazendo desgastes para a construção do ser.

Nesse padrão linear do tempo, visto por Mariotti (2000) como bem de consumo, faz com que não se respeite a diversidade das temporalidades individuais do ser. Embora precisemos da linearidade dos fatos e acontecimentos da vida mecânica, é no tempo qualitativo, diz esse autor, que se vive a dinâmica dos sistemas da natureza em ciclos. E o esperar pode ter, segundo Santin (1992), a corporeidade cultivada, vivenciada na Educação Física escolar para aprendizagem desse saber.

As situações de aprendizagem propostas para o saber esperar para Kátia se dão nas situações reais da aula e da escola advindas das relações e circunstâncias que acontecem no cotidiano. Nas situações de jogo, de brincadeiras, de conversa sobre algum fato, ela aproveita a oportunidade para vivenciar ou refletir sobre o esperar.

Iracyara, ao se colocar como educadora, diz que estimula as possibilidades do aluno para ampliar essa capacidade, tendo o cuidado, primeiramente, de deixar ele ser o que é. Para isso, ela trabalha a consciência dos limites de cada um, sem diminuí-lo ou constrangê-lo, despertando-o para a não desistência, pois, nesse contexto todos aprendem.

Entendemos, dissemos, como um desafio, cada um buscando e construindo essa aprendizagem no seu nível possível, sem confronto com a competição ou com a preocupação por um padrão estabelecido, dando, como Iracyara diz, o tempo pedagógico necessário para cada um.

Há momentos que se percebe que a demonstração é essencial, mas a gente também quer que venha esse algo mais criativo dele, mesmo que ele não perceba, às vezes, que tenha consciência de que ele está trazendo dele mesmo esta capacidade de fazer diferente, de fazer o que nunca ninguém fez,

mas a gente que é professora, que tem o objetivo, está esperando isso, dando o tempo pedagógico necessário para que a aprendizagem ocorra.

Como dificuldade maior na efetivação dessa aula, Kátia reafirma o que Iracyara já havia constatado na sua auto-reflexão: é a dinâmica da escola, a estrutura do seu dia-a-dia, sua organização, a falta de compromisso de alguns professores e o relaxamento das normas que prejudicam mais, especialmente o tempo útil e a disciplina. A parceria colaborativa das duas é quem tem solucionado algum dos problemas, possibilitando atingir os objetivos.

Quanto às condições materiais, a escola tem contribuído de uma forma limitada com o projeto das professoras, mas, isso não implica limitar ou acomodar o fazer delas, que Iracyara explicita a seguir, mostrando a realidade da escola pública.

E se a gente se limitar apenas ao material da escola, que é mínimo, a gente vai limitar a nossa ação. Então, como a gente quer ampliar as nossas possibilidades dessas experiências em aulas de Educação Física, buscamos outros meios... Por exemplo, eu montei uma parceria com a Escola Salesiana que eu trabalho; já falei com o menino, inclusive, esse ano. Quando eles forem fazer o levantamento das bolas que têm e forem renovar, eles me dão tudo.

Mesmo compreendendo que a escola não tem condições para adquirir material específico das diferentes modalidades, elas agem.

Então, essa questão da dificuldade, às vezes, são dificuldades que a gente consegue transformar, vendo a situação. E se a gente não atuar nessa situação, mesmo procurando o mínimo de qualidade, a gente fica como muitos professores que não fazem porque não têm condição ideal, que não fez por isso, por aquilo, e nunca procuram saída para o problema. (Prof^a Iracyara).

Essa espera não pode ser a acomodação, o imobilismo, o não fazer. Esse é um campo de busca e de luta por melhores condições de trabalho que precisa de uma visão crítica das professoras, lembrou Iracyara. No entanto, na nossa reflexão, passou despercebida a visão política da questão, não nos reportando às condições reais da Educação Física na escola pública do nosso Estado, à ausência de diretrizes nas redes estadual e municipal de ensino, norteadoras dessa prática, além da inexistência do projeto político pedagógico na escola.

Conhecer o contexto, planejar em função dele, não ignorar suas necessidades é o que Iracyara propõe para o seu fazer pedagógico responsável e voltado para o aluno real, sabendo esperar o tempo ideal.

Então, a gente planeja porque sabe pra quem está fazendo, o que está fazendo e de certa forma até que ponto aquela aprendizagem vai ser importante e absorvida. É claro que o ser humano nos surpreende o tempo todo, mas a gente tem uma idéia enquanto professor e se aproxima do aluno real. Então, muitas coisas que a gente programa, consegue que eles aprendam, porque sabe esperar o tempo ideal que é individual.

Essas aprendizagens não podem se limitar apenas pela vontade e responsabilidade dos professores. Elas são condicionadas pelas funções que a escola como instituição deve cumprir. A aprendizagem do possível definida nos programas e nas condições reais que se desenvolvem a ação. Por isso, lembra Sacristán (2000, p. 89), “[...] potencializar a qualidade da educação exige a melhora das condições, das quais essa aprendizagem pedagógica se produz.”

Assim, o sentido do projeto educativo como responsabilidade de todos fica prejudicado pela falta de envolvimento dos demais professores na educação de valores humanos solidários, embora, para Iracyara, os dois encontros semanais na educação física sejam significativos, mesmo para aqueles alunos com dificuldades.

É por isso que a gente fica feliz quando a aula é filmada e apresentada como ela realmente acontece. Então, a gente vê o seguinte... ele é indisciplinado, de certa forma atrapalha a aula, mas a gente tenta trabalhar na condição de professor, de entender, porque não é só a Educação Física que vai sensibilizar aquela criança duas vezes por semana, embora a gente sinta que mesmo esses quarenta minutos, vê que ele é significativo, ele tem sentido pra esse aluno, há uma aprendizagem e hoje o saber esperar.

Outro aspecto que Kátia apresentou como estratégia para a ação docente delas foi a reflexão constante nas situações que exigem um repensar, um refazer de atitudes, conforme sua fala explícita:

Então, ele se sente à vontade de fazer e quando chega na aula de Educação Física ele tem que seguir certas regras que deveriam ser gerais na escola, deveria ser cobrado dele isso para ele ter o entendimento. Então, o que é que a gente faz? Confrontar não adianta e com violência, atitude autoritária também não. Então a gente começou a utilizar a estratégia da reflexão, como na fita a gente vê.

Na realidade, a observação da professora procede, pois, vários episódios do vídeo o evidencia. Em nenhum momento, constatamos o confronto, a violência, o autoritarismo ou a exclusão. Ao contrário, o que predomina é o uso do questionamento mobilizador do pensar sobre o agir, dando oportunidade para que ele compreenda o que aconteceu e se posicione,

decidindo compartilhadamente com os colegas e com a professora pelo diálogo crítico e criativo, construindo realidades possíveis.

Essa prática faz parte da reeducação alternativa de conflitos que Schnitman (1999) considera como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, superando lógicas binárias e se interessando pelas possibilidades criativas que consideram as diferenças, a diversidade e a complexidade. O mediador consciente do papel construtivo desse processo promove as condições para o diálogo com o outro, estando atento aos momentos em que podem surgir opções para construir novas possibilidades de soluções conjuntas.

Investir em uma educação que priorize a formação de valores e atitudes mais humanas exigindo mudanças comportamentais mais solidárias para Kátia exige mais do professor, pois, essa aprendizagem é um processo lento e por isso poucos se envolvem. Acrescentei que ensinar esses saberes exige tempo de espera, compromisso e paciência como observamos nas “Aulas-laboratório”, embora tenha suas compensações.

A fala da professora Kátia é uma evidência desse fato, quando a mesma destaca que a escolha desse fazer humanizado teve diferentes influências em sua vida.

Eu acho que a escolha por esse tema dessa aula, por essa prática mais humanizada de uma forma geral, na nossa área de Educação Física, particularmente, acha que pela própria experiência dentro da escola, enquanto estudante e na minha experiência nas relações humanas dentro do trabalho e no lar também, em casa, isso foi me fortalecendo, para buscar esse ser humano mais confiável, respeitoso, mais amoroso, sabe? Um ser humano mais evoluído, mais consciente, mais cidadão melhor, e por isso tudo mais solidário.

Fica clara a perspectiva de Kátia de uma educação para a amorosidade humana que tem no convívio a base para esse processo de humanização e a construção do seu ser pessoa. Ela considera que tem uma experiência familiar muito positiva e isto a faz ver de outra forma as relações com as pessoas.

Para Iracyara, as influências mais significativas na sua formação humanística que se caracteriza pelo investimento no cuidar e zelar pelo outro vem, primeiramente, da cultura familiar deixada pelo seu avô – que a fazia refletir sobre o efeito das suas atitudes quando ela tratava bem ou mal as pessoas – e a pedagogia salesiana cujo princípio é “educação é coisa do coração”, por isso envolve a afetividade. Para ela é colocar-se na relação de mediação, sentido-se uma pessoa querida e querendo bem aos seus alunos, no sentido dado por Freire (1996): assumindo a afetividade sem medo de expressá-la, com disponibilidade, com alegria de viver, conciliando seriedade, docência e alegria.

Os avanços dessa proposta ficam mais fáceis de serem visualizados ao longo do ano, especialmente, naqueles alunos mais inquietos, justifica Kátia, quando se questiona alguma coisa dele e se utiliza a reflexão para ele repensar algum comportamento equivocado.

[...] a gente percebe que eles ficam assim, vão tirar as forças lá de dentro, vem de dentro do ser e mostram uma resposta mais adequada para esse ser bom. Quando a gente diz assim: fulano, por favor, não faça isso não, será que você poderia nos ajudar? Então a gente percebe que ele faz um esforço enorme pra fazer o que a gente está pedindo, às vezes, um esforço até maior do que a possibilidade dele naquele momento de maturidade permite, mas que por conta dessa atitude reflexiva que a gente tem com ele nas aulas, e pelos exemplos dados, ele vai se modificando. Então, é aquele bem querer, é aquele reconhecimento, é o resultado do processo reflexivo mesmo.

Esse reconhecimento como resultado do processo reflexivo é sustentado também pela força do exemplo que se expressa na coerência demonstrada entre o discurso e a prática. Para Kátia, é o professor falar de uma coisa que ele faz na escola e na vida. É o que Freire (1996) defende como a “corporificação do exemplo”: pensar certo é fazer certo. Essa coerência é constante na prática das professoras.

Nesse momento do diálogo, nós trouxemos para o centro do debate a questão dos conteúdos em Educação Física.

Eu pergunto agora, será que alguma vez no Brasil, algum professor de Educação Física fez uma aula com esse objetivo, o saber esperar? Porque tudo na Educação Física, excetuando as habilidades motoras, fica em segundo plano e quando o professor considera outro conteúdo, às vezes, é tema transversal. Eu digo, será que a capacidade de esperar a bola chegar, passar a bola pra o aluno esperar a sua vez vai me ensinar a aprender a esperar para a vida?

Segundo Kátia, “talvez até já tenha sido usado indiretamente e muito em várias oportunidades, mas o problema é o significado que o professor dá a esse tema durante a aula e a reflexão que ele faz em cima disso.” Continuando, complementamos: “E não tenha colocado isso como uma habilidade que possa ser aprendida sem priorizá-la, pois se aprende essa capacidade de esperar o outro vivenciando essas oportunidades, podendo trazer como consequência o respeitar o tempo do outro, não é?”

Já Iracyara afirma que o professor faz, mas sem ter consciência desse outro tipo de conhecimento, que não é habilidade motora. Fechando o diálogo instaurado, nós dissemos que normalmente não entra como conteúdo porque não é objetivo nem prioridade no currículo. Por isso mesmo Iracyara define a Educação Física escolar como uma prática sem significados, preocupada com a aprendizagem de habilidades motoras. Concluímos chamando a atenção

também da escola que normalmente cobra resultados quantitativos, as medalhas, os títulos e a sociedade cultua os heróis do podium.

Nessa discussão transparece a crítica coletiva à perspectiva da Educação Física reprodutivista e competitivista, segundo Costa (1987). Desse modo, nega-se uma abordagem humanística que se baseia na cooperação e colaboração, podendo, portanto, contribuir para uma perspectiva mais solidária como vem sendo construída por Brotto (1999) e Bezerra (1998, 1999, 2000).

Como mudança nessa aula específica, Kátia indicou um tempo maior para poder refletir sobre cada atividade e consolidar o saber esperar. Iracyara, concluindo sua reflexão, apontou o cuidado para não se querer que as coisas aconteçam exatamente como são planejadas, pois “[..] talvez a gente possa até perder a riqueza que é o próprio mundo, que a própria natureza está dando a cada momento”, referindo-se aos pássaros que apareceram no teto da quadra, desviando a atenção dos alunos e ela se preocupando em cumprir a seqüência da aula que já estava prejudicada pelo tempo. Mas Kátia ressalva que na avaliação final dessa aula ela soube aproveitar muito bem esse fato, fazendo uma analogia dos dois pássaros no teto com o trabalho delas realizado em duplas.

Concluindo nossa reflexão coletiva, falamos do bom senso para ir administrando fatos como esse, buscando o equilíbrio entre o formalismo do nosso planejamento e as oportunidades surgidas que precisam de tempo para ser aproveitadas. Destacamos que Freire (1990) chama a atenção para a “vigilância do bom senso”, a quebra do formalismo insensível que está sempre tencionado pela contradição autoridade-liberdade do professor. Cabe a esse ver o benefício do conteúdo que está implícito nesses acontecimentos, pois todo momento é tempo para a educação.

Finalizando nossa reflexão, reportamo-nos a Mariotti (2000) destacando a ansiedade e o imediatismo que regem as relações no convívio humano e que para aprendermos a sabedoria da espera é preciso trabalhar a paciência e a tolerância necessárias para ter essa sabedoria.

Essas foram evidenciadas pelas respostas dadas pelos alunos na reflexão no final da aula e na entrevista coletiva, quando eles se expressaram sobre o que aprenderam com a Educação Física. “Eu aprendi a esperar a vez”, “a esperar meu colega fazer primeiro a brincadeira”, “a ficar na fila esperando”, entre outros exemplos. (Apêndice I e J).

Assim, a sabedoria da espera como um saber que vai se construindo na vivência das práticas cotidianas encontrou um espaço de possibilidades na ação pedagógica da Educação Física escolar, através dos jogos e brincadeiras que compõem o fazer das

professoras que priorizam, entre outros conteúdos, aqueles voltados para a afetividade humana e que vão dando a sensibilidade necessária para a edificação de uma educação solidária.

6.2.3 Reflexão coletiva sobre o Saber Dialogar

Esse encontro trouxe como ponto de partida para nossas reflexões o diálogo, tema que norteou a terceira “Aula-laboratório” deste estudo. Desencadeou a emergência de elementos que o envolvem como linguagem, conversação, criatividade e o papel do professor nessa ação, além das suas dificuldades de vivenciar esse dialogar como um saber da solidariedade humana.

Inicialmente lembramos que na evolução humana ao surgir a linguagem como modo de conviver e, como consequência a conversação, houve, segundo Maturana (1997), o entrelaçamento do emocional e do racional que se expressa na nossa habilidade de resolver nossas diferenças e conflitos.

A palavra conversar origina-se da união de duas raízes latina, *cum* que significa “com” e *versare* que quer dizer “dar voltas com”, junto com o outro. Conversar é, portanto, a ação de se envolver com o outro pela linguagem, iniciando um ciclo interativo no dialogar e que coloca em evidência a habilidade de ouvir e de se expressar.

O diálogo é compreendido por nós a partir do sentido dado por Freire (1980), como encontro entre os homens e caminho para dar significados as suas existências. Traz na sua essência a reflexão e a ação como forma de compromisso com a transformação para a humanização e por isso se reveste de esperança.

Assim, reportamo-nos a alguns dos teóricos com quem dialogamos nos nossos estudos reflexivos, iniciamos nossa reflexão interpessoal, lembrando as colocações de Kátia sobre a complexidade que é trabalhar a habilidade de dialogar na nossa área, pela liberdade que o corpo livre apresenta, quando, às vezes, dá uma idéia de caos aparente, de desorganização. Mas, é através desse movimentar-se que, para ela, os alunos vão se apropriando do conteúdo necessário ao diálogo para originar, o conversar, enfim, viver a sua corporeidade. E acrescentamos, plenamente, de corpo e alma.

São as afinidades pessoais do grupo que permitem um fluir mais harmonioso no processo criativo, o que para Iracyara aumenta a responsabilidade do professor ao utilizar a formação de grupos. Assim, na formação de um grupo “arrumado” por elas, a conversação ficou bloqueada, impedindo a criação coletiva da proposta. Ela chama a atenção para o

período em que estávamos, quase final de ano, e ainda existiam colegas que não se “enturmaram” com outros. E chama a atenção, mais uma vez, para esses saberes serem considerados pelos demais professores.

Se o diálogo para Freire (1980) carrega a esperança da mudança pela inconclusão dos homens, é nessa direção que o professor deve se mover em permanente busca, em comunhão com os outros, usando o seu tempo e espaço pedagógico para esse fim, cumprindo seu papel nessa transformação. Assim, a ação das professoras, apesar das dificuldades, potencializa mudanças na direção de um fazer mais solidário.

A dificuldade de ouvir o outro, a timidez para se expressar e o individualismo exacerbado foram três pontos que Kátia apresentou como limitadores dessa aprendizagem, além da passividade e da falta de iniciativa de alguns alunos. Já o papel do professor, para Iracyara, seria de observar os grupos ou alunos que tiveram mais dificuldades de interagir e motivá-los, dinamizando mais as interações grupais.

O papel de Kátia junto a um grupo que apresentava esse tipo de dificuldade foi utilizar questões mobilizadoras para potencializar a emergência do pensamento criativo, em uma demonstração da estratégia que pode conduzir à ação interativa, ao diálogo criativo, redundando em novas experiências, em uma relação mais solidária.

Naquele momento questionei se a forma de conduzir a proposta não teria melhor encaminhamento se fosse mais direcionada, mais objetiva, argumentando, que o processo criativo vai depender do potencial de cada um a partir de vivências ricas em criatividade, que podem levar a iniciativas, mas, também, do uso estratégico de técnicas que possibilitem esse fazer mais criativo e que já foram até adaptadas à Educação Física, como por exemplo, as desenvolvidas por Taffarel (1985). Como já haviam explorado várias vezes esse material durante o ano, fazendo parte de vivências anteriores dos alunos, elas esperavam mais iniciativa e criatividade de alguns grupos. Iracyara, no entanto, adverte:

Mesmo assim, a gente como professora, está no nosso papel, mesmo percebendo que esse desenvolvimento esperado não foi atingido, nós poderíamos motivá-los. Mas chega uma hora, eu confesso já quase final de ano, não que você fosse desistir, mas, sinceramente, eu já estava cansada mesmo da luta diária.

Ela faz uma auto-avaliação, mostrando a limitação do seu papel naquele dia pelo cansaço, mas assumindo a sua responsabilidade na motivação dos alunos, levando-nos a pensar nas condições reais de trabalho do professor, especialmente de escola pública, que para ter vida material digna precisa assumir pelo menos dois postos de trabalho. Nessa direção,

recorremos mais uma vez a Freire (1996), defendendo que a luta dos direitos e dignidade do professor deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, pois não é algo que vem de fora, mas algo que faz parte dela e interfere diretamente na relação ser e fazer, já que há um entrecruzamento entre o pessoal e o profissional.

Mesmo assim, elas investem na proposta de um dialogar criativo que humaniza, ficando atentas, como diz Kátia, para o avanço de cada um que é particular, individual, fugindo a modelos ou padrões. Os alunos têm diferenças que precisam ser respeitadas e preferências, como no caso do aluno “A”, que afirmou que “a coisa que mais gosta no colégio são as professoras de Educação Física e suas aulas.”

Como podemos observar, é uma Educação Física coerente com o que Freire (2006) propõe para a educação em geral, na qual estão presentes a esperança na transformação e a alegria no fazer pedagógico. Por isso mesmo a professora procura respeitar a individualidade e identidade de cada um, sem esquecer-se de oferecer oportunidades para a criação coletiva, dando vez e voz a cada aluno, considerando a sua forma de ver e compreender suas possibilidades de participar e resolver os conflitos. Kátia clarifica esse agir ao destacar:

Quando você fala o porquê de agir dessa forma, eu me lembro de uma coisa que a gente sempre repete nas aulas pra eles: é que os problemas nas nossas vidas sempre vão existir em qualquer época. O que é importante pra gente é fazer com que eles interiorizem essa forma de criar, de se expor, de saber resolver conflitos que é o mais importante pra se viver melhor, ser mais feliz. Então, a gente sempre diz a eles assim: sempre vai existir, onde ele for, vai ter que resolver alguma coisa, vai ter de enfrentar alguma dificuldade na vida. E o que é legal é que ele aprenda a conviver e a resolver e não seja aquela pessoa que sempre dificulta, que sempre coloque coisas ruins.

Iracyara acrescenta:

E a habilidade do dialogar a gente diz que é vital, porque a gente está o tempo todo interagindo com o outro. E esse dialogar que a gente sempre fala deve usar uma linguagem que me permita compreender que eu posso não concordar com aquela situação, mas eu compreendo porque você pensa assim, eu compreendo porque você não concorda comigo.

Então, complementando a discussão, acrescentamos que essa habilidade permite se chegar a consensos democráticos e por isso partilhados, escutando as diferentes posições dos outros, defendendo com argumentos consistentes o que você acredita, sem que isso seja motivo de rompimento com seu projeto maior, pois se o diálogo é encontro de homens que

buscam ser mais lucidamente humanos, como afirma Freire (1980), então, ele é a essência da ação transformadora, e da solidariedade humana.

Reiterando a necessidade de ações compartilhadas por todos os professores que, às vezes, por indiferença ou não comprometimento não se envolvem em uma educação mais humanizada, Iracyara mostra a preocupação com a complexidade dessa formação que deve atingir todas as áreas de conhecimento.

[...] às vezes, a gente fica chateada com os braços cruzados de outros, diante deste processo que é tão significativo para vida do aluno. Que eles também estejam atentos, porque não há como a complexidade dessa formação humana ser atingida por uma única área de conhecimento. E a gente continua insistindo pra ver se traríamos os professores das diversas áreas pra também estarem atentos a essas questões que envolvem a solidariedade humana.

A complexidade, indivíduo, sociedade e espécie constituem a base da complexidade humana que, para Morin (2002), ao mesmo tempo em que, são antagônicos, são complementares, no entanto dependem um do outro. É o uno, representado pela singularidade do ser e o múltiplo pela diversidade do ser e da cultura. Por isso mesmo uma aprendizagem da religação dos saberes que foram fragmentados, segundo Morin (1999), implica na possibilidade de unir os saberes da ciência e das humanidades pela democratização do conhecimento e a reforma do pensamento. Esse resulta no conhecimento para a compreensão humana que pode ter como um dos caminhos o conhecer, fazer, conviver e ser mais solidário.

Para Iracyara não é fácil trabalhar com conteúdos que afetam a emocionalidade pela sua abstração, como por exemplo, falar da capacidade de tolerância, de aceitação, de respeito. Mas, dependendo da maturidade, da concretização de atividades que busquem a emergência dessa subjetividade, a corporeidade pode manifestar a percepção dessa aprendizagem sem perder a ludicidade. Essas foram evidenciadas quando alunos entrevistados ao serem indagados sobre o que aprenderam na Educação Física, enumeraram diversos conhecimentos, como “respeitar o colega”, “pedir desculpas”, “ouvir o outro falar”, “brincadeiras novas”, “fazer solidariedade”, “compartilhar com o outro” e “ajudar as pessoas”.

Enfim, Kátia aponta o cuidado para o aluno não apenas ouvir, mas ser ouvido, tarefa para todos os professores, o que dificilmente acontece no ensino de hoje.

Concluindo a reflexão sobre o saber dialogar, reafirmamos nossa convicção de que explorando habilidades motoras simples e prazerosa do universo cultural das crianças é possível visualizar o processo dialógico, que para Maturana (1997), nasce de uma emoção e,

por isso, de um dialogar que acontece na conversação. E esse saber, o dialogar, é um dos pilares para instaurar a educação solidária.

6.2.4 Reflexão coletiva sobre o Saber Amar e Abraçar

O último encontro reflexivo sobre o “Saber Amar e Abraçar” apresentou uma síntese dos saberes trabalhados nas outras aulas-laboratório, o ver, o esperar, o dialogar, destacando o amar como expressão maior do ser que no abraçar indica a aceitação do outro, demonstrando saberes da compreensão humana que podem ser trabalhados como aprendizagem de humanidades solidárias.

Na perspectiva indicada por Maturana (1997), compreendemos o saber “Amar e Abraçar” como condição dinâmica de aceitação da coexistência com outro, sendo considerado o fundamento do fenômeno social. No espaço do convívio humano a socialização ocorre como resultante do operar no amor, como Freire (1987) o define, como diálogo e compromisso com os homens, pois não é possível a transformação pela ação de criar e recriar o mundo sem estar impregnado pelo amor.

Essa construção amorosa, para nós, é o processo corporificado de aceitação do outro como vivência em comunhão, reconhecendo-o e legitimando-o em uma socialidade harmoniosa. Como fenômeno biológico e social, manifesta-se na linguagem e, portanto, na cultura, podendo ser potencializado na aprendizagem de humanidades. Como consequência, a sua dimensão desejante e participante abre-se em direção ao outro, compartilhando e fazendo-se presença no seu mundo, solidariamente, sintetizando o abraço integrativo.

O abraçar, no sentido que Mariotti (2000) o expressa, é uma manifestação vivenciada no amar ao outro, que envolve os sentimentos de aceitação e acolhimento como dinâmica de integração que religa os homens e o mundo. Essa religação que o pensamento complexo expõe, reaproximando saberes que integrados podem dar significativas contribuições ao ser e fazer mais solidários como os saberes imprescindíveis à compreensão humana.

A proposta vivenciada visando ampliar o amar e abraçar no convívio escolar para Iracyara foi sintetizada nas dinâmicas propostas por elas, com a intenção que a mesma explicita.

É a possibilidade de promover momentos de encontro de uma forma que realmente deixasse os alunos bem à vontade para esse encontro, de uma forma lúdica em que eles não se sentissem constrangidos por uma

brincadeira, e o tempo todo isso foi possibilitado. Então, cada tarefa tinha algo desse se aproximar mesmo, brincando, porque tinha sempre esse contato com o outro, tinha sempre que está tendo cuidado, olhava pra um, ria com o outro, abraçava, dançava, pulava. Então, são momentos que a gente percebe que tem essa troca, esse sentimento, de estar junto, proporcionando um bom espaço pra essa convivência com o outro mais solidária.

Mesmo que as atividades selecionadas fossem bastante pensadas e adequadas para a efetivação do objetivo proposto, trazendo bastante motivação e alegria às turmas, notamos a falta de envolvimento de alguns alunos. Para Iracyara é a maturidade de cada um e a individualidade do aluno que deve ser considerada e respeitada, ou porque não atingiu ainda aquela aprendizagem ou porque não gosta de alguma das brincadeiras realizadas.

Considera, também, que o ato educativo não opera mudanças bruscas, exigindo respeito à individualidade e ao ritmo possível das transformações de cada educando. Para isso, é importante compreender, como professor, o que Freire (1996) propõe, isto é, a inconclusão do ser como princípio da educação, que se deve tornar um o processo permanente, respeitando à autonomia e à dignidade de cada um como imperativo ético.

Isso se evidenciou nessa aula na harmonia e alegria dos colegas ao contribuírem para reintegrar alguns colegas que se excluíram, e ao vivenciar aquela aula como a única chance de expansão do seu eu na escola. Esse aspecto Kátia percebe e expressa ao afirmar:

[...] a gente percebe assim, tem que ter maturidade pra perceber a própria estrutura, a falta de vivência numa estrutura lúdica mais positiva dentro da escola. Na Educação Física, eles têm esse momento de liberdade corporal que eles não estão acostumados dentro da sala de aula. Então, há aquela, como se diz, “agora eu vou me soltar aqui”. Assim, gera uma ansiedade na criança que às vezes ela quer fazer tudo, porque só tem aquele momento da Educação Física pra correr, pra pular, pra rolar e fica, às vezes, comprometendo a aula, no sentido da disciplina, de prestar mais atenção, como a gente vê na fita.

Assim, a livre expressão em outros momentos na escola, para Kátia, precisa ser oportunizada para permitir essa necessidade de movimento e expressão dos alunos. No entanto, nos lembramos das limitações dos profissionais de outras áreas que não têm esse conhecimento disciplinar específico da corporeidade e da recreação, por isso mesmo, a dificuldade de incluir aulas de movimento e de alegria nos seus repertórios de intervenção pedagógica.

É a alegria que buscamos continuamente nas nossas vidas, sendo a liberdade e a livre expressão condições para expressar esse sentimento. São nesses momentos de

brincadeira, segundo Lowen (1997), que os alunos podem externar sentimentos, que reprimidos, restringem os movimentos, impedindo sua capacidade de se expressar livre e plenamente. Portanto, uma metodologia lúdica e criativa, oportunizando a livre expressão, contribui para a auto-realização dos alunos, tornando-os mais receptivos a uma aprendizagem da dimensão afetiva, que envolve sentimentos altruístas necessários à solidariedade humana.

As imagens do vídeo retratam a entrega, o envolvimento dos alunos nas dinâmicas, expressando a consecução do objetivo que foi proposto, complementando-se com as respostas dadas, na reflexão final da aula, ao serem motivados a pensar a partir da mensagem das músicas. Inicialmente, refletindo sobre amizade tema da letra da música *Amigos para sempre*, seguindo-se com o tema da letra da música *Amor imenso*.

Pelo clima de confraternização, Iracyara considera que a aula atingiu seus objetivos, sintetizando todos os saberes anteriormente trabalhados e reunidos na aula final de integração: o ver, o esperar, o dialogar, o amar e abraçar, saberes que ampliaram a compreensão do ser e podem edificar a solidariedade humana.

Na reflexão final, as falas dos alunos iam moldando o que eles foram aprendendo durante o ano e externalizado nesse dia, compreendendo o ver o outro, o esperar, o dialogar, o amar e finalizando com o abraçar. Esses foram evidenciados nas brincadeiras e na festa que suscitavam essas atitudes expressas no clima de colaboração crítica e criativa que permeou toda a dinâmica do Abraço Fraternal de confraternização, fechando o ano letivo.

O objetivo das sessões reflexivas foi rever a ação docente a partir do distanciamento desta e com novo olhar refletir sobre o que foi feito, quais seus significados, relevância e consistência para, em seguida, alcançar a sua finalidade maior que é buscar alternativas para os obstáculos surgidos com vista a transformação da prática pedagógica, no sentido de formar uma atitude solidária.

O papel que assumimos no processo foi de mediação dialógica procurando colocar aspectos que foram esquecidos ou rever posições assumidas nas auto e hetero reflexões. Dessa relação interativa, mediada pelo diálogo, nascia um entendimento partilhado que, segundo Magalhães (2003), é elemento motivador e mobilizador da construção ativa do conhecimento acerca do saber ser e saber fazer.

Compreendendo que apresenta possibilidades para a formação profissional, trazendo conseqüências inovadoras para a prática docente, não podemos deixar de destacar que alguns fatores dificultaram uma melhor efetivação do processo reflexivo. Colocamos como maior entrave a falta de disponibilidade de tempo das partícipes para o estudo sistematizado e para as sessões reflexivas, devido ao acúmulo de trabalho e compromissos

que elas tinham com várias instituições de ensino. Mesmo demonstrando compromissos com o nosso projeto, buscando conjuntamente tempos possíveis para nossos encontros, não houve tempo suficiente para aprofundar as referências teóricas estudadas e, conseqüentemente, utilizá-las de forma mais freqüente como embasamento da reflexão.

Assim, podemos concluir que o processo reflexivo sofre a interferência de contextos micro e macro do sistema educacional, e que esses não podem ser negligenciados. Todavia, como afirma Ghedin (2004), é necessário transcender os limites que se apresentam na prática imediata. É preciso ver além das aparências e desvelar aspectos que envolvem, influenciam ou até determinam o fazer docente de cada professor.

Outro aspecto necessário à reflexão e que não foi possível segui-lo à risca, foi dar o tempo suficiente para o processo de aprendizagem colaborativa, compartilhando, discutindo dados e refletindo sobre avanços alcançados.

Mesmo assim, os objetivos pretendidos foram alcançados ao se vivenciar o processo reflexivo, notadamente ao buscar explicações e significados para compreender melhor a prática docente, revisitando princípios e razões que as justificassem, instalando a dinâmica para possíveis transformações.

Esse processo foi importante para todas nós à medida que permitiu a confrontação das nossas idéias, ampliando a partir do contexto real das ações, nossa compreensão sobre as possibilidades de desenvolver uma prática educativa na perspectiva da solidariedade.

7 EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMPO PARA O FLORESCER DA SOLIDARIEDADE HUMANA

Vamos deixar o amor enramar essa terra.

Vamos deixar essa paz enraizar todo o mundo.

Vamos deixar a beleza invadir nossos corações.

Se transformar em corrente, em busca de soluções.

Nando Cordel

A utopia de um projeto de educação que tenha a solidariedade como princípio norteador pode deixar de ser um sonho e tornar-se realidade quando consideramos como suporte da prática pedagógica os conhecimentos advindos do saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver, particularmente na área da Educação Física, tornando-se um campo para o florescimento da construção da solidariedade humana.

Alguns princípios fundamentais devem compor o solo firme que sustentará o investimento na estruturação da perspectiva de uma educação solidária no espaço da Educação Física escolar. Como princípios, devem se constituir a causa primeira que fundamenta o conhecimento de uma forma clara e evidente, deles originando-se o conhecimento posterior, embora mantenham sua autonomia. São guias que devem ser seguidos como orientadores à perspectiva que os elegeu.

Nesse projeto educativo, a colaboração, como pode ser observado, é um dos princípios que guia a efetivação de todo e qualquer processo de ação coletiva que demarca um compromisso com as transformações humanas emancipatórias, principalmente, a solidariedade que, no âmbito escolar, implica a co-construção de conhecimentos, atitudes e habilidades mediados pelo diálogo instaurado, diferentes níveis de participação que fazem emergir os potenciais humanos do ser para o desenvolvimento da liberdade responsável e democracia participativa.

Nesse sentido, a reflexão, como capacidade inerente ao ser humano, é ao mesmo tempo princípio e perspectiva metodológica a todo projeto educativo comprometido com mudanças emancipatórias, propiciando o desvelar de si pela auto-reflexão que conduz ao auto-conhecimento e a auto-formação, revelando ao mesmo tempo as interações com o contexto sócio-político e ampliando a compreensão humana que impulsiona a transformação. O processo de conscientização, pelo olhar mais profundo para si e para a realidade vivenciada no exercício reflexivo, propicia uma visão crítica, aumentando a capacidade de discernir e

tomar posições conscientes, proporcionando alternativas para uma dinâmica escolar mais humanizada.

A solidariedade como princípio do fazer educativo traz na sua essência dois outros princípios que subjazem a ele: a ética e a moral solidária. A ética solidária (MORIN, 1998), baseada na colaboração e na qualidade do que se pensa e do que se faz, desdobra-se na ética interior ou auto-ética, direcionando o espírito para a compreensão e o agir existencial e a ética da tolerância para com o mundo da diversidade, da justiça e do cuidado para com o outro (BOTO, 2001). A moral solidária, como princípio que norteia o ato educativo, tem na aprendizagem o seu elemento mediador para a construção de valores morais solidários, a partir de princípios gerais na interface com circunstâncias concretas (GOERGEN, 2001). Solicita uma pedagogia para a decisão com “decência e boniteza”, como afirma Freire (1996), traduzindo uma educação estética do homem como forma de pensar e agir certo. É assim, uma ética e uma moral para a generosidade humana.

Nessa educação dois princípios se abraçam e se completam: o da criatividade e da ludicidade. A criatividade, como possibilidade do ser se auto-construir, nasce da inconclusão dos homens na busca de ser mais em comunhão com outros ao realizar seus anseios criativos, dando margem à emergência do seu potencial e da sua capacidade de ir além. É experimentar a liberdade que o conhecer lhe dá. A ludicidade é o princípio educativo que traz o fluxo energético necessário para mover o homem no seu espírito criativo, através do impulso lúdico como distensão do sensível e do racional (SCHILLER, 1995), na busca constante de realização e humanização do ser, que é dar forma e vida ao seu fazer e conviver com alegria.

O princípio dialógico, que acompanha e envolve a perspectiva colaborativa solidária em toda a sua construção, tem no diálogo a mediação da dinâmica interativa interpessoal através das linguagens verbal e corporal. É o nascedouro da reflexão e do processo criativo que proporciona a comunicação entre o ser e o mundo, abrindo as janelas para a compreensão humana. Proporciona a interação que o enraíza com a realidade através da criação, recriação e decisão nas ações que, de uma forma partilhada, defronta-se com as escolhas do possível que o vai humanizando.

A corporeidade é princípio fundamental de todo projeto educativo que tenha como finalidade a formação do ser como totalidade. Como energia ontológica do ser que faz emergir as potencialidades corporais se irradia na motricidade humana cotidiana, afirma-se como singularidade e na relação dialética com o mundo constituindo sua pluralidade. A corporeidade carece, portanto, do cultivo das suas dimensões sensível e racional na mútua

dependência da subjetividade e objetividade que se complementam para a construção do ser transcendente, que é viver a plenitude humana.

A amorosidade, como princípio inerente a uma perspectiva de educação solidária, considera a auto-construção do homem como ser afetivo, além das conquistas exteriores às interiores. E como sentimento fundamental que sustenta as interações humanas na convivência com o outro temos o amor. É o sentimento central que marca a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, como afirma Maturana (2001), e funda a socialidade na história evolutiva humana. Assim, uma educação que tenha como princípio a amorosidade humana se baseia na conquista de sentimentos altruísticos a partir de experiências e reflexões que vão moldando a autoconsciência para a comunhão com o outro. É educar para a conquista da afetividade, harmonizando o conhecimento na sua conexão com os sentimentos, tendo no amor a sua expressão maior como campo de cultivo da solidariedade humana.

Elementos da nossa história de vida ao revisitarmos épocas, fatos e pessoas que mesmo distanciados pela dimensão temporal trazem significados marcantes, permanecem presentes na nossa maneira de ser, fazer e conviver, influenciando e preparando o campo para semear uma perspectiva de educação solidária. É o refazer de caminhos já trilhados, reconstruindo trajetórias de vida que dão novos sentidos ao vivido, ampliando a percepção, influenciando, sobremaneira, nossa compreensão e o poder do discernimento que a maturidade do nosso ser pessoa traz.

Nessa reconstrução trazemos significados dos nossos trajetos que se misturam e compõem uma nova visualização de elementos relevantes para a nossa decisão na direção de uma abordagem solidária para a Educação Física escolar, desde o convívio familiar e escolar na infância, passando pela fase da juventude, até a graduação com as primeiras experiências profissionais. Essa composição representa a síntese das contribuições dos relatos individuais de nós professoras que, por vezes, coincidem ou soma-se a outros que se complementam.

A entrada no mundo do trabalho apresentou o enfrentamento da base teórica da formação inicial com a realidade da prática pedagógica, especialmente na escola pública. Os desafios do saber fazer eram gigantes, face a lacuna que a Educação Física apresentava quanto a uma proposta pedagógica renovadora que incluísse os valores humanos edificantes na sua proposição. Diante das inquietações, a experimentação ia dando forma a esse fazer, incluindo estratégias pedagógicas como a ludicidade, a participação criativa e a inclusão, surgindo dessas os primórdios da abordagem solidária.

O compromisso com a educação continuada pela noção da incompletude dos saberes que guiam a profissão docente foi o que mobilizou, de uma forma mais explícita, a

busca constante de atualização com o movimento de renovação da Educação e da Educação Física, no sentido de encontrar no saber caminhos para um fazer fundamentado dando-nos respostas para um agir criativo e comprometido com as mudanças que se faziam necessárias e evidentes: uma perspectiva que considerasse o ser em todas as suas dimensões existenciais. Além do compromisso, era necessário vontade, esforço próprio e disposição, características imprescindíveis e que marcaram nosso processo de mudança.

Os encontros com autores, seja na pós-graduação ou no processo de auto-formação, vieram nos despertar para novas percepções do processo educativo, ampliando ou redefinindo conceitos e concepções que se tornaram norteadores da perspectiva que vinha sendo gestada em bases mais humanas. Duas influências nos marcaram profundamente desde a juventude. A filosofia espírita que sedimentou o sentido solidário humanista para olhar o outro como um igual a nós. E a pedagogia de Paulo Freire (1987) com a concepção de educação como compromisso com a humanização dos homens, fazendo o elo desse compromisso com a solidariedade humana.

Essa educação traz na sua essência características que vieram se incorporar pouco a pouco na nossa ação pedagógica que foi se transformando em ação dialógica, mediatizada pelo diálogo crítico e reflexivo em comunhão pela colaboração, ao mesmo tempo em que é problematizadora para desvelar o mundo. E por ser humana é amorosa e libertadora.

Nutridas por essas bases teóricas e outros referenciais humanísticos solidários que foram se incorporando ao nosso saber ao longo dos nossos trajetos de vida, acrescidos a outros saberes da experiência, fomos construindo um auto-conhecimento, transformando-nos como ser pessoa transcendente em um *continuum* processo de auto-formação, refletindo no nosso fazer e conviver em uma perspectiva solidária que vinha se anunciando.

Enfim, foi no conjunto das experiências pessoais e profissionais em nossos percursos de vida que se construiu o arcabouço necessário para o nosso agir docente, que, fundamentado na relação familiar e na educação continuada, proporcionou o campo para a construção de um saber fazer orientado e nutrido pela solidariedade como possibilidade de uma Educação Física escolar mais humana que precisava de uma base conceitual para evoluir no conhecimento e na compreensão dessa perspectiva, fertilizando o campo para semear a solidariedade.

A elaboração de conceitos prévios neste estudo serviu de parâmetro para visitar nossas próprias percepções e compreensões individuais sobre colaboração, reflexão e solidariedade a partir do conhecimento anterior e das experiências vivenciadas nos nossos percursos profissionais, embora reconheçamos a lacuna do conhecimento sobre o processo de

formulação de conceitos na nossa formação. Nessa direção, foi necessária a ação mobilizadora de estudos que operassem novas aprendizagens, superando os níveis iniciais da compreensão prévia dos nossos conceitos para sua reelaboração em níveis mais científicos, exigindo, portanto, um processo de ensino-aprendizagem intencional volitivo e sistemático, mediado por nós professoras em colaboração.

A partir dos estudos reflexivos e da reelaboração conceitual podemos concluir que esses foram imprescindíveis, pois permitiram construir e compreender significados de conceitos necessários para a nossa prática, contribuindo para a aproximação de uma linguagem comum entre nós, ao mesmo tempo em que refletiu o movimento dinâmico da evolução desse processo, desde nossas primeiras elaborações prévias à sua reformulação, traduzindo nosso avanço histórico desse conhecimento.

Essa dinamicidade intelectual apontou novas visões sobre saberes que aplicados ao ensino possibilitou a elevação do seu nível em bases mais científicas, emergindo, portanto, a consciência reflexiva, processo mental tão importante para a educabilidade da compreensão humana que ensejávamos atingir. Conseqüentemente, trouxe implicações para a reformulação da nossa forma de pensar e construir nossa concepção de mundo, modificando o nosso estar no mundo, interferindo na nossa ação pedagógica voltada para a solidariedade humana, uma vez que o conhecer contribui para a sua aplicabilidade em situações concretas.

Esses estudos nos permitiram apreender algumas das propriedades substanciais e distintivas necessárias à ressignificação dos conceitos estudados, contribuindo para a sua reconceituação que evidenciou uma nova percepção e compreensão dos mesmos. Assim, eles propiciaram uma base científica para respaldar a ação pedagógica consciente, permitindo posicionamento mais coerente no que se refere a colaboração, a reflexão e a solidariedade, conceitos básicos para fertilizar o campo para o devir de uma perspectiva solidária para a Educação Física escolar.

Enfim, dialogar e refletir sobre os conceitos aplicados às situações concretas do nosso cotidiano escolar foram tarefas mais fáceis do que ressignificá-los formalmente, deixando-nos a sensação da sua incompletude. Fato explicado pela sua própria dinâmica evolutiva, como adverte Vygotski (2005, p. 99), “Bem mais difícil do que a transferência em si é a tarefa de definir um conceito quando este não mais se encontra enraizada na situação original, devendo ser formulado num plano puramente abstrato, sem referência a quaisquer impressões ou situações concretas.” No entanto, o esforço de síntese teórica que os estudos reflexivos propiciaram nos fez apreender os significados dos saberes referentes ao conhecer, fazer, ser e conviver, saberes esses constitutivos da base teórica que deu sustentação a nossa

prática de solidariedade vivenciada em sala de aula e que podem se tornar campo para o plantio de sementes solidárias na aprendizagem dos alunos.

O “Aprender a Conhecer” como um dos saberes que se materializa nos demais saberes, fundamentando nossa pedagogia cotidiana, traduziu uma construção ininterrupta de conhecimento ao longo das nossas vidas com influências de três vertentes que estruturam o primeiro campo de cultivo de uma perspectiva de educação humanística solidária: a educação familiar, a educação espiritualizante e a educação continuada como vimos nos trajetos históricos de cada uma de nós.

A educação familiar foi tema recorrente neste estudo destacando-se como um dos pilares estruturantes do conhecimento moral e ético, básicos para nossa ação docente comprometida com princípios humanísticos. A família, quando estruturada, é um laboratório de vivências para o seu processo de evolução, estabelecendo os valores primordiais para as manifestações de um agir ético e moral, permitindo saber nos situar e agir no mundo como seres mais solidários. É considerada, portanto, instituição social potencializadora de um processo mais amplo, devendo ser pensada e incluída no projeto político pedagógico escolar.

A dimensão espiritualizante do ser emergiu na nossa formação como conhecimento decisivo para uma perspectiva de educação centrada em princípios humanísticos, influenciando significativamente no nosso agir mais solidário. Foi o conhecimento dos princípios cristãos que nos levou às diferentes buscas e ao encontro com saberes do ser, ampliando o nosso auto-conhecimento como ser transcendente ao mesmo tempo em que possibilitou a compreensão do outro em nossas vidas, luarizando e docificando nossa ação pedagógica, traduzida na compreensão e na alegria da presença do outro na escola, nossos alunos.

A educação continuada foi um ato contínuo do compromisso assumido pela consciência do saber inacabado e da necessidade de explicação para um saber fazer que respondesse as nossas inquietações. O nosso projeto educativo teria de ser diferente daquele que tivemos: fragmentado, discriminatório, excludente e elitista. Ele deveria – e deve – ser criativo, expressivo, inclusivo e por isso responsável e alegre, compreendendo o ser como totalidade, ao mesmo tempo constituído de singularidades que compõem a subjetividade estruturante do ser pessoa. Passa, portanto, pela dimensão da sensibilidade humana, tendo a solidariedade como tema emergente nos nossos investimentos na formação continuada, encontrando nos jogos e brincadeiras o lado humano e educativo para o solidarizar-se na Educação Física escolar.

Nessa mistura de influências foram se edificando o “Saber Conhecer” que emana de diferentes concepções e conceitos que hoje norteiam as nossas ações docentes, traduzindo visões de sociedade e educação e um modo especial de pensar e fazer uma Educação Física escolar mais solidária.

A Educação Física escolar tem, portanto, a responsabilidade maior com a educação da dimensão espírito-corporal do ser pela condição de ter como corpo epistêmico a cultura do movimento, e por essa condição deve ser potencializadora do aprimoramento das possibilidades físicas, sociais e espirituais como ato de comprometimento com a construção histórica de um mundo mais harmonioso. E como expressão de amor, essa educação materializa-se nas interações humanas de um fazer colaborativo partilhado.

Esse “Saber Fazer” que permeia as ações pedagógicas nesse estudo apresenta uma perspectiva colaborativa solidária e tem suas raízes em uma metodologia que utiliza a problematização como possibilidade de resolução dos conflitos que vão surgindo nas relações interpessoais do cotidiano escolar. A professora age como elemento mediador desses conflitos, empregando o diálogo como fonte desencadeadora do processo reflexivo e através de questionamentos mobilizadores, permite o avanço na compreensão dos alunos, podendo surgir consensos partilhados sem a confrontação que nossa cultura privilegia e é tão evidente nas práticas predominantes da Educação Física: o ganhar-perder que sempre enaltece o vitorioso e discrimina o derrotado.

Nessa dinâmica interativa e dialógica voltada para uma educação plena, o aluno vai se auto-construindo em todas as suas dimensões existenciais, tendo a dimensão valorativa da educação e o mesmo realce dos conteúdos específicos da área motora na Educação Física. Não apenas como temas transversais, mas como conteúdos relevantes e significativos para a formação desse ser pleno para uma vida harmoniosa que demanda estratégias metodológicas específicas.

Dentre essas estratégias metodológicas que norteiam o fazer nessa perspectiva, apropriamo-nos da aprendizagem baseada nos jogos cooperativos, criando situações que os alunos vão aos poucos compreendendo a necessidade de se viver colaborando em sociedade. Assim, o processo ensino-aprendizagem sai do centro decisório do professor para a interação interpessoal entre estes e os alunos, tendo no trabalho em grupo a força propulsora desse criar e fazer mais consciente e humanizado.

O trabalho em grupo abre o caminho para o diálogo como mediação no processo participativo e criativo, suscitando o desabrochar de potencialidades básicas para o convívio humano, como ouvir o outro, expressar-se, analisar e avaliar as idéias criadas, o que exige

tomada de decisão, fazer escolhas, o posicionar-se. Possibilita, assim, a emergência dessas capacidades humanas adormecidas, além da compreensão das possibilidades e limitações de si e do outro; condições essenciais para a aceitação e inclusão do outro no convívio coletivo, passo primordial para a formação de valores humanos solidários.

Nessa abordagem colaborativa solidária a avaliação da prática pedagógica se dá pela observação contínua das atitudes comportamentais dos alunos, abrindo-se para a “roda de conversação” que permite a reflexão educativa sobre as ações acontecidas, oportunizando o conhecimento do pensamento destes alunos. Ao ouvi-los, as professoras os conhecem e os compreendem melhor e fazem uma auto-avaliação, reavaliando a proposta efetivada, vendo o que precisa mudar e melhorar, possibilitando, assim, a transformação da prática que somatizada no dia a dia vai trazendo mudanças perceptíveis nas atitudes e valores destes.

A sedimentação de atitudes e valores humanos edificantes encontram na coerência entre o discurso e a prática e nos exemplos dados pelas professoras o poder e a força educativa para o enraizamento de comportamentos que vão se transformando em hábitos. Gestos e atitudes mais afetuosas e respeitadas vão sendo incorporados, moldando a direção de um educar para a solidariedade.

Nessa construção se recente a falta de adesão da escola à essa perspectiva educativa inovadora que não tem circunscrita no seu projeto pedagógico a força da ação coletiva das professoras de outras áreas, na efetivação dos objetivos comuns para uma educação como inteireza humana. O compromisso, a abordagem colaborativa e o pensamento reflexivo seriam os princípios fundantes desse refazer compartilhado que trariam novas sementes para o ensino e o currículo escolar a favor dessa educação que considera o ser como totalidade.

Em síntese, esse saber fazer docente envolve pensamento, movimento e sentimento que anelados pelo compromisso e a alegria do fazer bem e melhor que é justo e ético para com o aprendente, ajuda-o a desvelar seus potenciais humanos, desenvolvendo uma sensibilidade de escuta do seu eu que vai se auto-construindo como ser pessoa, trazendo conseqüências para um fazer mais humano, por conseguinte, mais harmonioso e solidário no convívio cotidiano.

Os “Saberes Ser e Conviver” se constroem e se manifestam em mútua dependência, são alimentados pelo saber conhecer e se refazem a cada momento no saber fazer. Como saberes interligados à constituição da alma humana, da consciência, o saber ser e conviver vão sendo cultivados nos múltiplos espaços do convívio humano, recebendo influências marcantes do grupo familiar e da religiosidade que cada um professa, notadamente

o cristianismo. Juntos, dão a base inicial de valores éticos e morais às professoras, ajudando-as a olhar a vida e ver o outro de uma forma mais humanizada.

Na ação docente das professoras, o saber ser e conviver vão se construindo e se manifestam inicialmente na parceria pedagógica celebrada para viabilizar projetos comuns, exigindo a vivência em um coletivo reflexivo e colaborativo, na qual o exercício do autoconhecimento e do conhecimento do outro oportunizaram desenvolvimento de vários sentimentos e características pessoais como modéstia, simplicidade, confiança, respeito, reconhecimento do valor e das limitações da outra, contribuindo para selar o compromisso com a educação que acreditam e o desejo de fazer bem com harmonia.

Essa forma de agir em parceria se reproduz na ação docente junto aos alunos nos projetos compartilhados, nos quais o diálogo reflexivo surge como elemento mediador, redimensionando ou conciliando os conflitos nas dinâmicas, levando-os a repensarem ou reafirmarem posições que vão emoldurando um novo ser mais consciente, ampliando a compreensão do outro. Mesmo na divergência novas argumentações levam a novas sínteses que expressam um consenso partilhado, sem a exigência de unanimidade, podendo se aproximar do real possível, o que permite relações mais amistosas no conviver.

Assim, se caracteriza uma educação para a compreensão humana que tem a sua base na ética e na moral solidária que é a ética do sujeito responsável e justo, tendo como tarefa educativa a habilidade de compreender para discernir o “pensar certo” que Freire (1996) coloca como tarefa do educador, abrindo as portas para o agir moral dos alunos.

Mesmo que esse processo educativo não garanta comportamentos pedagogicamente estabelecidos como corretos e almejados por não serem introjetados mecanicamente, linearmente e igualitariamente nos alunos, mas configuradas em múltiplas circunstâncias do cotidiano escolar, ele propicia a aprendizagem de como agir baseado em princípios solidários em situações concretas.

É incentivar a alma humana a desenvolver suas potencialidades na direção do ser mais, não indicando valores ou normas a serem seguidas, mas, acima de tudo, despertando-a à autoconstrução como destino comum do ser enquanto civilidade. É mostrar, sobretudo, o que se é o que se sente para possibilitar a transformação de condutas equivocadas em atitudes ponderadas e harmoniosas no convívio humano.

Em síntese podemos concluir que a iteração dos saberes que sustentam a perspectiva de uma educação solidária, o conhecer, o fazer, o ser e o conviver se fundamentam e se materializam na ação docente do cotidiano escolar, se alimentam do entrecruzamento entre as experiências vividas na formação profissional e pessoal, e se

reestruturam na dinâmica da vida. São, portanto, sementes plantadas no coração e na razão dos alunos que precisam ser cultivadas para a emergência da solidariedade humana.

A revelação de saberes da corporeidade dos alunos através da Educação Física escolar transcende o simples ato de ver a prática pedagógica como parte de uma experiência empírica. No nosso caso, ela envolveu todo um processo criativo, reflexivo e crítico de um fazer pedagógico que associa a dimensão prática à investigativa, tendo como campo de análise o cotidiano escolar.

Para isso a reflexão foi a estratégia metodológica que permitiu vislumbrar a possibilidade de concretização de uma educação transformadora na perspectiva da solidariedade como humanização do ser.

O espaço criado para vivenciar esse processo, além de ampliar a nossa capacidade reflexiva, propiciou elementos para a apreensão da consciência dos nossos próprios atos em uma viagem introspectiva, ao mesmo tempo em que, ao contrapor nossas ações com a realidade concreta, permitiu avanços na nossa compreensão das conexões entre as ações individuais e o entorno no qual elas se efetivam. Essa dinâmica reflexiva como movimento de captar relações e nexos, unindo dialeticamente o saber e o fazer num ciclo aspiralado para níveis mais críticos de consciência-ação, pode conduzir à práxis transformadora.

O processo reflexivo coletivo propiciou a explicitação e clarificação de sentidos, ampliando o entendimento da nossa atividade mediadora para além da ação imediata da sala de aula. Possibilitou ainda, vislumbrar o refazer da prática na perspectiva de formar alunos-cidadãos solidários.

Dois aspectos foram imprescindíveis tanto para a estruturação da vivência nas aulas-laboratório quanto para gestar o desejo de mudança: o estudo reflexivo, que fundamentou a prática e o planejamento colaborativo, que moveu escolhas e organizou o fazer mais consciente e intencional na direção da construção de saberes que compõem o solidarizar-se, nas suas vertentes sala de aula e contexto, sob vários olhares: o planejamento, a observação da aula, o dizer sobre a aula vivida pelas professoras e o dizer dos alunos sobre saberes compreendidos.

Essas aulas, como um ritual escolar que tem os professores como mediadores entre a cultura e a sua apreensão pelos alunos, possibilitou a estes refletirem sobre seus processos de interpretação, localizando suas compreensões sobre as temáticas focalizadas, propiciando o retorno para serem mais bem entendidas, podendo redimensionar a prática em função da necessidade de desenvolver a corporeidade dos alunos.

O encantamento desse fazer encontrou na musicalidade a riqueza que permeiou todo o processo criativo, seja explorando a música como elemento lúdico e sensível, seja como elemento reflexivo a partir do conteúdo da letra. A música proporcionou, portanto, uma abertura das portas da sensibilidade, fazendo emergir o sentir que aflora sentimentos e refina emoções.

A opção pelo trabalho em grupo ou em duplas trouxe na sua essência a colaboração entre os alunos pela vivência de situações que envolveram a interação com o outro. Isso os levou a descoberta dos seus potenciais e limites, assim como dos outros, na criação e execução conjunta de tarefas propostas nas diferentes aulas-laboratórios.

Na aula específica que priorizou o “Saber Ver”, ao explorar o toque, o olhar e reconhecer as boas qualidades dos colegas, os alunos manifestaram esse conhecimento ao expressarem sua corporeidade em gestos e atitudes e suas impressões verbalizando sobre as descobertas perceptivas dos colegas, seja lembrando características físicas ou adereços, seja característica da personalidade. Esse ato de ver além das aparências imediatas contribui para a descoberta de valores do outro e a solidificação de amizades como o aluno (3B2)¹² afirmou quando respondeu sobre o que aprendeu na Educação Física: “conhecer mais o amigo”.

Outra forma de ver se revelou quando em diversas oportunidades se discutia de forma crítica fatos do cotidiano escolar ou não, ampliando a visão dos alunos quanto a dimensão sócio-política dos fatos, o que os torna, aos poucos, alunos cidadãos mais críticos e conscientes.

Assim, ao proporcionar um olhar objetivo e subjetivo sobre o colega, seja anunciando características físicas e qualidades humanas da sua personalidade ou posicionando-se sobre fatos correntes, o sentir, o ver e o expressar seu pensamento na avaliação reflexiva no final de cada aula, foi solidificando esse saber como síntese de aprendizagens que ocorreram ao longo do ano, trazendo contribuições para a construção do solidarizar-se na Educação Física.

A dimensão temporal do “Saber Esperar”, como foi trabalhada com situações que enfatizaram esse saber, reconhecendo e respeitando o tempo de cada um, trouxe contribuições para a construção da tolerância e da paciência demonstrada na corporeidade cultivada dos alunos através de vivências em jogos. Essas são condições essenciais para a estruturação de

¹² Este código identifica cada aluno participante deste estudo. O primeiro número indica o grupo que ele se inseriu na sua turma, a letra indica a turma que ele pertence e o segundo número, a ordem que ele se encontra dentro do seu grupo.

escolhas conscientes que envolve a percepção da forma de organização e a responsabilidade de cada um quanto ao uso desse tempo, que é diferenciado quanto ao ritmo da aprendizagem.

Essa espera, como tempo de se aquietar, não é um tempo vazio, mas um espaço-tempo de edificação pra um devir, ao construir habilidades para o esperar no jogo e na vida que nasce dos acordos feitos e no cumprimento das regras estabelecidas nos jogos e brincadeiras. Dessa forma, vai se consolidando a corporeidade da espera que se transforma em sabedoria de vida.

Assim, a corporeidade da espera foi se revelando em diferentes situações vividas no cotidiano escolar, como nas filas do lanche e da entrada em sala de aula e nas situações oportunizadas nos jogos e brincadeiras dessa aula específica e outras observadas durante o semestre letivo, sendo expressa como manifestações corporal e verbal da aprendizagem desse saber na reflexão final dos alunos na aula-laboratório e na entrevista coletiva. Saber ouvir e esperar a vez (4B3); esperar o colega, sendo o segundo (4B2); saber que um tem que esperar o outro (2C3); esperar na fila (4B5); esperar e respeitar os outros (2B2); esperar, ter calma e se organizar para ter mais tempo para as brincadeiras (2B3), sintetizam esse aprendizado.

Como consequência desse aprendizado, vai se instaurando a sabedoria da espera, condição essencial para a melhoria da serenidade na vida cotidiana e da compreensão do seu tempo e do outro, mesmo que na sociedade atual se exija aceleração e imediatismo. Esse contraponto possibilita, conseqüentemente, relações mais amistosas e compartilhadas que são amálgamas para uma cultura solidária na educação escolar e tem na Educação Física, pela corporeidade das suas práticas pedagógicas, espaço amplo para a construção de saberes da afetividade humana.

A vivência em situações que oportunizaram o dialogar corporalizado a partir de brincadeiras que evidenciaram o ouvir, o criar com o grupo e o se expressar ampliaram o “Saber Dialogar”, e conseqüentemente, a habilidade de comunicar-se. Essa trouxe implicações diretas nas soluções de conflitos, propiciando melhoria nas relações afetivas com o aumento dos vínculos de amizade ou de tolerância, pela compreensão das diferenças do outro.

A falta de outros espaços escolares de abertura ao diálogo e a cultura de punição dificultaram a solidificação desse saber na corporeidade dos alunos, acrescidos pela dificuldade de ouvir o outro, a timidez para se expressar, o individualismo, a passividade e a falta de iniciativa de alguns. Mas, o movimentar-se com mais liberdade que as dinâmicas pedagógicas dessa área permitem, fizeram com que os alunos potencializassem o diálogo através do uso de questões mobilizadoras que propiciaram a emergência da criação coletiva

envolvida pela linguagem que humaniza. Isso suscitou novas relações grupais colaborativas, contribuindo para o solidarizar-se, na Educação Física escolar.

Esse aspecto se revelou através da corporeidade dos alunos quando visualizamos o diálogo mediando o processo criativo da aprendizagem de novas habilidades entre os elementos dos grupos, aparecendo também no que eles expressaram nas avaliações reflexivas, sintetizando esse saber apreendido, como por exemplo: saber pedir desculpas e conversar para entender (1B2); saber ouvir e não brigar (4B3); conversar direito (4B4); perdoar e desculpar o colega que brigou (4B4), entre outras manifestações.

O “Saber Amar” como síntese dos demais saberes da complexidade humana é expressão maior de um sentimento superior do ser também responsável pela compreensão humana, podendo ser revelado como aprendizagem de humanidades solidárias na escola.

Seu desenvolvimento ocorre pelo esforço de aprendizagem de sentimentos e vivências em cooperação e colaboração, resultando em um estado de amadurecimento psicológico pela evolução das emoções e partilha de sentimentos com o outro. Esse se faz lentamente, conquista a conquista, pelas experiências potencializadoras desse saber e superação de conflitos existenciais de resistência à entrega.

Nessa experiência vivencial do amar é indispensável o auto-conhecimento que vai construindo o auto-crescimento como forma de exercitar o auto-amor, condição para a abertura ao outro, a partilha, a compaixão, o acolhimento, a amizade que exprime o amar ao outro. É o amor também, como expressão do abraçar que é adesão, entrega e cuidado, consequência natural da nossa capacidade de amar.

Nas vivências corporais propostas para a emergência dos saberes amar e abraçar predominaram as dinâmicas de encontro consigo e com o outro através de atividades lúdicas que possibilitaram a emergência de diferentes expressões do amar, envolvendo a amorosidade do olhar, do esperar, do dialogar e do abraçar. Essas se revelaram na corporeidade dos alunos em formas gestuais e verbais, conforme as imagens e as falas dos alunos expressam.

As imagens do vídeo retratam a entrega, o envolvimento dos alunos nas dinâmicas, trazendo o retorno do objetivo que foi proposto, complementando-se com as respostas dadas na reflexão final da aula ao serem motivados a pensar a partir da mensagem das músicas. Inicialmente, refletindo sobre amizade, tema da letra da música *Amigos para sempre*, seguindo-se com o tema da letra da música *Amor imenso*.

Imagens revelam na corporeidade dos alunos atitudes simples como ajudar o colega a levantar-se, a abotoar a roupa, ensinar a nova habilidade criada, auxiliar no alongamento, ceder o material, pedir desculpas, ouvir o outro, acariciar, abraçar, entre outras

atitudes que na persistência como conteúdos transformam-se em hábitos que poderão dar um colorido mais harmonioso ao convívio humano.

Falas que exprimem sentimentos e atitudes vão conjuntamente construindo o saber solidarizar-se na Educação Física escolar e expressam essa aprendizagem. “Aprendi a educação, paz, amor tudo que tem que aprender na vida” (1B1); “Aprendi tudo, menos xingar, eu aprendi as coisas boas que ela ensinou” (1B3); “Ensinar a ser solidário, a professora Kátia, Cyara e também a minha nova professora Carla” (2B2); “Ensina a perdoar e desculpar o colega que brigou” (4B4); “Eu aprendi a ajudar as pessoas, a não ficar batendo nas outras e fazer solidariedade” (6B1); “É, eu aprendi a fazer a paz, o amor, o afeto, as atividades em grupo, em dupla também” (1C1); “Eu aprendi que a professora fica falando pra ter amor com as outras pessoas, partilhar” (2C3); “As professoras de Educação Física nos ensina a pedir desculpas a perdoar o colega, a dividir o material com o colega. E isso é ajudar, é compartilhar, é solidariedade.” (4C3). São essas e tantas outras falas que sintetizam esse saber ser, construído no cotidiano escolar.

Enfim, essa construção amorosa, para nós, é o processo corporificado de aceitação do outro como vivência em comunhão, reconhecendo-o e legitimando-o em uma socialidade harmoniosa. Como fenômeno biológico manifesta-se na linguagem e, portanto, na cultura, podendo ser potencializado na aprendizagem de humanidades. Como consequência, a sua dimensão desejante e participante em direção ao outro, compartilhando e fazendo-se presença no seu mundo, solidariamente, sintetizando o abraço integrativo, abrindo novos campos solidários.

Este estudo, apesar da sua incompletude poderá ampliar a aprendizagem do ser, do conviver, do conhecer e do fazer solidariamente, inovando a Educação Física, oportunizando aos alunos aprendentes a possibilidade de criar valores necessários para a predisposição da participação como lição para uma sensibilidade solidária. Poderá contribuir, também, com princípios norteadores que perspectivem uma educação solidária corporalizada, objetivando a amorosidade humana a partir da experiência com a Educação Física escolar.

Apresenta-se ainda como substancial contribuição para o saber solidarizar-se na corporeidade do cotidiano, possibilitando a reflexão em relação à educação num sentido amplo, como campo de cultivo e colheita de esperanças de uma prática para a realização do ser transcendente, via educação solidária. Para isso, é necessário esforços teóricos e práticos no sentido de construção do saber, do fazer, do conviver e ser solidário.

Para esse intento, novos campos de aplicação precisam dar continuidade e complementariedade aos estudos sobre solidariedade humana, ampliando os espaços e os

grupos, nos quais o ser seja considerado como inteireza humana, de corpo, alma e espírito, proporcionando novas janelas que compreendam tanto os saberes da alma humana quanto os da mente, proporcionando referenciais para refazer projetos educacionais que incluam aprendizagem para o ser transcendente que é o caminho para a sua humanização.

Nesses, as abordagens cooperativas e colaborativas precisam de novas criações, nas quais, o multicolorido do lúdico alegre o fazer cotidiano, a auto-reflexão alimente o discernimento para ampliação da compreensão humana que guie os atos e atitudes éticas para a grande sabedoria e sinfonia da vida que é viver o amor como hino e canção, como dom e construção maior da vida e que o Apóstolo Paulo retrata belissimamente quando escreveu a Primeira Epístola aos Coríntios e Nando Cordel na poética da música Amor Imenso.

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como bronze que soa, ou como o címbalo que retine.

Apóstolo Paulo

Vamos deixar o amor enramar essa terra.
Vamos deixar essa paz enraizar todo o mundo.
Vamos deixar a beleza invadir nossos corações.
Se transformar em corrente, em busca de soluções.

Nando Cordel

REFERÊNCIAS

ABONG. **Quantas ONGs existem no país?** 2006. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acesso em: 3 dez. 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN; LATORRE, Antonio. Investigación Educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Editorial Labor, 1992, p. 258-263. Tradução livre Ivana Lopes de Melo Ibiapina. UFRN, Out. 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1995.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BACAL, Sarah S. **Lazer**: teoria e pesquisa. São Paulo: Loyola, 1988.

BEDIN, Gilmar Antônio. **A sociedade internacional e o século XXI**: em busca da construção de uma ordem judicial justa e solidária. Ijuí, RS: ENIJUÍ, 2001.

BEZERRA, Elizabeth J.; OLIVEIRA, Ingrid Patrícia. Natal, RN: 1998 (relatório de pesquisa). Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, UFRN.

BEZERRA, Elizabeth J.; NASCIMENTO, Cláudia Érica M. Natal, RN: 1999 (relatório de pesquisa). Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, UFRN.

BEZERRA, Elizabeth J. **Corporeidade e Educação Física Escolar**: construindo um caminho solidário para a educação. 2000. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, Natal, 2000.

BÍBLIA. **Bíblia**: mensagem de Deus. São Paulo: Loyola, 1989.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. In: **Educação e sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. nº 76, 2001. Campinas: CEDES, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BROTTO, Fábio O. **Os jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Ana Dias, SP: Novada, 1999.

CACCIARI, Massimo; MARTINI, Carlo Maria. **Diálogo sobre a solidariedade.** Tradução Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CÁCERES, Florival. **História geral.** 4. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor.** 2. ed. São Paulo: Gente, 2003.

CNVBRASIL. **Crescimento.** 2006. Disponível em: <www.cnvbrasil.org>. Acesso em: 3 dez. 2006.

COSTA, Márcio A. da Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da inclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The landscape of qualitative research.** Theories and issues. Londres: Sage, 1998.

DESGAGNÉ, Serge. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa.** Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Departamento de Psicopedagogia, de Didática e de Tecnologia Educativa. Université Laval, (Québec, Canadá), 1998.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUVIGNAUD, Jean. **A solidariedade: laços de sangue e laços de razão.** Lisboa: Instituto PIAGET, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

FELDMAN-BIANCO, Bela E.; LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs.). **Desafios da imagem:** fotografias, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERRARA, Nelson f. Ciência, ética, sociedade e solidariedade. In: CARVALHO, Edgard de Assis. *et al.* **Ética, solidariedade e complexidade.** São Paulo: Palas Athenas, 1998. p. 29-47.

FERREIRA, Maria Salonilde. **O conceito na abordagem Vygotskyana e suas implicações para a prática pedagógica.** In: Anais do II Colóquio Franco-Brasileiro Educação e Linguagem. Natal: EDUFRRN, 1995, p.163-170. v. 2.

FENDLER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. **Educational Researcher**, v. 32. n. 3, p. 16-25, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação e mudança.** Tradução Moacir Gadotti e Lilian Martin. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção educação e comunicação, v. 1).

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia de autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Sp: Cortez, 2002.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? In: **Educação e sociedade:** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. nº 76, 2001. Campinas: CEDES, 2001.

GUETMANOVA, A. **Lógica.** Moscou: Edições Progresso, 1989.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HORIKAWA, Alice Yoko. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. Linguagens, educação e sociedade: **Revista do Programa de pós-graduação em educação**. Teresina, n. 9, p. 73-80, jan./dez. 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado, Natal. UFRN. Programa de Pós-graduação em Educação. 2004.

KEMMIS, S. A reflexão crítica. Critical reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Tradução livre Ivana Lopes de Melo Ibiapina. Library of Congress Cataloging in Publication Data. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.

KOPPININ, Pável Vassílievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOWEN, Alexandre. **Alegria**: a entrega ao corpo e à vida. São Paulo: Summus, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Arte e Ofícios, 1995.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

_____. **A Transfiguração do político**: a tribalização do mundo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

_____. **A Colaboração no Processo de Reflexão Dialógica**. UFRN. Junho, 2003. Palestra proferida na UFRN.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do Ego**: Complexidade, política e solidariedade. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARQUES, Ramiro. **Ensinar valores**: teorias e modelos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. **A ontologia da realidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA R., Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 4. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução Lucia Pellanda Zimmer. *et al.* 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Cognição, Ciência e Vida**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **Da biologia à psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A ética do sujeito responsável**. In: _____. *et al.* **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela E.; LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs.). **Desafios da imagem**: fotografias, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIAGET, Jean. **O Juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. **Platão - Vida e Obra**. Coleção os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

RESENDE, Helder G. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO, Ademir. (Org.) **Pensando a educação motora**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 71-94.

ROMERO, Tânia Regina de S. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos I**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

_____. **Contingência, ironia e solidariedade**. Tradução Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

ROSENTHAL, Gabriele. A estrutura e a gestalt das autobiografias e suas conseqüências metodológicas. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 193-200.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, RS: Unijui, 1987.

_____. Perspectiva na visão de corporeidade. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992, p. 51-70.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHNITMAN, Dora Fried. Novos paradigmas na resolução de conflitos. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen. (Orgs.). **Novos paradigmas em mediação**. Tradução Marcos A. G. Domingues e Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÓCRATES. **Sócrates - Vida e Obra**. Coleção os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo**. 4 ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001.

TRINDADE, Maria Beatriz Rocha. *Imagens e aprendizagens na sociologia e na antropologia*. FELDMAN-BIANCO, Bela E.; LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografias, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Lisboa : Instituto Piaget, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Solicitação a Diretora da Escola Municipal Prof^a Adelina Fernandes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO

Natal, 27 de setembro de 2005.

Ilmo. Sr^a Suedna Maria Varela de Lima e Sr. Adriano César Lima de Carvalho.
M.D. Diretor e Vice-diretor da Escola Municipal Prof^a Adelina Fernandes.

Solicitamos a V.S^a a permissão para desenvolver nossos estudos doutorais nessa escola em um projeto que envolve a investigação colaborativa no contexto escolar, juntamente com as professoras Iracyara Maria de Souza e Kátia Andrade.

A participação dessas profissionais, que já vêm desenvolvendo um trabalho compartilhado nessa escola, irá possibilitar a perspectiva metodológica do nosso estudo, que a partir de um problema comum – a prática pedagógica da Educação Física na perspectiva de uma educação solidária – será discutido e analisado através de sessões críticas reflexivas. Isso possibilita a construção de novos saberes que orientarão o fazer docente dessas professoras e contribuirá para a produção do conhecimento na educação.

Nesse sentido, solicitamos a nossa permanência nessa escola de setembro a dezembro do ano em curso, para desenvolvimento dos estudos teóricos e as reflexões que embasarão nossa investigação, além dos laboratórios que serão realizados junto aos alunos de uma 3^a série do ensino fundamental na disciplina Educação Física.

Sem mais para o momento, agradecemos a colaboração prestada.

Elizabeth Jatobá Bezerra Tinôco

APÊNDICE B**Solicitação aos pais dos alunos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Natal, 5 de outubro de 2005.

SOLICITAÇÃO

Senhores pais,

Estamos desenvolvendo nossa pesquisa doutoral na escola Municipal Adelina Fernandes, juntamente com as professoras Iracyara Souza e Kátia Andrade, que tem como laboratório aulas de Educação Física da 3ª série, a qual seu(a) filho(a) encontra-se matriculado(a).

Para que essa pesquisa aconteça solicitamos a participação do seu filho nas aulas-laboratório de Educação Física e na entrevista que realizaremos junto a essa turma. Solicitamos também que seja autorizado o uso de imagens das filmagens e das fotos que farão parte dos nossos dados, comprometendo-NOS a usá-las apenas com o objetivo de divulgar os resultados desse estudo.

Para tanto pedimos que, caso concorde com a participação do seu filho nessa pesquisa, assine a autorização abaixo.

Agradeço antecipadamente a sua participação.

Profª Elizabeth Jatobá Bezerra Tinoco

Autorizo a participação do meu (a) filho (a) nesse estudo e o uso da sua imagem para fins de divulgação do mesmo.

Pais ou Responsável

APÊNDICE C

Roteiro de questionário aplicado a Escola

1. Histórico da escola (endereço, ano da fundação, decreto, como começou, quem era Adelina Fernandes).
2. Estrutura física e administrativa (espaço físico, cargos administrativo e de apoio).
3. Organização pedagógica (graus de ensino, organização das turmas, por séries ou ciclos, número de alunos).
4. Clientela (características sócio-econômicas, bairros residenciais).
5. Projeto político pedagógico da Escola (se existe, segue que orientações, por quem foi elaborado, utilização no planejamento de cada professor).
6. Outros projetos dos quais a escola participa (nome, objetivo, equipe envolvida, tempo, apoio).
7. Aspectos que mais dificultam a sua administração como escola pública.
8. Aspectos que mais facilitam a administração como escola pública.
9. Relação família-escola.
10. Educação Física na escola (importância, principais problemas).

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista temática com professoras

1. Que fatos ou pessoas na sua história de vida foram marcantes para a construção de valores humanos mais solidários? (família, brincadeiras na infância e juventude)
2. Que fatos ou pessoas na sua vivência na Educação Física escolar e no desporto influenciaram ou não a formação de valores humanos mais solidários?
3. Como você escolheu a sua profissão?
4. Que fatos as pessoas da sua graduação e especialização marcaram a sua formação em uma perspectiva mais solidária para a Educação Física?
5. Quais e como foram as suas primeiras experiências profissionais?
6. Como se estrutura hoje o seu saber fazer em uma perspectiva mais solidária para a Educação Física Escolar?
7. Como você trabalha os conteúdos sócio-afetivos baseados em valores humanos solidários nas suas aulas?
8. Como você avalia essa dimensão sócio-afetiva, atitudinal nas suas aulas?
9. Qual o papel da família na escola, na perspectiva da construção de uma educação mais solidária para seus filhos?
10. O que sustenta e o que alimenta a sua forma de conviver e ser pessoa mais solidária?

APÊNDICE E**Roteiro de entrevista coletiva com alunos**

Entrevistados: _____

Idades: _____ Grupo: _____

Bairro: _____ Reside com: _____

1. Há quanto tempo você estuda nesta escola?
2. O que você mais gosta na escola? Por quê?
3. O que você menos gosta na escola? Por quê?
4. O que você faz quando está desocupado durante a semana?
5. O que você faz nos finais de semana?
6. Qual a matéria que você mais gosta?
7. O que você mais gosta na Educação Física?
8. O que você menos gosta na Educação Física?
9. O que você aprendeu com a Educação Física?
10. Você gosta mais das aulas livres ou das aulas planejada? Por quê?
11. O que você acha do mundo atual?
12. Como o mundo pode mudar?
13. O que é solidariedade?
14. Você já foi solidário com alguém? Como?
15. Como a Escola lhe ensina a ser solidário?
16. Além da Escola, quem mais lhe ensina a ser solidário?

APÊNDICE F

Entrevista com a Escola

1.Histórico da escola (endereço, ano da fundação, decreto, como começou, quem era Adelina Fernandes).

Endereço: Rua Angra dos Reis s/n, Conjunto Soledade II, Bairro Potengi, Natal – RN

Ano de Fundação: 1982

Decreto de criação: nº 2664/82 Data: 12/05/1982

Portaria de autorização: 078/96 SEC/GS Data 17/05/1996

A professora Adelina Fernandes nasceu em Ipú, no Estado do Ceará, no dia 06 de agosto de 1883. Ainda jovem sentiu a vocação para o magistério, sendo nomeada para uma escola da Prefeitura do Belém do Pará no dia 25 de agosto de 1902. Vindo morar no Rio Grande do Norte, foi contratada para ensinar no Grupo Escolar Augusto Severo, recém inaugurado, onde foi professora de prática da 1º turma da Escola Normal, cujo contrato foi de 21 de janeiro de 1909. Posteriormente, foi nomeada para o interior do estado, fixando-se em Pedro Velho no Grupo Escolar Fabrício Maranhão, onde lecionou durante onze anos. Removida para o Grupo Escolar Moreira Brandão, em Goianinha, lecionou durante alguns anos naquele estabelecimento, sendo posteriormente transferida para as Escolas Reunidas Jacumauma em Arês. Desejando vir para Natal, aceitou remoção em 1927 para a Escola Pedro I, nas Rocas, trabalhando em seguida no Grupo Escolar Isabel Gondim, também naquele bairro. Finalmente, após o concurso de Letras, foi nomeada para o Grupo Escolar Alberto Torres, onde se apresentou em 1945, com 36 anos de trabalhos prestados à causa da instrução nesse estado, atuando com verdadeira dedicação e desvelo no desempenho de sua missão. Teve vida longa, falecendo aos 98 anos no dia 29 de dezembro de 1981, nesta cidade.

2.Estrutura física e administrativa (espaço físico, cargos administrativo e de apoio).

Espaço físico privilegiado, 16 salas de aulas, secretaria, sala dos professores, cozinha, banheiros, direção. É necessário estruturas de apoio para um melhor exercício das propostas, como por exemplo, biblioteca que comporte pelo menos 01 turma e sala de vídeo independente. Projetos de um refeitório, um almoxarifado e um bloco administrativo já foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação. Os cargos administrativos e de apoio são direção, vice-direção, supervisão (02 por turno), mecanógrafo, bibliotecária e pessoal de apoio.

3. Organização pedagógica (graus de ensino, organização das turmas, por séries ou ciclos, número de alunos).

Educação Infantil e Ensino Fundamental

Manhã – Educação Infantil e 1º e 2º ciclo (1º a 4º)

Tarde – Educação Infantil, 1 turma do 2º ciclo (4º) e as demais de 5º a 8º séries (seriado).

4. Clientela (características sócio-econômicas, bairros residenciais).

A clientela é formada em sua maioria por crianças carentes. A caracterização social dos seus pais é do tipo assalariados e profissionais liberais (pedreiros, domésticas, vendedores etc.) a maioria dos alunos é residente dos bairros circunvizinhos como Santarém, Parque Floresta, Soledade II, Pajuçara e principalmente Nova República.

5. Projeto político pedagógico da Escola (se existe, segue que orientações, por quem foi elaborado, utilização no planejamento de cada professor).

O Projeto Político Pedagógico se encontra em fase de elaboração, faz parte de uma ação do PDE e está para ser exposto, analisado e aprovado por todos os segmentos da escola. Em 2006, esse calendário de estudos do PPP será organizado.

6. Outros projetos dos quais a escola participa (nome, objetivo, equipe envolvida, tempo, apoio).

- Projeto Horta nas escolas – pais e alunos (visando a cidadania e a melhoria da merenda escolar);
- Projeto da Paz (contra a agressividade e a violência na escola);
- Projeto conservação da escola – todos os segmentos da escola (valoriza a escola e zela por ela);

O tempo desses projetos são adequados a cada ano.

7. Aspectos que mais dificultam a sua administração como escola pública.

- A falta de compromisso de alguns profissionais da escola;
- Manutenção de prédios;
- A incompreensão de alguns profissionais;
- Trabalho coletivo.

8. Aspectos que mais facilitam a administração como escola pública.

- As parcerias que a SME vem fazendo com várias entidades;
- Formação continuada dos profissionais da escola;
- Apoio da SME aos projetos da escola;
- O cuidado com as substituições dos professores, quando estes se afastam por motivo de licença.

- Verbas federais que no momento chegou em dia.

9.Relação família-escola.

A relação das famílias com a escola é considerada satisfatória, especialmente pela credibilidade pelos serviços prestados. A escola é bastante procurada pelos familiares ou responsáveis pelos alunos, e a maioria está preocupada com o acompanhamento da aprendizagem dos filhos. Como qualquer outra escola, sofrem-se alguns entraves com a indisciplina do aluno, detectando que estas crianças são aquelas que possuem menor apoio da família. Normalmente chamamos os pais desses alunos que têm dificuldades, convidando-os através de um formulário. Existem também as reuniões bimestrais, nas quais os pais têm oportunidade de conversar com os professores sobre os problemas individuais dos seus filhos, tanto de aprendizagem quanto de comportamento. (Equipe Técnica-administrativa)

Professora da turma 3º série C - Nessa oportunidade eu procuro passar para os pais o conteúdo que estou ensinando, para que os mesmos fiquem esclarecidos sobre o que seus filhos estão estudando. Feito os esclarecimentos gerais eu passo a atender os problemas individuais da turma. Como exemplo, posso citar o caso de “J”. Ele não lia nada, mas, após o apoio da madrinha, quando este foi abandonado pela mãe, ele passou a ficar mais interessado e terminou o ano lendo. Ele agradecia a Deus e a madrinha dele, interpretando seu ato como se ela estendesse a mão a ele. Nos primeiros dias quando a mãe o abandonou, ele se mostrava ausente, abatido, não sabia conversar, não dizia coisa com coisa. Depois eu dizia a ele que o mérito do seu avanço era mais dele do que meu, aí seus olhos se enchiam de lágrimas. Já com “S”, como não teve a parceria com a família, que nunca compareceu, sozinho fiz muito pouco! Ele não compareceu mais no colégio. Mas, com vocês de Educação Física a contribuição tem sido muito importante.

10.Educação Física na escola (importância, principais problemas).

Pelas suas características e formas metodológicas, as aulas de Educação Física são ricas para trabalhar a socialização, o corpo como expressão do “eu” e do que está à volta, valores, conceitos atitudinais, o próprio conteúdo em sala de aula pode ter uma nova roupagem, facilitando assim, a aprendizagem etc. Enfim, são inúmeros os benefícios; porém, é necessário que haja essa percepção por parte dos educadores, uma vez que em educação tudo funciona bem se for sincronizado, com continuidade, e não de forma isolada.

APÊNDICE G

Entrevista com a Professora Iracyara

Local: CODESP

Data: 07/03/06

Beth: Iracyara, e hoje, o que é que estrutura o seu fazer em uma perspectiva mais solidária para Educação Física escolar.

Iracyara: Beth, eu reafirmo, hoje já é uma perspectiva nossa, enquanto pessoa, dessa relação sadia entre os seres humanos, dessa convivência além da escola, quer dizer, na família, na comunidade. Então é algo que eu já trago em mim. E levando pra esse aspecto profissional e da realização na escola, eu já tenho falado em outras entrevistas, a questão da pedagogia salesiana, que foi lá que eu vi muito essa questão do solidarizar-se. Dom Bosco trabalhava muito essa questão que ele acreditava na educação que deveria ser desse homem inteiro, uma educação integral, e que tinha alguns princípios, dentre eles, ele falava muito no diálogo, no ser solidário, de acreditar sempre no potencial humano. Então, a minha perspectiva de trabalhar meu fazer hoje nessa visão da solidariedade vem nesse sentido, eu me fundamento mais na pedagogia salesiana. Quanto a questão dos conteúdos sócio-afetivos baseados em valores humanos, a partir do momento que a gente trabalha os conteúdos de Educação Física, acredita que todo ensino que forma o ser humano, que forma esse cidadão, ele vai além do conteúdo específico. Então, ir além do conteúdo é encontrar-se mesmo com essa natureza humana, e daí a gente acredita nessa possibilidade de estar trabalhando esse ser integral. A gente tem que considerar essa questão social, essa questão afetiva, esse algo sensível que é dele, que traz esses valores humanos, que a gente acredita e busca a harmonia dessa relação humana. A partir dos conteúdos da Educação Física, a gente traz muito a questão da reflexão, que está muito presente na filmagem. A gente acredita que quando passa a refletir ajuda essa criança, mesmo nesse momento em que ela ainda não tem tanta lucidez, tanta maturidade, mas exercita essa auto-reflexão, a gente vai se aproximando e vendo que há uma perspectiva de se pensar diferente, de se pensar mais humano. Quando se vive esses valores, todos ganham com isso, não só eu na relação com o outro, mas eu contribuo com esse algo mais. Então, o tempo todo, seja qual for a atividade, às vezes até na atividade competitiva. A gente intensifica muito os jogos cooperativos pra ter esse contato, esse encontro com o outro, desse estar junto, desse desejar compartilhar aquela hora com o outro. Também quando há momentos de competição, pra saber até que ponto é o meu objetivo, é o meu desejo diferente do outro, em lados opostos,

mas a gente estar em lados opostos não quer dizer que eu tenha que fazer de tudo pra que eu ganhe e de repente eu venha transgredir determinada regra que prejudique aquela pessoa, que venha machucar aquela pessoa. Então, a gente sempre ficou atenta a ensinar além do conteúdo, porque quando a gente ensina além do conteúdo, a gente vai através da Educação Física, trabalhando a questão do humanizar-se mais.

Beth: A gente vê que todo conteúdo que não é considerado específico é transversal, e se naquela transversalidade você nunca considera, não o prioriza, vai passando, vai se preocupando com o correr mais, chegar mais rápido, fazer melhor, mais bonito, tecnicamente mais perfeito, como vê nos programas, nos projetos. E não há nos projetos uma preocupação com esses conteúdos atitudinais. É claro que eles podem estar diluídos em todas as aulas, mas nunca uma preocupação em fazer uma aula, como a gente fez nos nossos laboratórios, voltados para aqueles conteúdos enquanto prioridade. Então, vai passando, vai passando e não se torna realmente um tema dos conteúdos da Educação Física, ficando em um segundo plano, e para mim não é um segundo plano. Eles são tão importantes quanto os conteúdos específicos. Seria assim pra você também? (pausa) – Como você avalia seus alunos na perspectiva de valores humanos, essa questão mais atitudinal mesmo, nas suas aulas?

Iracyara: A gente considera que não é assim tão fácil porque não é aquela avaliação, uma avaliação que vem imediata, mas desse ser que desperta e desse ser que vai construindo seus conceitos. Então, a gente percebe durante as aulas, quando a gente prioriza na nossa programação, que as crianças até sabiam, de certa forma, alguns conceitos de valores humanos. Se eles já tinham uma idéia, a gente queria na verdade que eles vivessem aquela idéia, que eles já sabiam o que era solidariedade, o que era ser honesto, o que era preocupar-se e envolver-se com o outro. Então, a gente vai intensificando isso e a gente começava a perceber que não é de uma hora pra outra que eles começavam a agir, mas a partir do momento que tenha um conflito. Antes eles queriam resolver sozinhos, se agredindo, mas hoje a gente percebe que quando eles não conseguem resolver, eles já sabem que a nossa intervenção ajuda. Eles vêm essa perspectiva de que há uma forma diferente de agir. Pra gente uma coisa que nos anima muito é isso, e quando a gente começa a apresentar pra os alunos que essas atitudes precisam fazer parte do nosso cotidiano, porque às vezes a gente fica muito naquela, olho por olho, dente por dente. A própria família, tem uns que dizem assim: “se eles baterem em você, baixe o pau, porque se você chegar em casa apanhado, você apanha”. Até com isso a gente tem que lidar, com esse outro incentivo, esse outro discurso que é orientado pra eles enquanto família. A gente percebe que não é fácil! É algo que a gente trabalha primeiro o conceito, pra que ele tenha uma certa clareza, uma idéia do que é, e que

nas situações de ensino a gente vai fazendo ele refletir imediatamente sobre cada circunstância que vai acontecendo e que envolve justamente a ausência de ter, por exemplo, num jogo, a questão das regras, se de repente por algum conflito aconteceu, mas as regras eram essas, qual foi o valor que foi negado? O respeito. O respeito às regras, por que antes do jogo a gente não combinou que seria assim, não foi aceito que a condição seria essa? Então foi justamente por não ter respeitado as regras que gerou um conflito. Então como é que a gente pode está trabalhando isso? A gente avalia nesse sentido, que hoje pra gente está bem claro, que eles já não tentam resolver as coisas através da agressão imediatamente. É claro que há circunstâncias em que eles ainda agem assim, mas a gente percebe também a vontade deles quererem conversar. A gente abre espaço pra que ele diga ao outro, que ele diga que não gostou daquilo que ele disse sobre ele, porque é interessante que o outro também sinta o efeito daquilo que ele disse, que sentimento ele causou ao outro e que se era amigo, ele também não gostou. A gente sabe que não é fácil, aliar de uma hora pra outra todos esses valores.

Beth: A outra coisa que eu me lembro, é uma outra questão, Iracyara, e eu acho que é uma grande arma do professor de Educação Física, é a observação da gestualidade, porque tá embutido em todo gesto, toda ação, um sentido, um significado e um sentimento. Eu acredito que isso é uma coisa que talvez até a gente precise estudar mais, a gestualidade que transpassa essa ação, esse gesto, que é considerar as subjetividades humanas, que não é fácil medir, avaliar como a gente mede um gesto técnico que tem um modelo, um padrão.

Iracyara: É. Nessa parte, Beth, a gente vê que quando a gente tem esse cuidado e a consciência de que você está ajudando a formar o ser humano, e você acredita que você pode ajudar a formação de um ser humano melhor, a gente começa a ficar atenta a essas subjetividades. É claro que pelas circunstâncias em que ocorre a educação na escola eu não tenho como estar atenta a todos os meus alunos, mas, por exemplo, é engraçado como tem aluno que a gente já sabe que ele não está sendo honesto, porque corporalmente a gente já o conhece. Essa questão do professor está atento, observar pra compreender e não pra estar julgando, porque às vezes quando a gente está entre professores, de repente, falam alguma coisa sobre o comportamento do aluno, como é que ele é na aula de Educação Física, e quando a gente começa a mostrar alguns aspectos positivos que se diferenciam da relação que ele estabelece na sala de aula, os professores dizem: “ah, porque é a professora boazinha, porque tudo só vê o lado bom”. Mas não é isso. O aluno que tem conflitos na aula de Educação Física, ele tem lá na sala de aula, ele tem na escola como um todo, mas a forma com que a gente intervém na Educação Física diferencia, e é esse diferenciar que também faz a gente vê-lo diferente, no sentido que a gente vê e ouve o que ele deseja expressar. Têm uns

até que fazem o erro e olham pra gente com aquela expressão que o corpo dele mesmo na ação diz que ele não gostaria de ter feito aquilo.

Beth: E, como você vê o papel da família na escola, na construção dessa educação mais solidária pra os seus filhos, contribuindo também na solidificação dessa perspectiva?

Iracyara: A gente destaca como um papel fundamental, porque há uma parte nessa formação que a gente não nega que é a instância da família. E nesse nosso trabalho, voltado para a questão dessa educação mais solidária, a gente percebe muito que há o conflito, justamente do que a gente pensa, do que a gente ensina voltado pra essas questões dos valores humanos e o contrário que às vezes é vivido na própria família e na própria comunidade. Então eu vejo assim, como um papel importante, e às vezes a gente na escola ainda não se descobriu ou ainda não tentou criar algo pra lidar com essa presença do pai na escola. Pra gente ir além de não só informar esses pais como a aprendizagem ocorre, pois na relação da escola tudo é conhecimento. E aquele diálogo que a gente estabelece com as crianças, naquele momento que o pai está presente e que se sente responsável, nós pudéssemos estar trabalhando também com esse pai, e talvez a gente mudasse esse olhar do pai nesse momento de sua presença na escola. Eu lembro nas reuniões, quando vai fazer eventos, no qual a gente tem a presença maior dos pais, a gente sempre tem atentado pra trazê-los para as caminhadas da paz, pra o projeto da horta. Os pais que se envolvem no grupo de dança e vem ajudar os meninos, eles sabem quais são as músicas, eles escutam o que é que a gente trabalha com os filhos, que perspectiva de educação é essa, e quando esses estão juntos é como se a gente se sentisse assim, uma maior fortaleza. Pra o alicerce dessa educação que também é construída e definida pelos pais, eu sinto que a escola precisa aprender a trabalhar mais isso. Por exemplo, nos eventos a gente cuida do que vai falar, porque talvez a gente só tenha aquele pai naquele momento. Então a gente vê que tipo de apresentação, que tipo de mensagem, o que é que nós poderíamos estar falando ali. E as nossas colegas dizem que a gente precisa ser mais objetiva, pra não está com blá blá blá, a gente fala da importante presença dos pais, que o pai se sinta aliado, que a gente é aliado nessa formação, que a gente se sente responsável, que a gente abraça esse aluno nessa formação escolar, mas que ele sabe também da contribuição dele. Então, quando a gente começa a passar esse discurso via eventos, determinados profissionais da própria escola diz (Sic) que o falatório é muito grande.

Beth: Como você alimenta e nutre esse ser pessoa que você é e o seu conviver com as pessoas como você convive?

Iracyara: O que sustenta é primeiramente a minha educação familiar, que eu já... já é tão conhecida que eu acho que eu tornei meu avô popular, muito responsável por mim na minha

vida. E quando eu digo meu avô, é porque minha vó teve influência, mas não como ele. Eu não tenho nem palavras pra dizer a dimensão que ele me afetou. Talvez, por sermos um pouco parecidos, de ser mais semelhante a ele na forma de pensar, e o afeto que sinto para além de que os nossos olhos pudessem explicar. Então, eu sempre trouxe essa relação com ele assim, essa coisa...eu adoro! Porque ele sempre foi muito corajoso, porque na época éramos doze netos, e ele nunca fez questão de esconder quem ele preferia e nunca deixou de fazer gestos afetivos, de tratar bem os outros, de querer bem, mas também não era falso quando dizia que tinha uma preferência por mim. E isso não gerava uma competição com os outros. Ele sempre levava a gente pra estar... se era uma conversa era sempre boa, se eram as músicas que ele ouvia, por exemplo, eu lembro muito dessa música “Lembro o olhar, seu rosto amado”, as músicas dele. Depois umas tias minhas vinham com os filhos e eu lembro que tinha uma música que ele adorava que era “Minha vida, se não é tão linda, não é tão...”. Eu acho que até as preferências dele foram começando a ser preferência minha. Minha vó, mesmo sendo professora, ela já era mais rígida no comportamento dela, era mais séria, e ele era aquela pessoa que a gente dizia que era mais dado, mais afetivo. Ele se preocupava com todo mundo, quando minhas primas chegavam do interior, era aquela casa grande que ele recebia todo mundo com animação, tudo era pra todo mundo, nada era separado, todo mundo tinha que ser tratado bem, todo mundo era respeitado, embora ele continuasse no comando como avô. Quando as famílias estavam todas juntas, era ele quem direcionava essa convivência, desse olhar sempre pra o que todos faziam. Em torno dos dezoito anos, eu comecei a ler algumas coisas da minha avó. Ela mesmo sendo católica, tinha uma amiga que sempre a levava pra umas palestras que tinha, uma revista que às vezes eu pegava, do Sei-Sho-No. É tanto, que eu tenho umas que ela deixou pra mim. Foi quando eu conheci Vera. Eu sempre fui uma pessoa de poucas amizades, sempre conversei bem, que já era meu avô que dizia assim, que pra está conversando bem, você conversava com todo mundo, agora pra se acompanhar, – o termo que ele usava era esse – você tinha que saber realmente com quem você andava, “dizei com quem andas que eu te direis quem és”. E a gente é mesmo um pouco daquela pessoa que a gente anda, que a gente convive, é como se a gente tivesse alguma coisa que a gente partilha, né? Vera, Rutiane e Giselda, elas foram as minhas amigas e até hoje continuam sendo. E Vera, a família dela sempre foi espírita e foi quando eu tive contato, eu chegava na casa dela e o pai dela era muito sério, mas sempre trabalhava com questões espíritas e eu comecei a ver alguns livros. Foi quando ela me mostrou o Livro dos Espíritos e eu comecei a ler, comecei a ver naquela doutrina um perfil de idéias e pensamentos que me faziam bem acreditar que era daquele jeito. Às vezes eu ficava questionando assim, como é que Deus nos dá um fim assim?

Eu não gostava de sepultamento. Como é que Deus dá um fim a gente, cria a gente, tanta coisa e de repente a gente morre, ali a matéria se degradava. Então, tinha coisas que eu não encontrava a resposta. Meu avô e minha avó às vezes diziam que existia essa vida eterna, mas era uma vida eterna sem acreditar que depois da vida eterna se vivia mesmo, uma vida eterna porque a alma ia pra algum lugar. Foi quando eu fui entrando em contato com essa doutrina e fui ler. Na época que entrei no curso de Educação Física, em 91, ficou mais forte, porque Vera fazia o curso, a gente passou a conviver mais ainda, passou a ter o tempo de Universidade em comum, passando a freqüentar o Centro Espírita. Outra coisa também que de uma certa forma alimenta, vem alimentando, é porque eu acredito firmemente na questão dessa nossa relação com o ser humano. Pra que a gente evolua ao redor da gente tem alguém mais evoluído, mais orientado. Princípios que há dois mil anos foram ensinados e que parece que a gente não quer vivê-los. Quando eu vejo os princípios ensinados por Jesus Cristo, vejo como é fácil a gente ainda conviver, se relacionar bem, se nós realmente desejarmos. Então, eu também abordo um pouco dessa minha opção pela Doutrina Espírita, desse se sentir responsável pelo outro, que a gente nunca está sozinho, que a gente tem muito a contribuir com o outro, e a própria experiência. Eu acho que o ser humano vive muito displicente, porque eu me torno melhor observando cada atitude que faço, cada efeito de uma ação minha. Eu fui pro carnaval na sexta-feira, e sempre acredito que tem gente boa no mundo, apesar da gente sempre se deparar com o contrário, com algumas maldades, e que não é a maldade em si, mas que a infelicidade humana gera, como consequência, a maldade. E o meu carro deu problema, sexta-feira quando eu fui pro carnaval. De repente, ele esquentou e a mulher não sabe nada de carro, éramos quatro mulheres dentro do carro; e eu dei um jeitinho do carro parar pelo menos em frente a uma casa pra eu não ficar sem ninguém; já passava das dezesseis horas, e quem passava apitava, mas não parava. Minha mãe disse assim: “meu Deus, a gente vai ficar aqui, todo mundo”, inclusive meu pai tinha ultrapassado meu irmão no sentido contrário. Quer dizer, quando o carro deu problema, até eles dois já tinham passado, e de repente, eu brincando com as meninas disse assim: mas alguém há de nos reconhecer. Aí vinham dois rapazes, eu sorri, quando eu sorri, eles foram parando e voltaram. Já fui rindo e dizendo assim: meu Deus, eu sabia que alguém ia me reconhecer, alguém ia me reconhecer como “filha do dono do mundo”, como uma irmã que tava precisando de ajuda, e eles disseram assim: “é, vamos voltar que são quatro mulheres”; quer dizer, se fosse um homem eles já teriam medo. E botaram água, fizeram de tudo e ninguém quis dinheiro. Pra mim foi uma felicidade grande porque acredito que existem pessoas que ajudam sem um interesse imediato, não é? Eu senti que era verdadeiro e que eles se sentiam bem, porque em plena sexta-feira,

não é aquela coisa que a gente sentia que, “é, não, depois a gente resolve”. Eu fiquei tão feliz que eu sai dizendo a quem eu encontrasse nos dias de carnaval, porque eu fiquei admirada que ninguém queria dinheiro, todo mundo tava ali com interesse em realmente querer ajudar. Essa questão de ser solidário é o efeito. Eu digo assim, meu Deus, eu tento tanto usar o meu lado bom que eu acho que toda ação vem uma reação, aquilo que a gente planta é aquilo que colhe, aquilo que a gente é, a gente tem uma resposta na vida da gente. Então, é esse dia a dia, esse perceber o efeito da minha ação, quando eu sou mais...quando eu trato bem o outro, o outro me trata bem, mesmo quando eu sei que alguém não tem carinho, não tem sentimento em relação a mim. Mas como ela não me pega com algo negativo em relação a ela, até isso neutraliza. Embora tenha hora que eu digo assim, a gente ser muito educada, ser muito paciente, ser muito solidária, dá muito espaço para o outro ser mau-educado, ser intolerante. Tem situações que eu me sinto assim. Será que se eu fosse menos tolerante, essa pessoa daria uma olhada em si, ou o meu jeito talvez permita muito que o outro... não se modifique.

Beth: Esse nutrir, essa forma de ser que você vem construindo pelas suas experiências, com essa base, eu acredito que em outras entrevistas você deu muito realce à pedagogia de Dom Bosco, que ela também vem contribuindo par esse seu ser profissional. É isso?

Iracyara: É, realmente é um ponto que eu nem atentei. Eu li no Professor Gabriel Chalita que não se separa o pessoal do profissional, e veja como esse traço marca quem eu sou, o quê me alimenta, e assim, eu acabei me afinando com a pedagogia que tem justamente esses princípios mais humanos, a alegria de estar junto, que eu acho essencial você está alegre no seu dia a dia, justamente, talvez pelo meu sentimento anterior de me sentir não muito feliz na escola. Então, quando eu percebi que a Pedagogia Salesiana prima por isso, por esse estado alegre, que a gente, quando está nesse estado de alegria, aceita, é mais paciente, a gente consegue cooperar mais, ver esse algo melhor! Quando a gente está feliz, a gente torce. Não é porque você é infeliz que vai torcer pro outro não ser. Mas ser feliz é tão bom, que a gente de uma certa forma, quando alguém diz que conseguiu alguma coisa, a gente fica feliz, então a gente tá sempre torcendo pelo outro.

Beth: Irradia isso pra as outras pessoas, chega transborda!

Iracyara: E tem outra coisa que eu acho interessante que é o que me faz ser cada vez mais feliz, que é a reação do outro em relação a mim. Eu fico analisando assim, amigas, colegas que eu tenho que quando chegam os outros dizem assim: ”olha, já chegou fulano”, “olha quem chegou”, e eu sinto que eu sou sempre preferida nos lugares onde eu chego. Então, vejo como uma coisa muito boa. Não é que a gente se ache a última coca-cola do deserto não, mas tem consciência de que a gente é responsável por se tornar essa pessoa melhor. Vejo que o

termômetro que a gente tem pra ver se tornou essa pessoa melhor é nossa chegada e que está além de ser conveniente, ser minha amiga. Por exemplo, eu tenho um carro e a gente sai, então é mais fácil ter uma amiga de carro porque a gente pode curtir melhor à noite, e eu percebo que, além disso, é a questão da minha presença e eu vejo isso como positivo.

APÊNDICE H

Entrevista com a Professora Kátia

Beth: Kátia, você se lembra se na sua infância, na sua juventude, alguma brincadeira, alguma forma de lazer influenciou a questão dos seus valores?

Kátia: Na minha infância eu brinquei muito, brinquei muito na rua, brincava com muitas amigas e primos, aqui em Natal com amigos, que eu não tinha muitos primos aqui, em João Pessoa, que a minha família é de lá, a gente brincava com os primos e a gente brincava muito, e sempre brincadeiras com muita criatividade, e sempre era coisas de inventar. Foi muito saudável a minha infância. Agora, pra ser professora, eu não me lembro. Tem umas coisas que eu me lembro já na adolescência, entrando na adolescência já, a gente tinha umas amigas que a gente se juntava pra fazer teatro pro resto da rua, e a gente cobrava entrada (risos). Aí, eu acho que isso mexia já com o sentido de organização, de direcionar coisas, de delegar situações para as pessoas realizarem. Então, era mais ou menos como uma escola, porque a gente tinha que se organizar, tinha que pensar, criar e executar.

Beth: Você quanto aluna da educação física escolar, você recebeu alguma influência na formação de valores mais solidários?

Kátia: Na Educação Física Escolar, eu não me lembro. Era uma Educação Física muito técnica, do professor fazer o movimento e a gente reproduzir, não existia aquela consciência do movimento, não existia sentimento do movimento, era o olhar e o fazer, então eu não tenho boas recordações dessa época não, não tenho mal, não é aquela coisa que me incomode, mas não é aquela coisa que marcou. Já no CEFET foi diferente porque a natação, eu fazia natação lá, e a natação era a coisa que eu gostava, era o esporte do meu coração. Então, eu me sentia muito bem nadando, mas também era assim, o que me influenciou na natação de ter essa lembrança positiva é que a gente tinha um grupo de amigos muito bom, então era a amizade porque era um grupo de amigos que se encontrava fora da escola, que tava sempre junto, que treinava junto e depois ficava junto. Então, tinha esse envolvimento de amizade que era muito, foi muito marcante pra mim.

Beth: Mas, a prática em si, o professor, técnico, não conduziu pra essa competição baseada em valores humanos?

Kátia: Não. Luís Guerra, ele é um treinador muito bom, mas assim como eu não era uma atleta excepcional, o significado era tá nadando. É tanto que eu não tive destaque na natação do CEFET, mas todas as competições eu participava, e todas as viagens eu ia, e era assim, pra

mim foi muito bom, porque no meu desenvolvimento eu fui uma criança muito tímida, era uma adolescente muito tímida, então pra mim foi ótimo esse envolvimento, eu sinto que foi, e eu acho assim, foi a Educação Física, o curso, quando eu entrei na faculdade que me fez, me tornar de uma outra forma.

Beth: E, como você escolheu a sua profissão?

Kátia: A escolha, eu acredito que foi por influência da equipe de natação, que eu participava, então, era da época de Cláudio Paiva, Leonardo, Ronaldo, todo aquele pessoal que depois se tornaram professores de Educação Física, não na mesma época, que eles eram mais antigos que eu, mas foi por influência assim, eu nadava, era prazeroso pra mim está nesse meio, a gente tava sempre envolvida com pessoas da natação, do esporte. Então eu fui tomando o gosto por isso, quando veio a época do vestibular, eu despertei pra fazer Educação Física, apesar de estudar numa escola técnica, e que todas as pessoas se direcionavam pra área tecnológica e que pra mim foi diferente.

Beth: Eu queria que você voltasse um pouquinho, pra o que você tinha dito que fez você modificar sua graduação, lembrando-se de algum fato, de pessoas, disciplinas, contribuindo para formação desses valores solidários ou não. Como foi essa sua vivência na graduação?

Kátia: A graduação, na minha época, o segundo semestre de 1985, que eu terminei o CEFET, passei no vestibular, passei no segundo semestre. Era uma época onde a Educação Física era vista de uma forma muito técnica, o corpo e a mente eram uma coisa separada, o professor fazia o movimento e o aluno repetia, era exigido um grau de qualidade técnica muito grande e eu não compreendida como era ser diferente. Então, a minha compreensão não existia porque não tinha outro caminho, a gente não vislumbrava outro caminho. Existia o caminho, mas ninguém enxergava, é como se fosse assim. Então, o que a Educação Física fez pra mim, a experiência que eu tive na graduação é o que eu não quero que meu aluno tenha na minha aula de Educação Física. Porque no curso de Educação Física houve a necessidade de se expor mais, eu digo que até corporalmente a gente se modifica, até o que a gente veste pra ir pra aula do curso Educação Física é diferente das outras pessoas. Então, você já começa a se expor mais nesse sentido e depois se expor também de uma outra forma, a sua própria atividade, você tem que falar, você tem que dá a sua opinião no meio de um monte de gente, de repente é o seu dia de apresentar uma aula pra um monte de gente, pra o professor. Então, são situações que são geradas no curso de Educação Física que permitem que a gente se exponha bastante, e que a partir daí a gente passe a mudar a forma de ser, no caso assim, uma pessoa muito tímida. E as situações que eu vivi no curso de Educação Física não foram situações que eu queria, gostaria que meus alunos vivessem. É por isso que eu sempre reflito e

me lembro muito da minha época de aluna, onde eu vivi situações que a gente tinha que fazer determinadas coisas, que é uma disciplina de esporte, que nem biotipo pra isso a gente tinha, e era exigido pra gente um grau técnico de atleta. E eu na época era da turma de Magnólia que é uma atleta profissional, e a gente até ria e brincava com isso, porque a gente fazia “Ah, Magnólia, como é que eu vou fazer isso perto de você e tudo” e assim, havia sofrimento mesmo, até a forma de uma amiga se machucar numa aula, e o professor a partir daí começou a mudar um pouco a posição. Mas assim, são esses sentimentos que eu tenho, não tinha aquele espaço aberto. Eu disse a você, que a disciplina que a gente se sentia mais à vontade pra isso era a recreação, a Educação Física infantil, porque lá a gente podia brincar, podia fazer o que hoje a gente faz pra os nossos alunos de forma consciente. Era brincar, se divertir, ser feliz mesmo! E nos outros professores, poderia ser, mesmo sendo uma disciplina de esporte, de técnica, poderia ser diferente. Então, talvez, porque eu fui uma aluna voltada pro esporte individual, fazia natação, nunca tive oportunidade de vivenciar na aula de Educação Física, uma aula de vôlei divertida, uma aula de basquete divertida. Então, eu não criei aquele vínculo com o esporte, aquele que a gente chama de esporte de quadra. Eu pego uma bola e brinco, mas eu nunca desenvolvi a minha habilidade que eu poderia ter, porque eu tenho uma boa coordenação, porque eu tenho uma boa flexibilidade, porque eu tenho uma boa agilidade, mas nunca foi desenvolvido porque era feito de forma sofrida. Eu me lembro que na época que eu fazia o vôlei, eu jogava com Zeca, Marcelo, todo mundo atleta de vôlei, e eu nunca tinha tido experiência de voleibol pra jogar. Então assim, a forma que era feita, era uma forma que massacrava muito a gente, talvez hoje, com a maturidade que eu tenho hoje, que na época eu tinha 20 anos quando entrei na faculdade, eu vejo que talvez eu poderia ser uma professora voltada pra o esporte, o esporte escolar, mas o esporte escolar que trouxesse felicidade, não esse que massacra os alunos.

Beth: Naturalmente que a exigência nessa época era mais resultados não é? E você se lembra de alguém considerar esse lado de relacionamento em alguma disciplina? De valores, de respeitar o outro, essa questão mesmo de solidariedade, de cooperação, alguma coisa você se lembra?

Kátia: Não.

Beth: E a especialização?

Kátia: Aí já foi diferente. Eu, quando fui pra especialização, já tinha um tempo de formada, já tinha passado por um curso de atualização e aí eu vi, inclusive fiquei feliz de ver assim, na época de aluna, de especialização, colega que foi meu professor no Maristela, que era Ageu, e foi meu professor na faculdade, que era um professor muito querido. Então assim, foi uma

oportunidade de me aproximar de uma outra forma e de vê pessoas também, professores que foram da graduação e estavam na especialização com outra forma de pensar, de agir. Então pra mim foi gratificante vê que as pessoas têm possibilidades de comprovar que há essa perspectiva de mudança, desde que se disponham a isso, a enxergar de uma outra forma.

Beth: A sua especialização foi em que ano?

Kátia: Foi em 96.

Beth: Foi Educação Física infantil?

Kátia: Foi. Comecei em 95 e terminei em 96.

Beth: E, nessa disciplina voltada para Educação Física infantil, tratava, se eu não me engano, a questão da sensibilidade, não é?

Kátia: É, disciplina que falava do lúdico, já falava nesse ser mais criativo, expressivo. E alguns professores que tinham disciplina de desenvolvimento motor, que já vislumbravam assim, esse lado mais sensitivo, mais cuidadoso com o aluno.

Beth: Kátia, você fez uma atualização, uma especialização dentro da área da Educação Física Infantil, no caso você já era profissional. E hoje, como é quer você concilia educação continuada com seu trabalho e vida pessoal?

Kátia: Bom, quando eu fiz a especialização eu tinha a intenção de continuar, porque quando a gente está estudando, quem gosta de estudar, aí como se diz, toma gosto, não é? Só que eu acho que eu tive uma decepção mais de ordem burocrática, da escola, e fez com que..., foi uma coisa que mexeu tanto comigo na época que me fez, inclusive, não foi esse o motivo central, mas assim... até sair do Colégio das Neves eu saí por um momento de desengano com a educação. Eu tinha tirado minha licença pra poder fazer essa especialização, que era um direito que eu tinha, e vários colegas tiraram essa mesma licença. Só que essa licença, ela demora a sair, então ela dizia assim, se você não conseguir essa licença, você tem que continuar na escola. Só que eu sempre fui muito certinha, acho que isso veio dos meus pais, que eles são muito corretos, de cumprir tudo relacionado ao trabalho e a vida pessoal, e eu continuei na escola dando aula, tendo dado entrada na minha licença que não saiu. E eu paguei a uma pessoa pra ficar no meu lugar quando eu precisei com meu próprio salário. Quando eu terminei a especialização, acho que no final do ano, quando foi em abril minha licença saiu com efeito retroativo. Quer dizer tudo que eu paguei pra trás, pra a pessoa dar as minhas aulas pra escola não ficar só, e eu tinha direito a não fazer nada disso, porque a minha licença foi publicada com efeito retroativo. A diretora fez, olhe Kátia, eu sei que você fez tudo isso, mas eu não posso fazer nada, porque tá lá, foi publicado. Então eu fui na secretaria argumentar que eu tinha dado aula e tudo, mas ficou por isso mesmo. Então, foi um

desengano tão grande na época, que eu terminei um curso relacionado ao que eu trabalho, Educação Física infantil e vai ser bom pra mim atuar na área com esse curso, mas foi uma coisa, como se fosse um desprestígio, tanto faz você fazer curso, como não fazer, sabe? Não importa. Ninguém vê a importância disso, Então, na época o que aconteceu, eu tendo acabado um curso de Educação Física infantil na especialização e mudei pra dar aula de 5ª a 8ª série. Foi oferecido na época, a diretora disse: “quer pegar?” Quero, pois não quero mais nada com a Educação Física infantil. Claro que a culpada não era a Educação Física infantil, mas era uma reação momentânea de chateação, de revolta, passando a dar aula de 5ª a 8ª série. Comecei a projetar a idéia de pedir demissão do Neves pra estudar pra fazer concurso de auditor fiscal, porque era o que eu queria. Aí fiz! Saí, pedi demissão da escola, do Neves, fiquei com o Estado e Prefeitura e fiquei estudando pra fazer o tal concurso e não tive êxito, pois é um concurso muito difícil. Depois disso, parece que foi uma fase de acomodação, eu com a vida mais organizada em termos de horário, fui me dispondo mais na escola, me reaproximando do que eu gostava, me reapaixonando, e voltei pra Educação Física infantil. Todos esses momentos, mesmo no momento que eu quis sair, mantive o meu compromisso com o aluno, porque eu sempre pensei assim: eu tenho uma filosofia, que eu acho que eu herdei isso do meu pai, que ele é muito certinho, enquanto eu estou aqui, sendo paga pra isso, eu vou fazer o que eu puder, vou fazer bem feito, porque o aluno não tem culpa se eu tô desiludida, ou se eu estou desgostosa, ou se eu quero ganhar mais dinheiro. Então se eu estou na área, vou fazer o possível pra dar aula do jeito que ele merece. Então, depois desse período, foi quando eu me encontrei com Cyara na escola e a gente se aproximou. Eu não tinha amizade com ela, e foi assim, uma coisa muito bacana porque a gente se identificou muito no trabalho, passou a trabalhar juntas. Nesse período todinho eu não investi mais pra mestrado, eu não investi pra nada. O que eu tenho estudado, o que eu tenho lido, é em casa, com Cyara, mas em curso, freqüentar a universidade, alguma coisa, não.

Beth: Quais foram as primeiras experiências profissionais? Quando você começou a trabalhar e com quê?

Kátia: Eu iniciei no segundo período de educação física no Pequeno Golfinho, quando o professor Raimundinho me convidou pra estagiar. Fui porque eu era atleta de nataçã, eu era apaixonada por nataçã, então era onde eu queria mesmo enveredar, era a área de nataçã. Passei um ano ou dois lá, não me lembro. Depois fui convidada por Paulo Castim pra ir pro América, isso fazendo faculdade e trabalhando. Depois quando eu concluí, continuei no América com Paulinho e fui convidada pro Neves. Fiquei no América e no Neves. No Neves,

eu trabalhava com natação, sendo as minhas primeiras experiências da Educação Física com natação, depois com Educação Física escolar.

Beth: Se lembra o ano?

Kátia: Eu passei no vestibular em 84, segundo período de 84 foi a minha primeira experiência com natação no primeiro ano da faculdade, no Pequeno Golfinho, depois 85, continuei em 86, passando 8 anos no Neves trabalhando com natação. No Neves eu entrei em 87. Eu me formei em setembro e fui convidada em novembro, aí no Neves passei quase 9 anos, tudo com natação. Saí em 96, naquele período que fiz a especialização. Quando eu terminei a especialização, saí do Neves.

Beth: Você entrou primeiro no Estado ou no Município?

Kátia: No Estado, em 90. Essa experiência é bem interessante porque eu passei no Estado em 90 e fui trabalhar numa escola bem pequena que tem lá em Mãe Luísa, perto da praia. Era um espaço muito reduzido pra Educação Física, assim mesmo trabalhava com Educação Física infantil, fazia umas atividades com as crianças. Um dia a diretora chegou pra mim e disse que não era exatamente isso que ela queria do professor de Educação Física, pois ela queria uma pessoa que cuidasse do recreio, ficasse com eles jogando. Aí, eu disse: olhe, eu sou uma professora de Educação Física, é a minha primeira experiência no serviço público (É esse entendimento que as pessoas têm de Educação Física). Eu sou uma professora de Educação Física e eu vim aqui pra dá aula de Educação Física, cumprindo uma carga horária. Eu não sou babá para ficar no recreio com aluno, isso não impede que eu fique, mas não é minha obrigação. Ela pensava: “ah, então eu tava enganada, porque eu pensei que iam mandar uma recreadora pra cuidar dos meninos!” (risos). Então, foi difícil, porque a partir desse dia, ela não tinha entendimento do que era a Educação Física, porque ela queria na escola uma pessoa pra tomar conta dos meninos pra não ficarem brigando. Aí eu vi que eu não tinha espaço. Era uma coisa bem comprometedora. Aí eu fui pra uma escola que é a que eu estou até hoje, desde 91 e tem bastante espaço, é Maria Ilka de Moura, no Bom Pastor, do Estado. Vai fazer 15 anos que eu estou nessa escola.

Beth: E lá, era trabalhar com quê?

Kátia: Lá, quando eu cheguei, já era pra trabalhar com Educação Física infantil. Eram doze turmas de Educação Física infantil, e era, era não, é uma maravilha. A escola fica em um bairro muito carente, as pessoas são muito pobres, muito marginalizadas, mas são assim, apaixonados pela aula de Educação Física. Pode faltar todo professor na escola, mas se eu faltar, eles pedem até que eu pague aula no sábado, porque eles gostam muito. Eu adoro essa escola, porque é um trabalho muito bacana e também foi uma conquista. A compreensão que

as pessoas tinham de Educação Física... o diretor na época, ele disse assim: “Graças a Deus que você chegou, porque agora você vai danar esses meninos no chão (risos), porque esses meninos estão muito agitados.” Então, tudo era responsabilidade da Educação Física, mas foi uma experiência positiva pra mim.

Beth: E no município, no Adelina, começou quando?

Kátia: No município eu passei no concurso em 94. Vai fazer doze anos agora em abril que eu estou lá. Entrei no Adelina e estou lá até hoje, ensinado a Educação Física de 5ª a 8ª série, porque algumas escolas não tinham Educação Física infantil. Porém, na maioria deveria ser dada pelo próprio professor de sala de aula. Então, quando eu fui convocada pelo concurso, eu assumi de 5ª a 8ª série e passei 5 anos e me dava bem, gostava muito, porque eu sempre gostei de trabalhar com Educação Física escolar. Nunca tive afinidade pra trabalhar com esporte, trabalhava o esporte como conteúdo da Educação Física. Eu nunca tinha essa afinidade, nem vontade também, porque, às vezes, você tem vontade, vai lá, estuda, e..., mas eu não tinha essa vontade de trabalhar como técnica, eu gostava demais de trabalhar com Educação Física escolar. Então, depois que Cyara entrou, por identidade, no trabalho, pessoalmente também... E ela entrou para trabalhar com a Educação Física infantil, porque na época o concurso era direcionado para isso. A professora que entrou depois ia dividir com ela, que era justamente a professora Milka. Como ela tinha mais habilidade com o esporte, ela gostava de fazer trabalho técnico com handebol, então, a gente entrou num consenso, inclusive por sugestão minha, que ela ficasse com as turmas de 5ª a 8ª série e eu passasse a dividir as turmas com Cyara, que pra mim foi maravilhoso. Então vai fazer seis anos que a gente está trabalhando e dividindo turmas.

Beth: Você tem algum outro tipo de trabalho em algum outro lugar, ou como voluntária ou algum trabalho profissional?

Kátia: Não. Eu tenho um projeto que desenvolvo na escola do Estado, que é um projeto de atividade física pra comunidade, para as mães. Eu digo comunidade porque se de repente algum pai aparecer, ele também pode fazer, mas por enquanto não tem. O não passado tinha vinte alunas. É um projeto desenvolvido pela escola, gratuito. Eu sentia necessidade por ser um bairro carente, e também pela própria estrutura da escola que necessitava que esses pais viessem pra escola, pra saber o que é que acontecia dentro da escola, porque a escola não melhorava e se dispor a ajudar também. Então, fazendo isso, esclarecendo nessas horas, eu converso, falo de oportunizar a prática de atividade física. Porém, tive e tenho dificuldade de justificar isso como minha carga horária, pois tenho documentado, tenho fotografias, tenho trabalho que elas fazem, tenho o convívio com elas, que são duas vezes por semana essa

atividade. Mas, quando eu fui na secretaria justificar como minha carga horária, não foi aceito. Inclusive, dito pelo próprio departamento de Educação Física, por uma pessoa lá que me disse que isso era besteira, que quem quisesse fazer ginástica fosse pro SESI e que eu tinha que dar aula para o aluno. O linguajar usado por ele foi esse: “você tem que dar aula para o aluno, e não ficar dando aula pra mãe”. Então, fui explicar que esse era um projeto que a escola, como um ambiente que está inserido na comunidade, tem quase que uma obrigação de fazer com que o cidadão que mora naquela comunidade seja levado pra dentro da escola, porque o filho dele estuda ali, então é um trabalho também de educação da escola e não é entendido dessa forma. A gente tem dificuldade de justificar certas coisas porque o entendimento dentro da secretaria é muito limitado. Tem também um trabalho, que ele é mais recente, eu não digo nem um trabalho, uma experiência, porque minha mãe trabalha no PSF, que é o Programa de Saúde da Família e lá eles têm o programa de hipertensos e diabéticos. Ela é médica lá no Gramoré e lá, eles têm um grupo bem bacana que se organiza e faz reuniões com as pessoas hipertensas, diabéticas. Eles têm muita dificuldade de passar pra eles essa importância da prática da atividade física, que é uma das recomendações maiores de qualquer especialista. Através dela, faço reuniões com dinâmicas, tanto com o pessoal do posto, os agentes de saúde, os médicos, enfermeiros, dentista e também com os usuários, que são esses grupos de idosos, hipertensos e diabéticos, e eles adoram! Inclusive, eu fui a última vez agora no ano passado, perto do Natal e eles disseram assim: “Ah, professora”... Uma pessoa se levantou e disse assim: “Era muito bom se tivesse um profissional de Educação Física dentro do programa da saúde da família”, porque pelo entendimento de saúde, o programa fica cuidando daquela comunidade. É um programa que é muito amplo, ele tem um dentista, ele tem médico, mas o professor de Educação Física, eu vejo, pelo meu entendimento, que o professor de Educação Física é muito importante ali. Ela ia conscientizar, oportunizar a essa comunidade, porque geralmente é a população mais carente que não tem condição de pagar, às vezes, falta aquele estímulo pra caminhar com o outro. Então assim, eles vêm numa atividade dessa, que a gente vê muita música, eles saem de lá sorridentes. Eles adoravam!

Beth: E já foi aprovado a inclusão da Educação Física nesse programa pelo Ministério da Saúde, só falta implantar, vamos aguardar! Você falou da união da sua família, mas eu queria saber se existiu alguma figura marcante na sua formação em termos de valores humanos que mais contribuiu.

Kátia: A pessoa mais marcante na minha construção de valores pessoais é a minha mãe, porque a gente tem uma história assim bem difícil, é... A gente morava em Belo Horizonte, eu

sou mineira de BH, e com nove anos eu perdi meu pai. Meu pai era assim, um... (se emociona) os nove anos que eu me lembro, eu me recordo bem, era uma pessoa muito ética, muito certinho, muito caridoso, muito solidário, era daqueles de distribuir coisas com as pessoas, comprava as coisas e dava pra as pessoas, nunca vendeu nada, sempre deu o que ele não precisava. Então, esses valores já comecei a absorver dele, quando ele comprava um móvel novo, ele não vendia, dava. Ele sempre teve esse negócio de dá demais, então isso foi ficando marcado pra gente. Com nove anos eu perdi meu pai; eu tinha nove, minha irmã onze e meu irmão cinco anos e mamãe era professora. Ela fez aquele curso normal de antigamente, estudou em Catolé do Rocha, aí quando chegou em Belo Horizonte passou treze anos sem estudar, porque se casou com dezenove anos e com vinte e cinco anos já tinha três filhos. Com meu pai vivo ainda, ela começou a fazer de novo o que antigamente era científico, o terceiro ano do ensino médio. Quando estava no terceiro ano, que era o pré, meu pai morreu, e nesse período ela ensinava. Como ela tinha o magistério, o normal pedagógico, ela foi chamada pra substituir em umas escolas, se inscreveu na Secretaria de Educação lá de Minas Gerais e ficava sendo chamada para as escolas pra ser substituta. Só que quando meu pai morreu, ela resolveu vir embora pra cá, não quis ficar lá. Ainda moramos um tempo no Rio, depois veio pra cá e quando chegou aqui ela voltou a estudar, com a gente pequeno, no Padre Miguelinho. Fez o terceiro ano e disse que ia fazer vestibular para medicina, sendo desincentivada por todo mundo, porque diziam: “olhe, você com três filhos, com uma pensão muito pequena, como é que você vai conseguir fazer curso de medicina, medicina é curso de elite, você não vai passar”. E ela disse: mas eu vou fazer! Porque eu vou mudar a minha vida! Fez, passou, estudou o curso de medicina com a gente nesse período crescendo e vendo essas coisas, com muita dificuldade, porque fazia o curso de medicina e tinha que trabalhar também, porque não podia ficar só... Então, ela se inscreveu no concurso do INAMPS e passou, mas era pro serviço de auxiliar nos consultórios, e tinha que trabalhar à noite porque estudava durante o dia medicina, os dois horários. Então, foram falar com o superintendente do INAMPS, porque não tinha como trabalhar, ela e mais três colegas que faziam medicina, indo as três pedir a ele. Então, ela teve uma história de muita perseverança e muita força de vontade e conseguiu e se formou! Depois fez o concurso interno do INAMPS como médica e hoje vive numa condição muito boa. Ela foi aquela pessoa que nunca desanimou, sabe? Que se você for ver a história, ia dizer: “jamais vai chegar, se for pra ser médica, não vai passar no vestibular”, e tinha tantos candidatos pra uma vaga, e passou! Muita ajuda espiritual, também eu acredito! Meu pai, eu acho que tá sempre muito presente com a gente, sempre foi, eu acho que ele deixou a gente assim num momento que viu que não podia!

Beth: E no caso, essa história de vida que você contou da sua mãe, interferiu nessa sedimentação desses valores em você?

Kátia: Fez com que a gente fosse uma família mais unida, uma família solidária! É tanto que esses valores, que eu tanto falo nas minhas aulas, que a gente fala, é porque a gente vive.

Beth: É porque eles são incorporados.

Kátia: E minha mãe ajuda muita gente na família. Não é que, por exemplo, pagar o plano de saúde de um sobrinho, que se fosse outra dizia, não, vou pagar o da minha neta; mas, minha irmã pode pagar, ela paga o do sobrinho e ajuda. Meu irmão tem um comportamento muito desprendido para ajudar. Ele ganha um bom salário, um primo precisou, ele vai lá e empresta o dinheiro, não é só o dinheiro não, mas aquela forma de família que eu me sinto muito bem na minha casa e eu não tenho assim... Eu tenho medo das coisas que venham acontecer, tipo doença, essas coisas! Mas por mim, não precisava de mais nada, minha família eu gosto demais. Não tenho medo de falar nada, não tenho medo de preconceito deles em relação a nada.

Beth: E esses valores você traz pra sua prática?

Kátia: Eu sempre penso assim. Dentro da minha prática profissional eu penso assim: se fosse eu? Eu ia sentir o que, se alguém falasse isso pra mim? Ou, se o professor me expusesse dessa forma, me criticasse dessa forma, o que é que eu ia sentir? Eu comecei a pensar que se a gente sempre se colocar no lugar do outro, especialmente aluno, a gente vai saber lidar mais com ele. Por exemplo, no início da minha prática tinha aquela coisa assim, que foi da minha própria formação da universidade, que você tinha que ser aquele professor que é você quem manda. Então, você sai com aquela idéia que a autoridade é aquela coisa de você chegar lá e dizer que a aula é sua e que vai ser daquele jeito. No início da minha carreira, eu já tive postura de dizer ao aluno: saia da minha aula, porque você não tá se comportando de acordo com o que é certo. Saia que eu não quero que você faça minha aula não. Eu via assim. Hoje, eu vejo diferente. Já tive outras aulas, que eu cheguei e conquistei o aluno, depois ele ficou meu amigo, aluno adolescente especialmente. Eu me encontro com ele lá no Bom Pastor pelas ruas, até já envolvido com a marginalidade e tudo. Mas, tem aquele carinho de falar com você na rua, sabe? “Oi, professora, como vai?” Então, eu vi que não adianta você ir com arrogância pra ninguém, não adianta você ir com crítica pejorativa. Você tem autoridade!

Beth: Kátia, então você tem todo esse embasamento teórico, todas essas experiências profissionais, e hoje você está aí há 15 anos, não é? Fora o período quando ainda era aluna. Então, hoje como é que se estrutura esse seu saber fazer prático? Sua experiência com seu aluno, as suas dinâmicas do dia a dia?

Kátia: Você quer saber como eu ajo?

Beth: Como ela foi se construindo?

Kátia: Desde as minhas experiências primeiras que eu venho mudando minha forma de ser com o aluno. Primeiro, como eu falei pra você, a gente sai com um embasamento muito técnico e muito teórico e se depara na prática com uma realidade que às vezes não combina com o que você aprendeu lá. Você acha que sabe, então, você tem que começar, eu pensei que eu tinha que começar... a ver muito o lado humano das coisas, considerando que o aluno tem aquela habilidade, ou que ele tem possibilidade de desenvolver alguma coisa, mas antes de tudo ele é um ser humano, que tem dias que tá chateado, tem dias que tá alegre, ver, enfim, todas as possibilidades que o ser humano tem. Eu sempre procuro me comportar com o aluno não de forma autoritária, não de forma arrogante: procuro sempre manter o diálogo com o aluno, para que haja o entendimento dele, e com isso consigo o objetivo a que me proponho na minha aula. Eu acho que tenho um bom relacionamento com os meus alunos, sempre tive, sempre tenho boas lembranças. Acredito, quando me encontro com alunos tanto do Colégio das Neves, porque tem uma diferença social de alunos do Colégio das Neves pra um aluno de escola pública, mas eu sempre mantive boas relações com todos, e tenho encontrado tanto de um lado, como de outro, pois, quando o aluno encontra o professor na rua, ele não é obrigado a falar, mas ele vai e sai do lugar dele e vem: “professora, você já foi minha professora”. Eu já encontrei em caixa de supermercado, até em tribunal, quem já foi meu aluno do Neves, e assim, todos tem satisfação em falar. Comecei a pensar assim: eu devo ter marcado de alguma forma, especialmente positiva a vida deles, porque se eles vêm a mim falar comigo e lembram que foram meus alunos, quando, às vezes, eu nem me lembro, então é porque alguma coisa de positivo tem nessa relação, então assim. Minha prática, eu costumo cada dia ir percebendo como o aluno se comporta, me voltando pra essa sensibilidade espiritual, se você está ali não está por acaso. Sempre digo assim: que quando eu quis sair da educação, quando fui fazer o concurso de auditor fiscal, foi pelo dinheiro, assumindo que queria fazer pelo dinheiro e ainda penso assim. Tenho muita preocupação em relação a isso, em relação ao futuro seguro, com relação ao financeiro. Mas, eu digo a você de coração que eu me sinto bem dando aula, é o lugar que eu gosto de estar, dentro de uma escola dando aula de Educação Física infantil, de Educação Física escolar, eu me realizo nesse sentido. E tenho certeza que... Às vezes minha mãe fala assim: Ah meu Deus, pra que tu fostes ser professora, hein? Eu e minha irmã. Mas eu digo: eu tenho certeza que não é por acaso, que a gente tem uma história a cumprir. E eu sempre penso que se eu estou demorando tanto numa escola, num lugar, é porque meu tempo

ali não acabou ainda. Então, vou fazer tudo que for possível dentro das minhas condições, pra que eu faça bem feita a minha passagem por aqui, pra ser lembrada.

Beth: Kátia e essa perspectiva que vocês trabalham? Eu assisti muitas aulas de vocês... centrada em valores humanos, a partir da reflexão, vocês têm uma perspectiva educativa que a gente vê que vocês valorizam tudo que acontece pra refletir e pra educar, baseado numa ética, que a gente vê que vocês vão passando pra os alunos. Como é que você vai conciliando esses valores nessa perspectiva mais solidária? Como é que você vai conseguindo implantar isso na sua prática, com tanta dificuldade que a gente sabe que tem com os alunos de periferia?

Kátia: Eu abracei essa idéia desses valores, de puxar mais por esses valores dentro da prática de Educação Física porque eu comecei a perceber primeiro, dentro da nossa própria classe de professores, dentro de uma sala de professores, o tanto de falta de educação que existe, o tanto de falta de respeito, de solidariedade, de amizade, de tudo que condiz com a harmonia do convívio. Então, eu comecei a perceber que dentro da prática da Educação Física a possibilidade é muito grande de se voltar pra isso. E com a experiência que eu tive também na escola do estado, de levar os alunos pra os JERN'S, comecei a ver também que, uma competição tão bonita, organizada de uma forma, mas que a falta de respeito impera, a falta de respeito ao aluno, à condição do aluno e a falta de respeito de todo mundo.

Beth: Quer dizer que você já teve equipe? Já participou de JERN's? Já teve essa experiência?

Kátia: É, eu esqueci de falar. Não foi JERN's, foi CEM's, que foi justamente uma imposição da Secretaria de Educação do Estado, que eu tivesse que completar a minha carga horária com esporte. Eu vou dar um exemplo, na escola. Eles eram loucos por futebol, então os alunos diziam: "Professora, vamos!" E já tava perto dos CEM's, quando houve essa determinação. Eu não tive nem tempo de fazer um treinamento com eles. E sou bem sincera em lhe dizer que nem entendia nada de futebol de areia, que a modalidade era futebol de areia. Então, o que foi que eu fiz? É onde eu vejo que o compromisso do professor educador é muito grande, porque eu reconheço a minha deficiência na área de técnica, por exemplo, não conhecia as regras de futebol de areia, não conhecia o treinamento de futebol de areia, que é que eu fiz? Os meninos tinham uma habilidade natural muito grande, porque o campo da escola é de areia e eles jogam muito lá. Então, eu juntei o grupo, comecei a fazer reuniões pra conversar com eles o que era sair de uma escola, porque naquele momento eu percebi assim, que a habilidade técnica eles tinham, eles conheciam as regras, eles sabiam jogar, os gestos técnicos eles sabiam, quer dizer, jogavam futebol muito bem. Eu disse peraí! Esse grupo é um grupo marginalizado, porque é de um bairro tal, porque já tem aquela fama. Então eu tenho que harmonizar esse lado do convívio, que eles não estão acostumados, eles nunca saíram pra

jogar, eles não sabem o que é chegar e esperar ou não poder chamar palavrão. Então, eu tive essa experiência, levando eles pra participar dos CEM's e quase chegaram na final. Tive a satisfação de ver os meus alunos serem elogiados lá, porque era um grupo de dez rapazes e não chamaram palavrão durante os jogos, não brigaram com ninguém, porque sendo do Bom Pastor, que é conhecido como um bairro que tem gangue, inclusive um deles está envolvido em vício realmente! Mas eu quero dizer que um professor tem a capacidade de chegar e ir tendo a oportunidade de fazer isso, de colocar valores para aqueles alunos, e eles mesmo vindo de outro lugar, que não tenham a devida importância na própria família, eles vão entendendo o que você vai dizendo. E se comportaram maravilhosos. Até o rapaz lá da Coordenadoria de Esportes (CODESP) chegou pra mim e disse: "Mas esses meninos são do Bom Pastor mesmo?" Aí eu disse: são. E todo mundo ficou elogiando o comportamento deles. Foi quando eu reforcei a minha idéia de que realmente o valor tem que ser trabalhado dentro da escola, no dia a dia.

Beth: Como você trabalha essa dimensão sócio-afetiva, os valores humanos solidários, seria realmente um conteúdo ou seria apenas um tema transversal?

Kátia: Beth, eu acho que ele pode ser um conteúdo, porque dentro da Educação Física, por exemplo, no jogo, a gente se apropria dos jogos cooperativos, que eu acho muito bacana, pra você dá uma outra dimensão, que é uma coisa divertida, que o aluno vai brincar, que ele vai participar, mas que você vai dar um outro enfoque que não seja aquele que exclua, que tire o gordinho, que tire a pessoa desajeitada, que tire aquele que não pega a bola. Então, você começa a mostrar pra eles que eles têm a oportunidade de brincar junto, e que cada um é diferente mesmo, tem aquele que é mais habilidoso, tem o que é menos habilidoso e nem por isso vocês vão deixar de participar. Então, não sei se seria um conteúdo, mas eu acho que dentro da escola deveria ser uma coisa que todo professor trabalhasse na própria vivência com as oportunidades que ele tem no momento que acontece algum fato dentro da sua sala pra utilizá-lo disso com mais clareza, dentro da disciplina, na sua área, tendo o objetivo de trabalhar valores humanos mesmo. Eu acho que é isso que tá faltando! Eu digo sempre isso lá na escola: eles são habilidosos, eles vão fazendo o gesto técnico, eles fazem as brincadeiras dentro da suas possibilidades, mas o que falta, eu acho, dentro da escola, é trabalhar valor humano mesmo, é ensinar a ter respeito pelo outro, porque eu acho que tá tudo virado ao contrário.

Beth: E como é que você dentro dessa perspectiva, considerando essas diferentes dimensões do ser humano, não só as habilidades motoras, mas a dimensão da avaliação na sua prática,

como é que você coloca isso na sua prática pedagógica? Qual é a sua idéia sobre avaliar em Educação Física?

Kátia: Olhe, na escola a gente sempre observa. Por exemplo, através do dia a dia você faz a avaliação com eles, do que eles estão fazendo, do que eles estão achando do que você está propondo, uma avaliação diária nas aulas, uma conversa, uma roda de conversa, você os ouve. Você vai reavaliando o que você está fazendo, vendo o que você precisa mudar, o que você precisa melhorar, vai fazendo uma auto-avaliação também da sua prática. Acho que é importante, ter coragem de se olhar, e dizer está faltando isso, ou estava bom isso aqui. E o mais importante, na Educação Física do professor pra o aluno é ver a mudança de comportamento do aluno. E olhe, isso a gente consegue ver mesmo em relação tanto as atitudes quanto aos valores. Porque a gente escuta muito na escola: “Ah, não adianta não, eu passo o ano todinho”! A gente tem o hábito de se abraçar, então eu acho que o que é forte pra o aluno é o exemplo, se ele vê que o professor, aquilo que ele fala é coerente com o que ele faz, aí ele entende aquilo ali, e ele é até capaz de seguir. A gente tem o hábito de se abraçar quando chega, de dá bom dia, então os nossos alunos fazem isso. E eu já observei que às vezes, quando a gente passa por eles que a gente não vê, eles dizem: “Bom dia professora”, coisas que não aconteciam antes. É claro e notório pra gente essa mudança de comportamento, a gente observa isso, é muito claro, e isso só prova pra gente que nossos hábitos fazem efeito. Desde que você tenha aquela prática diária coerente e a sua postura com o que você diz.

Beth: Então a sua avaliação é contínua?

Kátia: É.

Beth: Quer dizer, mesmo que se preocupe enquanto professor de Educação Física com o domínio de habilidades motoras, claro, você se preocupa em ver essas atitudes também.

Beth: Como você vê o papel da família junto a escola contribuindo nessa construção de uma educação física mais solidária para os seus filhos?

Kátia: Eu vejo esse papel como fundamental pra que seja melhor essa educação. Na escola, a gente tem no Adelina, tem uma experiência muito positiva que é com o grupo de dança, a gente tem aluno de ciclos, de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série também, todas as séries e a gente percebe que quando o pai se aproxima, o aluno fica muito mais feliz, o pai fica mais feliz principalmente quando ele percebe, seja o pai qual for, aquele pai ignorante que não sabe escrever, aquele pai que não é alfabetizado, mas ele, dentro da possibilidade de compreensão dele, ele percebe o que você está fazendo pelo filho dele. E é uma forma até de trazer o pai pra perto, pra ajudar que a escola seja melhor. Isso a gente tem a experiência comprovada.

Eles se aproximam, eles ajudam, e eles se dispõem a tudo, desde que eles compreendam que o que você está fazendo pelo filho dele é bom, e só vai compreender se você mostrar que é bom.

Beth: Tem também aqueles alunos problemas, não é Kátia, que a gente vê que às vezes a família está totalmente desintegrada, não é?

Kátia: É, porque a gente percebe que o aluno problema, ele é problema porque a família é desajustada, a família tem uma forma de lidar equivocada. Então, como não há ajuda, não há ajuda pra esse despertar de ser melhor, o trabalho da escola fica muito mais difícil, muito mais árduo, e, principalmente quando não há um movimento da equipe dos professores todos. Não se sentem responsáveis, sempre a culpa é da família, que a família não aparece na escola, que é verdade muita vezes, mas que isso não seja uma forma do professor desistir.

Beth: Hoje, ao longo do tempo, o que alimenta, o que sustenta essa forma de ser pessoa, e a sua forma de conviver nessa perspectiva mais solidária?

Kátia: Eu acredito que é essa consciência espiritual, eu acho que é o prumo maior da minha vida, até porque na minha família existe essa consciência espiritual, essa consciência do papel que a gente veio desempenhar aqui, e dessa importância de irmos juntos, porque viemos juntos, e porque a gente nunca está num lugar por acaso, sempre há um motivo maior de estar nesse lugar, então eu acho que é isso que faz com que eu acredite e leve adiante esse pensar de uma forma melhor, produzir uma coisa melhor pra o aluno, é isso.

Beth: Essa espiritualização de vocês vem de que base?

Kátia: Engraçado que a minha família é muito católica, é uma família católica. Eu tenho um tio padre, já deixou de ser padre porque se casou, mas continua militando. Eu tive uma tia freira, e foi uma experiência assim, ela já morreu, foi uma pessoa que nos ajudou muito, por exemplo, eu estudei no Maristela todo o ensino fundamental por causa dela, ela era filha de Santana, e na época que a gente veio morar aqui, minha mãe não tinha condições de pagar uma escola particular. Lá em Belo Horizonte a gente estudava em escola pública e era uma escola muito boa, naquela época já era muito boa. É tanto que quando eu cheguei aqui não fiz nem teste no Maristela porque era como se a gente tivesse muito mais adiantado que os alunos daqui, e eu estudei lá de graça, nós três, tudo por conta dela, por que ela falava com a superiora, explicava a situação. Então, ela ao mesmo tempo sempre deu muito presente a gente, ajudava, mas ao mesmo tempo, ela era extremamente materialista e valorizava demais a parte física, externa, beleza, dinheiro. Eu digo sempre assim, que ela foi um exemplo de contradição pra minha vida, eu acho que para todos os sobrinhos e da família inteira, porque ela dava valor demais a isso, ao mesmo tempo que ajudava muito aos familiares, mas ela sempre valorizou demais o dinheiro, e pra mim, na minha cabeça, como é que pode uma freira

que só fala em beleza, em riqueza, em dinheiro, então pra mim foi uma grande contradição. E a gente percebia também que o discurso das escolas católicas era sempre de caridade. Hoje eu passei em frente a C&A e tava tocando a música Maria de Nazaré, e eu e minha irmã começamos a rir porque todos os dias a gente escutava essa música na entrada e muitas outras palavras de amizade, de solidariedade, sobre caridade, sobre tudo, e a gente não via isso dentro da escola. Então era assim, uma pregação que a gente começou a perceber com a maturidade, com a idade, que depois que a gente vai ficando mais velha, dentro da escola mesmo, quando a gente vai passando de séries pra outra e percebendo que aquilo era um discurso, não estou generalizando, existem pessoas diferentes lá, mas a maioria era assim. Essa contradição, quando eu conheci a doutrina espírita, eu comecei a ver que é aquilo que se vê é aquilo que se faz. Então, vê o poder do exemplo, da coerência do seu discurso com a sua prática, com a sua vida. E, realmente vê que tem um sentido maior da gente tá no meio de pessoas tão carentes, no meio de pessoas tão problemáticas, no meio de pessoas que implicam tanto com a gente, ou no meio de pessoas que amam tanto a gente, e você tá naquela situação, porque eu podia ter sido mil e outras coisas, a minha família é toda médica, meus tios, minha mãe. Então, aí tem que ter um motivo pra você ser professor, além de trabalhar em escola pública, porque já trabalhei em escola particular, gosto, tenho o maior carinho pelo Neves, mas me realizo na escola pública, com os alunos da escola pública.

Beth: O que foi mesmo o tema da sua monografia de especialização?

Kátia: Como eu trabalhava com natação naquela época, então meu interesse era voltado pra essa área, então eu escolhi fazer, “A realidade da Iniciação à Natação nas Escolas Particulares de Natal”. Foram escolhidas cinco escolas para serem a amostra, cinco escolas particulares de grande porte e essas escolas foram investigadas, como é que os professores de natação estavam fazendo a parte de iniciação já que eu trabalhava com a parte de iniciação. Foi interessante porque, foi diagnosticado que a maioria das escolas pesquisadas trabalhava com a natação competitiva, técnica, sem ludicidade. Foi bem bacana fazer esse trabalho. (pausa)

APÊNDICE I

Entrevista Coletiva com a 3ª série B

Grupo 1

1) Beth: Quanto tempo vocês estudam nessa escola?

1B1: Desde a alfabetização.

1B2: Desde o pré.

1B3: Desde a segunda.

1B4: Primeira.

1B5: Da alfabetização.

2) Beth: O que vocês mais gostam da escola?

1B1: Educação Física.

1B2: Estudar e da Educação Física.

1B3: Estudar e da Educação Física.

1B4: Estudar e gosto de Educação Física e ler eu também gosto.

1B5: Educação Física e estudar.

Beth: Agora a gente vai responder por que gosta da Escola?

1B1: Porque tia Cyara e tia Kátia é boa (Sic).

1B2: De estudar porque é muito bom. E porque tia Cyara e tia Kátia é boa (Sic).

1B3: Eu gosto de estudar porque eu gosto de ler e escrever, é bom. E gosto da Educação Física porque tia Cyara e tia Kátia são legais.

1B4: Eu gosto de estudar porque eu gosto de escrever e eu, as professoras de Educação Física são muito boas.

1B5: Porque ensina a gente a ser bom e aprender a ler, a escrever e as professoras de Educação Física não maltratam a gente e são muito boas com a gente.

3) Beth: O que vocês menos gostam na escola?

1B1: Eu não gosto dos meninos que passam e empurram a gente e não pedem desculpa, porque eles passam com tudo, aí a gente cai e se machuca.

Beth: Então você não gosta da agressividade, não é isso?

1B: É

1B2: Eu não gosto do recreio porque os meninos ficam só passando e empurrando, mexendo com a pessoa.

Beth: Mas recreio é bom!

1B2: É, mas por causa dos meninos que ficam passando e empurrando, essas coisas.

Beth: Você não gosta também da agressividade?

1B1: É, e eles nem pedem desculpas.

Beth: É importante pedir desculpa?

1B1: É.

Beth: E vocês vêm aprendendo isso com quem?

1B1: Com tia Kátia, com a professora.

1B3: Eu também não gosto da hora do recreio porque os meninos ficam empurrando. Igual a minha irmã, chegou lá em casa toda machucada porque um menino passou e empurrou ela e nem pediu desculpa.

1B4: Também. Porque os meninos passam empurrando e nem pedem desculpas.

1B5: Não gosto da quadra por causa que o menino pega um negócio assim, pega uma garrafa aí pega na pessoa, aí a pessoa cai, um dia eu cai aí eu cai, no chão, chega ficou doendo minhas costas.

Beth: Então é unanimidade que vocês não gostam das brincadeiras agressivas no recreio.

4) Beth: E durante a semana, quando estão desocupados o que vocês fazem?

1B1: De tarde a mesma coisa, ajudo meu pai a fazer as coisas.

Beth: Tem tempo de brincar durante a semana?

1B1: Tenho.

Beth: A que horas?

1B1: Tem que brincar de noite, aí de tarde quando é assim, aí eu vou jogar videogame com meus amigos.

1B2: Durante a semana fico jogando videogame ou então vou lá pro trabalho da minha mãe pra ajudar a ela com os meninos lá da creche, que ela é professora do maternal.

Beth: Sobra tempo pra você brincar durante a semana?

1B2: Aí de tarde eu brinco com os meninos da creche do Jardim II e Jardim I, eles ficam me agarrando, aí eu subo no pé de manga, tiro mangas pra eles chupar e também quando é de noite que eu chego, vou brincar com meus amigos.

1B3: Eu jogo videogame, tem vezes que eu durmo e leio livros.

Beth: Faz as tarefas do colégio à tarde?

1B3: Faço.

1B4: Eu ajudo minha mãe a fazer as coisas até ela ir pro trabalho dela, depois eu assisto a novelas, depois eu brinco, faço as atividades de casa.

1B5: Também ajudo a minha mãe, eu brinco, assisto televisão e faço as tarefas de casa.

5) Beth: O que vocês fazem nos finais de semana?

1B1: Eu ajudo meu pai a varrer a casa, lavar a louça, leio, faço minhas tarefas de casa.

Beth: E tem tempo pra brincar?

1B1: tem

Beth: E brinca de quê?

1B1: Brinco de tica-tica, esconde-esconde lá com os meus amigos, quando eu brinco, sabe?

1B1: Você mora só com seu pai?

1B1: Não, tem meu irmão e minha mãe que trabalha, passa o dia todinho trabalhando e vem só de noite.

Beth: Por isso que você ajuda seu pai no final de semana? E você gosta ou é por que você é obrigado?

1B1: Gosto. Mas não é só no final de semana não. Quando eu chego do colégio, eu ajudo ele a varrer a casa, lavar a louça.

Beth: Seu pai trabalha também?

1B1: Trabalha, é taxista, aí ele de tarde, de meio dia, assim, ele vem pra casa fazer as coisas, tem vez que ele dorme, aí depois, de tardezinha, assim de três horas, ele pega vai lavar a louça, aí eu ajudo ele.

1B2: Ajudo minha mãe em casa e também brinco, tenho tempo pra brincar também e também faço tudo que ele faz na casa dele também, aí tem tempo também pra eu brincar.

Beth: Quais são as brincadeiras?

1B2: Eu brindo de tica-calçada, esconde-esconde e só. E quando minha mãe tá doente eu faço tudo que tem que fazer na casa.

Beth: Você tem irmãos?

1B2: Tenho só um.

1B3: Eu ajudo minha mãe a varrer a casa e brindo de vídeo-game, tem vezes que eu saio pra jogar, tem vezes que brinco com os amigos.

1B4: Eu ajudo a minha mãe a lavar a louça, eu arrumo minha cama, a dos meus irmãos, varro a casa.

Beth: Você é a mais velha?

1B4: A mais nova. Eu faço tudo em casa. Também eu leio as historinhas que a tia manda, eu brinco.

Beth: Brinca de quê nos finais de semana?

1B4: Tica-tica, casinha, barbie.

1B5: Eu também ajudo a minha mãe, varro a casa, lavo a louça, arrumo minha cama, e gosto de brincar de barbie e eu vou pra piscina.

Beth: Onde é a piscina?

1B5: É lá no final da Pompéia.

Beth: O que eu não vi foi, vocês não assistem televisão, não?

1B3: Eu não assisto, mas eu jogo videogame.

1B5: Não tem nada pra assistir. De tarde só passa filme, filme de briga.

1B1: Eu só assisto as novelas, Alma Gêmea, aí quando eu tenho tempo eu pego e jogo videogame, ou então eu canto no karaokê.

1B2: Eu assisto as novelas.

1B4: quando não tem aula, e até nove e meia que dá pra assistir desenho.

6) Beth: Qual a disciplina que mais gosta?

1B1: A de matemática, que eu sou muito bom, é o primeiro que termino lá né, Rafaela?

1B2: Artes e Português.

1B3: Artes, Português e Educação Física.

1B4: Educação Física, Matemática e Português.

1B5: Educação Física, Português e Artes.

Beth: E você, ... não gosta de Educação Física?

1B1: Educação Física também e Matemática.

7) Beth: O que mais gosta na Educação Física?

1B1: De quando é horário vago que a pessoa mesmo escolhe as brincadeiras, aí eu gosto de ficar com a bola brincando assim de chutar, de fazer embaixadinha.

1B2: Eu gosto de brincar de pular corda, corda maluca, gosto de tudo.

1B3: Eu gosto das brincadeiras, são legais

1B4: Eu gosto dos alongamentos, de brincar de bambolês, bola maluca.

1B5: Eu gosto do alongamento, brincar de bambolê, de pular corda e também gosto das coisas legais que ela traz pra gente brincar.

Beth: Por quê?

1B1: Ela é muito minha amiga, eu gosto muito dela no fundo do meu coração.

1B2: Sempre que ela chega eu abraço ela e também quando termina a Educação Física.

1B3: Sempre ela ajuda a gente nas brincadeiras, é legal.

1B4: Ela é muito legal, ela sempre me ajuda, às vezes. No dia que eu tava doente, aí eu fui pra casa, ela tava passando na rua e me ajudou a ir, me levou até em casa, é muito legal.

1B5: Ela é muito legal, sempre quando ela chega eu dou um abraço nela e outro no final.

8) Beth: O que não gostam na Educação Física?

1B1: De pular corda.

1B2: A bagunça.

1B3: A bagunça.

1B4: A bagunça.

1B5: A bagunça.

1B1:...É quando a pessoa chuta a bola, aí bate na cabeça, aí ela diz: você acha certo isso? Ele diz: não. Então peça desculpa. Aí ele diz: desculpo. Aí aperta a mão e vai brincar de novo.

9) Beth: O que a Educação Física ensina?

1B1: A educação, paz, amor, tudo que tem que aprender na vida.

1B2: Quando a pessoa xinga ou bate no outro, ela chama os dois, aí manda pedir desculpa. A gente pede, aí depois volta pra brincar. Ela sempre faz isso, ela chama os dois, bota os dois pra conversar, aí resolve o problema. Tia Kátia diz que quando um não quer, dois não brigam.

1B3: Aprendi tudo, menos brigar, xingar, eu aprendi as coisas boas que ela ensinou, até tia Kátia.

1B4: Eu aprendi tudo, menos xingar e eu gosto mais do alongamento.

10) Beth: Você gosta mais das aulas livres ou planejadas por quê?

1B1: Gosto das duas, porque quando é da aula planejada a gente aprende brincadeiras novas, já quando é aula livre a gente faz a brincadeira que a gente quer.

1B2: Eu gosto mais das aulas livres porque a gente pode brincar do que quiser.

Beth: mas você acha que as aulas planejadas são importantes?

1B2: É, por causa que a gente aprende brincadeiras novas.

1B3: Eu gosto das duas porque a aula livre deixa a gente ser livre e brincar do que quiser e a aula planejada aprende uma brincadeira nova, qualquer coisa que tia Kátia ou Cyara faz.

1B4: Eu gosto das duas porque a aula livre a gente brinca do que quiser e a aula planejada aprende uma brincadeira nova.

1B5: A mesma coisa que ela disse.

11) Beth: O que você acha do mundo atual?

1B4: Eu gosto porque é legal, mas eu só não gosto da guerra, das drogas, dos bandidos, tá aí solto na rua, aí eu não gosto disso, mas, é muito bom!

1B3: Eu gosto da paz que tem no mundo atual e não gosto da agressividade que tem, as drogas, esses negócios, assim.

1B2: Eu não gosto desses prefeitos, que eles dizem que vão fazer uma coisa, e invés de fazer essa coisa eles fazem outra. Diz principalmente que vão prender os ladrão e tirar a arma e nunca tira. E vão proibir a cocaína e nunca proíbe.

1B1: Eu gosto da paz, e não gosto da brigas que têm e de tiro, que onde eu moro é quase, pertinho assim da favela, tem muita pessoa ruim.

12) Beth: Como o mundo pode mudar?

1B1: Sem agressividade, tendo paz no mundo e ajudando os outros. Porque tem gente, tem motorista que, um dia minha mãe me contou que tinha um senhor que ia pegar o ônibus, um aposentado, aí ele ia pegar o ônibus pra ir pra casa, aí quando ele ia pegar o homem não deixou ele subir, aí mainha pegou no braço do homem e botou ele dentro do ônibus.

1B2: Eu queria que tivesse muita paz no mundo, e só isso.

Beth: mas como ele pode mudar. Depende de quê?

1B2: Mudando. Depende da gente, do prefeito, das pessoas.

1B3: O mundo pode mudar colocando a paz, porque tem muita agressividade, se tirar ela e botar a paz no mundo ficaria melhor.

1B4: O mundo pode mudar se a polícia prendesse os bandidos, não os inocentes.

1B5: A paz tem que tá em primeiro lugar. Jesus também.

13) Beth: O que é solidariedade?

1B1: Uma pessoa deficiente não pode entrar no ônibus, ou então no carro mesmo, ajudar a entrar.

1B2: Ajudar as pessoas que tá doente, não pode andar.

1B3: Ajudar as pessoas que estão doentes e deficientes a entrar no ônibus ou então no carro e alternativo.

1B4: É ajudar as pessoas quando elas vão atravessar as ruas. E falando nisso não sei porque tem nos ônibus que é garantido o banco do ônibus pra deficiente, aí quando ele vai, não deixa ninguém entrar, nunca vi, porque o motorista não deixa.

1B5: É, um dia eu tava passando numa rua e tinha um homem que tava pedindo dinheiro para comer, comprar um negócio pra ele comer, aí eu tinha um real, aí eu dei todinho a ele.

1B4: Quanto a isso que “R” disse, um dia eu fui no alecrim, aí eu levei cinqüenta centavos pra eu comprar um negócio, alguma coisa pra eu comer quando eu tivesse voltando. Aí tinha um homem sentado que disse: você tem dinheiro que me empreste? Me empreste um pouquinho de dinheiro, aí eu tirei os cinqüenta centavos e dei a ele.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém, como?

1B1: Já. Uma pessoa tava passando na rua, aí perguntou se eu tinha algum dinheiro que eu desse, aí eu tinha dois reais, aí eu peguei e dei um real.

1B2: Passou uma mulher na rua, aí eu tinha três reais na mão, aí ela bateu palma na minha casa, perguntou se eu tinha algum dinheiro, aí eu disse: pegue esses três reais.

1B3: Eu ajudo as pessoas quando passam na porta, tem vezes que não posso ajudar porque já passaram muitas pessoas, aí não tem como ajudar. E também teve um dia que tava passando uma velhinha na rua da minha casa, aí eu e meu irmão, ela tava com muitas compras, a gente foi deixar a metade das compras na casa dela.

1B4: Toda vez que passa lá uma pessoa pedindo na minha rua, minha vó pega e dá comer a eles, aí eles trazem o pratinho e bota, minha vó nunca faz comer só pra as pessoas lá de casa, ela sempre faz mais, nem sabendo se a pessoa vem. Faz mais do que isso. Aí o homem pega, bota, pega um garfo pra dá a ele. Eu pensava que ele ia beber com o comer, sabe? Aí ele foi lá pra as Rocas, eu ia assim pra ir pra casa, que minha vó mora lá nas Rocas, fui pra casa e vi ele comendo lá, sem beber.

1B5: Um dia passou uma mulher vendendo uns bichinhos com umas letras, aí minha mãe disse: compre um bichinho de geladeira, um enfeite de geladeira, aí minha mãe disse: não quero não, minha geladeira tá cheinha. Ela disse: pra ajudar os meus filhos, que eu não tenho comida não. Aí, mainha pegou, botou num saco uma sopinha miojo, arroz, macarrão e um pacote de feijão pra ela levar, aí ela disse: pegue um mais! Mainha não quis não!

15) Beth: Como o colégio ensina a ser solidário?

1B1: É... as professoras ensinam a ser solidário pedindo pra gente pedir desculpa, sem brigar com os outros, a ter paz no colégio. Principalmente Adriano, quando ele vê alguém brigando, aí ele separa, aí manda cada um pra sua sala. Se for da mesma sala ele pede pra professora deixar um no canto e outro no outro. Tia Carla também faz isso.

1B2: Ensina, as professoras ensina a gente a não brigar com os outros. Senhor João quando vê uma briga, ele pega e separa, aí fica olhando se não briga de novo, se briga de novo ele pega e manda pra Adriano, aí Adriano pega e manda ele pra sala.

16) Beth: Além da Escola, quem mais lhe ensina a ser solidário?

1B1: Minha mãe ensina a solidariedade, ela disse que não era pra brigar, que minha irmã gosta muito de arengar, aí quando ela arenga comigo, eu digo a minha mãe, e não arengo com ela. Aí ela pede pra eu não arengar com ela, que é só eu dizer pra ela que ela ia brigar com ela.

1B2: Minha mãe diz que não é pra eu brigar na rua, que é pra eu brincar, mas não é pra dá murro, chute, essas coisas. Minha mãe disse pra eu não ficar arengando com a minha irmã, ajudar os outros. Um dia veio um homem lá na rua, chegou pedindo esmola e eu dei um quilo de feijão e um real.

1B3: Meus pais, minha tia, minha vó também. Quando eu falo alguma coisa com o meu irmão, aí meu pai diz pra eu não falar isso, eu pego e não falo mais com ele isso.

1B4: Meus pais. Ensina a ajudar as pessoas a atravessar a rua, essas coisas assim. Quando é uma pessoa idosa que tá levando mercadoria, aí ele ensina também.

1B5: Minha mãe, meu pai. Ajudar a não fazer negócio errado no colégio, brigar, não mexer com as meninas.

Grupo 2

1) Beth: Há quanto tempo você estuda na Escola?

2B1: 3 anos

2B2: Lembro muito não. Comecei na primeira série.

2B3: Comecei do pré.

2B4: 2 anos

2B5: Três.

2) Beth: O que vocês mais gostam na escola?

2B1: Estudar. Porque eu faço coisas e melhora a minha mente.

2B2: Eu gosto mais da professoras porque elas ensinam bem os alunos, principalmente a professora Carla. E das professoras de Educação Física também porque elas ensinam muitas coisas que a gente não sabe.

2B3: Do grupo de dança.

2B4: Eu gosto de brincar com os meus amigos, gosto de comer lanche, de brincar, educação física, brincar de bola.

2B5: Eu gosto mais da Educação Física, porque eu brinco, me divirto com meus amigos, aí melhora a minha mente.

3) Beth: O que vocês menos gosta e por quê?

2B1: O que eu menos gosto é das matérias, porque tem vezes que é difícil e eu não sei fazer.

2B2: Eu não gosto muito é de alguns alunos da escola, porque eles ficam arengando com a gente como no ano passado que os meninos ficavam jogando pedra e essas coisas, e ficavam correndo atrás de mim e das meninas.

2B3: Eu não gosto das brigas que têm na escola porque eu posso me machucar.

2B4: Eu não gosto da matéria de Ciências porque eu não gosto.

2B5: Eu não gosto das brigas que têm na escola porque no ano passado eu tava lá na quadra brincando com os meus amigos, aí os meninos passaram e jogaram uma pedra, aí bateu na minha cabeça.

4) Beth: O que você faz quando está desocupado durante a semana?

2B1: Eu fico brincando no quintal com o meu irmão e às vezes com a minha cadela e fico também estudando as minhas lições de casa.

2B2: Eu quando não tenho lições de casa, eu gosto de dormir às vezes e também gosto de brincar com meu primo, que a mãe dele vai trabalhar e ele fica lá em casa, aí minha vó vai descansar depois do almoço, então eu gosto de ficar brincando com ele às vezes na calçada, na área, e também quando tem lições eu deixo meus primos brincar com meus tios que são mais grandes e vou estudar, que lá em casa tem uma sala de aula que eu gosto de estudar lá que não tem ninguém lá e eu fico sozinha lá.

2B3: Gosto de brincar com a minha prima de assistir TV e de ajudar minha mãe

2B4: Gosto de dar comida às galinhas, encher as garrafas, assistir televisão, brincar na calçada ou na área, brincar de bola, brincar de bola com meu irmão.

2B5: Eu vou na casa da minha vó, levo meu material da escola, aí quando tem atividade eu faço minha atividade lá, brinco com meu primo, aí tem vezes que eu subo no pé de manga pra tirar manga e fico chupando lá em cima. Quando eu desço, aí lá tem uma piscina e eu vou tomar banho.

5) Beth: O que você faz no seu final de semana principalmente?

2B1: Passeio com a minha cadela, brinco com o meu irmão, dou banho na minha cadela.

2B2: Eu às vezes vou pra praia, pra piscina e também gosto muito de ficar em casa ajudando a minha vó, porque ela tem alguns problemas, aí eu gosto de ajudar ela às

vezes. E também eu estudo, porque as professoras passam muitos deveres, aí eu fico fazendo as atividades.

2B3: Eu vou à praia, brinco com as minhas primas e ajudo a minha mãe, estudo.

2B4: Vou pro Shopping, vou mais o meu irmão pra praia, brinco lá de bola com ele, brinco lá na rua com os meninos, faço meu dever, aí eu pergunto a minha mãe se eu posso ir pra casa dos meninos brincar lá, de desenhar.

2B5: Eu vou pra praia, eu vou pro shopping, eu gosto mais de ir pra praia porque eu jogo bola com os meus irmãos e meus primos e com o filho da minha irmã.

6) Beth: Qual a disciplina que vocês mais gostam?

2B1: A disciplina que eu mais gosto é Educação Física porque eu faço basquete, eu pulo e cresço mais.

2B2: Eu gosto mais da disciplina de português e geografia, e um pouquinho só de matemática, porque tem uns que são fáceis e têm outros que são difíceis. E também gosto muito da Educação Física porque as professoras são muito legais com a gente.

2B3: Eu gosto da aula de português, de matemática e de Educação Física.

2B4: Eu gosto de matemática e gosto de fazer Educação Física, brincar de futebol.

2B5: Eu gosto mais da matéria de matemática, português e ciências e da Educação Física também, que eu jogo bola e é muito legal, eu jogo bola com meus amigos ou então eu jogo basquete.

7) Beth: O que vocês mais gostam na Educação Física?

2B1: Basquete.

2B2: Eu, das professoras de Educação Física e dos bambolês.

2B3: Das professoras de Educação Física e dos bambolês.

2B4: Das professoras de Educação Física e dos esportes.

2B5: Eu gosto das professoras de Educação Física e dos esportes

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

2B1: O que eu menos gosto é de jogar bola.

2B2: Eu, é uma brincadeira que tem que os meninos pegam a bola maluca e ficam rodando, aí às vezes bate no rosto, pode machucar, quebrar a perna de alguém, por isso que eu não gosto.

2B3: De futebol.

2B4: Eu não gosto de basquete, porque basquete eu não jogo muito bem, eu jogo mais do futebol.

2B5: O que eu menos gosto é de pular corda.

9) Beth: O que você aprendeu com a Educação Física?

2B1: A esperar. Aprendi também a não arengar com os amigos, porque tem uns meninos lá que pegam e ficam fazendo brincadeiras chatas.

2B2: Aprendi a esperar e também a respeitar os outros, e muitas outras coisas, aprendi muitas coisas com as brincadeiras também.

2B3: Esperar, a brincar, ter calma.

2B4: Aprendi a respeitar os mais velhos, a esperar, aprendi a brincar sem arengar, brincar direito.

2B5: O que eu aprendi foi a brincar direito, respeitar os outros, esperar e brincar sem arengar com os coleginhas.

Beth: O que vocês aprenderam de novo na Educação Física?

2B1: A gente aprendeu a jogar jogos tabuleiro e jogo de dama.

2B2: Brincar com bambolê e bola maluca, e também uns jogos que a professora traz, resta 1, dama, tabuleiro, xadrez.

2B3: A brincar com o bambolê.

2B4: Jogar xadrez, jogar resta 1.

2B5: Eu aprendi dama e tabuleiro e xadrez, só.

10) Beth: Vocês preferem aula livre ou planejada e por quê?

2B1: Aula livre, porque eu brinco do que eu quiser.

2B2: Às vezes eu gosto da aula livre e às vezes da planejada. Porque a aula livre a gente pode fazer o que gosta e também a aula planejada porque, às vezes, a gente aprende o que as professoras querem que a gente aprenda, algumas coisas novas que a gente não sabe, né?

2B3: Das duas. Porque as duas são legais.

2B4: Eu gosto da aula livre porque a professora não escolhe o que brincar.

2B5: Eu gosto mais da livre porque o tempo é maior e a pessoa pode brincar do que quiser.

11) Beth: O que vocês acham do mundo atual?

2B1:

2B2: Eu acho um pouquinho bom, porque tem aquelas pessoas legais, tem muitas coisas boas, e também, às vezes, não gosto porque tem muita gente que é ruim, que não tem compaixão pelos outros.

2B3: Das coisas boas.

2B4: Um pouco bom e um pouco ruim, porque tem pessoas legais e ruim porque tem pessoas que fumam, tomam droga e eu não gosto disso.

2B5: Eu gosto um pouco do bom e do ruim, o bom é porque tem gente legal no mundo, e o que eu não gosto é que tem gente que fuma, toma drogas, esse negócio, maconha.

12) Beth: Como o mundo pode mudar?

2B1: O mundo pode mudar acabando com a miséria. Contribuir com a fome zero também.

2B2: As pessoas contribuindo com várias coisas, com as pessoas que não tem alimento, casa e as pessoas doentes que têm muitas pessoas doentes que precisam daquela coisa pra poder fazer uma cirurgia e têm pessoas que pensam que é mentira e não ajudam a pessoa que tá pedindo alguma coisa. Então se todo mundo ajudar, acho que pode mudar. Depende da gente.

2B3: Depende das pessoas.

2B4: Não poluir, não arengar, não brigar, não atirar, não matar. Ajudando as pessoas, ao Criança Esperança. E não xingar quem é doente.

2B5: Respeitar os mais velhos. Ajudando as pessoas que tem precisão, que tá doente e não têm condição de comprar o medicamento. Aí, várias pessoas podem ajudar, doando pro fome zero, esses negócios.

13) Beth: O que é solidariedade?

2B1: É a gente contribuir com aquela coisa que a pessoa não tem, não pode comprar.

2B2: É ajudar aquelas pessoas que não têm nada pra comer e nem têm uma casa pra morar. E também ajudar aos outros que têm doenças, que não têm ninguém, não têm amigos.

2B3: Ajudar as pessoas pobres dando comida e casa.

2B4: É não roubar as pessoas, dando comida, dando casa pra as pessoas viverem felizes com paz e alegria.

2B5: É dar roupas, sapatos, sandálias, comida, casas pra eles viverem num teto bom e terem paz.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

2B2: Já. Dando água as pessoas que precisam.

2B3: Eu já fui solidária sim. Uma vez as pessoas foram lá em casa pedindo alimento, então eu ajudei a dar.

2B1: Dando quilo de alimento, roupa e água.

2B4: Dando roupas, dando sapatos. Eles passam pedindo de casa em casa.

2B5: Eles passam lá na minha casa pedindo, aí perguntaram se tinha roupa que não cabia mais.

15) Beth: A escola lhe ensinou a ser solidário? Como?

2B1: Ajudando as pessoas a aprender a ler e escrever.

2B2: Eles ensinam muitas coisas. Sim, eles já ensinaram a ser solidário, a professora Kátia, a professora Cyara, e também a minha nova professora Carla.

2B3: Dando comer, dando água, dando suco pra todo mundo.

2B5: A escola dá lanche, dá suco, dá água e as professoras ensinam muito bem. Elas ensinam a pessoa a brincar direito, não machucar o amigo e não xingar as pessoas e cooperar.

16) Além da Escola, quem mais lhe ensina a ser solidário?

2B2: Minha mãe, conversando. Ela diz pra mim não perturbar os outros. Fala com exemplos que deve perdoar os outros.

2B1: Minha mãe e meu pai, ajudar os outros, ao que não tem comida e também a quem não sabe, e perdoar os outros.

2B3: Minha mãe, meu pai e a professora de Educação Física ensina um pouco e a professora Carla. E, quando as pessoas estão carregando a sacola, as velhinhas, aí ensina a ajudar a levar.

Grupo 3

1) Beth: Há quanto tempo vocês estudam nesta escola?

3B1: 3 anos

3B2: 4 anos

3B3: 1 ano

3B4: 2 anos

2) Beth: O que vocês mais gostam na escola e por quê?

3B1: Do parque porque é bom de brincar e a quadra porque tem Educação Física.

3B2: Eu gosto de tudo, porque a escola faz eu aprender a ler, a escrever, a fazer um monte de coisa, brincar também.

3B3: Eu gosto da Educação Física, do parque, porque é muito legal aprender aqui. Aprende muitas coisas legais e também na Educação Física.

3B4: Eu gosto da minha professora Carla porque ela é muito divertida e gosto da Educação Física, minhas tias são muito legais com a gente.

3) Beth: O que menos gostam na escola e por quê?

3B1: O que eu menos gosto é porque os meninos ficam jogando pedra em cima da telha, eles ficam brigando e até danam o pé na lama.

3B2: O que eu mais menos gosto é de brigar, mas às vezes eu brigo, às vezes eu não brigo. Um dia o menino jogou pedra nas minhas costas.

3B3: Das brigas, e também eu não gosto porque os banheiros não têm papel higiênico, fica chato porque o banheiro fica sujo, os meninos botam aquele negócio no banheiro, pixam o banheiro, jogam pedras, aí pode bater na gente, aí se machucam e vai pra diretoria.

3B4: O que eu menos gosto é briga, porque é muita violência e o primeiro dia que eu cheguei aqui os meninos da 2ª série começaram a jogar aquele negócio verde em mim aí eu peguei e fui dizer a professora, aí o menino pegou e veio me pedir desculpa e eu desculpei.

Beth: Então só falta diminuir a violência pra vocês ficarem mais felizes?

3B3: Se não tivesse violência no mundo o mundo era tão feliz!

3B2: Quando eu tava aqui passando, aí uns meninos... eu passei, ele pegou e me chamou de gostosa, eu e Amanda, aí eu peguei e disse a professora. Tudo de Amanda é dizer: “ai, eu tô com vontade de dá um cascudo nele”. Mas eu não dei não, que eu não gosto de violência não, se um não quer, dois não brigam.

Beth: Quem diz muito isso?

3B2: A professora Carla.

4) Beth: O que faz quando está desocupado durante a semana?

3B1: Eu faço dever, eu brinco com os meninos da rua, brinco de jogar bola e assisto tv e jogo videogame.

3B2: O que eu faço quando eu chego em casa é o dever de casa, eu leio, eu brinco com as minhas amigas, eu brinco de boneca, de tica-trepa, que a gente tem que se trepar quando ele tentar ticar. Televisão eu também assisto, mas eu não assisto televisão com violência, só assisto aqueles desenhos bem bom, sem violência.

Beth: Quem não deixa você assistir?

3B2: Minha mãe

3B3: Eu chego da escola, eu tomo banho, almoço, eu brinco, não, primeiro eu assisto televisão, aí quando minha prima acorda, eu vou brincar com a minha prima, a gente brinca de banco, fica brincando com o laptop dela da Xuxa, de tarde a gente lancha, aí eu vou pra casa da minha amiga, a gente brinca, assiste televisão, inventa

que tá no cinema. Não é que minha mãe não deixe, mas eu não gosto de programa com violência.

3B4: Quando eu chego, eu brinco com minhas colegas, mas não de boneca que eu não gosto de brincar de boneca, é coisa de criancinha, aí depois eu vou pra casa e vou buscar minhas irmãs na escola. Brinco de Banco imobiliário, do laptop dela da Xuxa, e também eu não gosto daquele filme A noiva de Chucky, não gosto não. Eu assisto rebeldes porque sei lá, a primeira vez que eu vi, eu gostei, eu assisto Gaiivotas, assisto Canaviais da paixão, Prova de Amor.

Beth: Estuda a que horas?

3B4: Quando eu chego em casa, eu tomo banho, almoço aí quando é assim, umas duas e meia, eu vou pra cama com a minha mãe e faço a minha tarefa de casa.

5) Beth: O que você faz nos finais de semana?

3B1: No final de semana eu vou pra praia, eu brinco com os meus primos lá na praia, aí eu vou pra casa da minha tia e também quando eu chego em casa eu vou brincar com mais os meninos, aí eu aperreio minha mãe pra ir pro parque e ela não deixa. Às vezes ela deixa.

3B2: Nos finais de semana eu vou pra praia com minha tia, com meu tio, aí eu fico brincando lá, e também eu vou pra aniversário, vou pra casa da minha vó, pra casa da minha tia, das minhas primas. Eu reviso as matérias que é pra estudar, que a professora diz que é pra estudar.

3B3: Nos finais de semana, eu estudo mais no domingo porque segunda-feira já começa as provas, aí minha mãe quer que eu estude mais. Aí no sábado eu acordo bem tarde, vou pra praia, brinco, vou pra igreja com a minha tia, Igreja Católica do Santarém, e também eu fui pra procissão de Nossa Senhora na Catedral, brinquei no parque, é legal.

3B4: Eu vou pra Pitangui, a lagoa de Pitangui, vou brincar com as minhas primas, eu lavo louça, que eu gosto de lavar louça, e também no final de semana eu brinco com as minhas irmãs, que tem 3 anos, eu brinco com elas, eu brinco de esconde-esconde lá dentro de casa, quando painho não tá em casa, porque ele não gosta de bagunça não, aí pronto.

6) Beth: Qual a matéria que você mais gosta?

3B1: Gosto de matemática, de artes, de Educação Física.

3B2: Eu gosto de Educação Física, eu gosto um pouquinho de matemática, porque às vezes eu erro, eu gosto de português e de artes

3B3: Eu gosto de História, Matemática, e eu gosto de Educação Física porque é muito legal, e de história pra saber sobre a cidade Natal é muito legal.

3B4: Eu gosto de Educação Física, de Artes, gosto de Ciências. A matéria que eu não gosto é História e matemática, porque eu sou mais ou menos em matemática, gosto de geografia.

7) Beth: O que vocês mais gostam na Educação Física?

3B1: Eu gosto de brincar, eu gosto das professoras porque é muito legal.

3B2: O que eu gosto mais na Educação Física, eu gosto de brincar de tudo porque é muito legal, porque a gente aprende a brincar direito a não brigar.

3B3: Eu gosto de tudo, das professoras, dos conteúdos, elas ensinam muito bem, se tem bagunça ela manda separar, a gente tá com dificuldade ela... terça-feira a gente teve que inventar uma brincadeira, aí ela ajuda a ensinar como se faz a brincadeira, é muito legal a Educação Física.

3B4: Eu gosto das professoras, gosto dos conteúdos e gosto da corda maluca. Mas só quando, Elaine, minha colega, ela vai, só quer ficar rodando, aí eu quero rodar, porque um dia eu fui rodar fiquei descontrolada porque perdi a prática, aí eu errei. Eu disse não vou rodar mais não, se não vem pra minha cara.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

3B1: Eu não gosto de brincar muito porque a bola fica saindo da quadra, aí a pessoa tem que ir pegar.

3B2: Eu não gosto de bater, eu não gosto dos meninos jogarem bola na gente. Porque quando a gente tá brincando, os meninos ficam jogando as bolas em cima da gente.

3B3: O que eu menos gosto na Educação Física é basquete porque tem menino que joga a bola lá no alto, bate na cabeça de alguém, aí machuca. Tem vezes que fica a bola lá em cima do teto, aí isso custa dinheiro, não é eles que pagam!

3B4: Eu não gosto é o vôlei, porque se cair na cara de alguma pessoa, aí vão dizer que eu sou culpada. Um dia eu fui no ginásio com meu primo, meu primo pegou e jogou aqui na minha cara, bateu na minha barriga e no meu peito, aí eu fiquei com falta de ar porque doeu quando ele deu a bola aqui.

9) Beth: O que aprendeu na Educação Física?

3B1: Eu aprendi a não brigar com os outros, a não chamar palavrão.

3B2: Eu aprendi a não brigar com os outros...

3B3: Aprendi a educação. Que não é pra chamar palavrão com os amigos, não é pra brigar, nem um nem outro.

Beth: E brincadeira nova, você aprendeu alguma?

3B4: Não.

3B4: Não empurrar, não xingar, obedecer aos pais, obedecer as professoras e ajudar as pessoas.

10) Beth: Você gosta mais das aulas livres ou das planejadas? Porquê?

3B1: Da planejada, porque ela...

3B2: Aula livre, porque a gente passa mais tempo brincando e se divertindo.

3B3: Livre, pra brincar com os amigos e jogar basquete e bola.

3B4: Basquete, vôlei.

11) Beth: O que você acha do mundo atual?

3B1: O mundo é bom, é bonito, eu gosto dele.

Beth: Só tem coisa boa no mundo atual?

3B1: Não. Tem coisa ruim também, matar, drogas, fumar.

12) Beth: O mundo pode mudar?

3B1: Pode, não fazer mais isso.

3B2: Pode, depende do governo e do ladrão.

3B3: Pode, das pessoas, da polícia.

3B4: Dizer aos ladrões pra não roubar as pessoas, pra não vender droga também e não matar as pessoas.

13) Beth: Quem sabe o que é solidariedade? Ninguém sabe? Essa palavra não lembra nada a vocês?

3B1: É, os pais se preocupam com a gente.

3B2: Se preocupar com os pais, com os primos e os tios.

3B3: Respeitar os pais, se preocupar com os pais.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

3B1: Ajudei ela a atravessar a rua, que ela não conseguia, lá perto da casa da minha vó.

3B2: Já dei um copo de água a meu avô.

3B3: Ajudei a um amigo que caiu da bicicleta e se arranhou todinho.

3B4: Ajudei a minha prima que ela caiu da bicicleta e eu ajudei ela, e também dei um copo de água.

15) Beth: Além da escola, alguém mais lhe ensina a ser solidário? Como?

3B1: Ensina. A brincar, respeitar, não xingar e não falar palavrão.

3B2: Ensina. Ajudando a educar as pessoas, a ler, a escrever, a aprender mais.

3B3: Ensina. Meus pais, a escrever, a ler.

3B4: Meus pais me ensinam a se preocupar com as pessoas, dando copo de água aos pobrezinhos, ajudando eles.

16) Beth: Além da escola quem mais lhe ensina a ser solidário? Como?

3B1: Minha mãe, meu pai, minha tia também.

3B2: Meus pais. Eles mandam assim: “J”, você tem que ajudar sua irmã. Aí eu pego, quando as meninas tão com dificuldade de vestir a roupa, aí eu pego e vou ajudar ela, aí o vizinho pede pra mim ensinar a tarefa dele, eu ensino. Minha amiga pede pra mim fazer um negócio no quarto dela, ajudar a ela quando ela tá arrumando o quarto, aí eu arrumo os cds.

3B3: Meus pais, minha tia, ela ensina muito a ajudar as pessoas, minha vó. Meu avô, desde pequena, minha mãe ajuda as pessoas, quando eu era pequena, minha mãe falava muito que tem gente que nem tem comida pra comer, aí eu ajudo, dou esmola.

3B4: Meus pais, porque eles sempre dizem que é pra ajudar as pessoas, porque depois Deus dá mais.

Grupo 4

1) Há quanto tempo vocês estudam nesta escola?

4B1: 2 anos

4B2: 4 anos

4B3: 3 anos

4B4: 4 anos

4B5: 4 anos

2) Beth: O que mais gosta na escola?

4B1: Eu gosto da sopa que é uma delícia, da física, das minhas professoras.

4B2: A professora, Educação Física, e o recreio.

4B3: Do lanche, do recreio, da Educação Física e do parquinho.

4B4: A Física, o lanche e o recreio.

4B5: De tudo.

3) Beth: O que menos gosta na escola?

4B1: Do lanche.

4B2: Do parquinho.

4B3: Dos matos e dos deveres.

4B4: Das brigas no recreio.

4B5: Da agressividade de uns alunos.

4) Beth: O que faz durante a semana quando está desocupado?

4B1: Estudo.

4B2: Assistio filme e brinco de carro.

4B3: Assistio filme, brinco de bola e ajudo minha mãe.

4B4: Ajudo minha mãe e brinco na calçada.

4B5: Brinco de bola e esconde-esconde.

5) Beth: O que faz nos finais de semana?

4B1: Saio, brinco na casa do meu amigo e brinco com minha mãe de bola.

4B2: Eu vou pra praia, tem vezes que vou pra igreja, e brinco com meus amigos de esconde-esconde, tica.

4B3: Eu brinco na rua, saio com minha madrinha e ajudo ela.

4B4: Vou pra casa da minha vó, brinco com minhas primas e vou à praia.

4B5: Saio com meus pais, vou pro Shopping e assisto TV.

6) Beth: Qual a matéria que você mais gosta?

4B1: Educação Física e Português.

4B2: Matemática e Ciências

4B3: Matemática e a Física.

4B4: Educação Física e Português.

4B5: Matemática e Educação Física.

7) Beth: O que mais gosta na Educação Física?

4B1: Jogar bola, bola maluca e só.

4B2: Jogar bola, brincar de basquete.

4B3: De vôlei, de corda e de basquete.

4B4: Das brincadeiras.

4B5: Corda e bola maluca.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

4B1: Dos meninos, que quando vai jogar bola, eles ficam empurrando e dando carrinho na pessoa, que a pessoa cai.

4B2: É a corda porque eu não acho bom.

4B3: Corda com os meninos.

4B3: Teve um dia que eu tava brincando, aí o menino pegou e meteu a bola na minha cabeça, minha e da menina, aí eu fui falar pra professora, ele disse que era mentira, por isso que eu não gosto.

Beth: Então não gosta da violência?

4B3: É

4B3: Eu não gosto porque tem aula livre, aí tem queimada, basquete, coisa que eu não sei.

4B4: Dos esportes.

4B5: Corda, porque fica só pulando, pulando, e a pessoa cansa de tanto pular.

9) Beth: O que você aprendeu com a Educação Física?

4B1: Aprendi a não arengar com os outros e não ficar deitado quando tava filmando.

4B2: O que eu aprendi na Educação Física foi não ficar brigando, não ser melhor do que o outro, porque teve um dia que a gente tava brincando, eu queria ser o 1 e a menina queria ser o 1, aí a gente ficou assim, aí ela falou: ah, tá bom, eu vou ser o 2, aí continuou.

4B3: Aprendi a educação. Que não é pra chamar palavrão com os amigos, não é pra brigar, nem um nem outro, não criticar os colegas, e mais outras coisas.

Beth: E brincadeira nova, você aprendeu alguma?

4B3: Não.

4B4: Bola-maluca, basquete.

4B5: Futebol, basquete e bola maluca. A respeitar os pais e as professoras.

4B4: Muitas coisas. Esperar, conversar direito, pedir desculpa e outras coisas.

4B5: Brincar direito, desculpar o colega, saber escutar e brincadeiras novas.

10) Beth: Vocês gostam mais da aula livre ou planejada?

4B1: Tanto faz as duas, é a mesma coisa.

4B2: Eu também gosto das duas, porque são todas do mesmo jeito, a gente brinca, é legal.

4B3: Eu gosto da aula planejada, porque eu não gosto dessas coisas de queimada, que tem umas pessoas que ficam dizendo palavrão e eu não gosto de ouvir palavrão.

Beth: E qual a brincadeira que você mais gosta?

4B3: Tica-trepa.

4B4: Eu prefiro a aula livre, porque a gente pode escolher as brincadeiras.

4B5: Eu gosto mais da programada porque ela é mais organizada e a gente aprende outras brincadeiras.

11) Beth: O que você acha do mundo atual?

4B1: É legal, tem muitas pessoas pra se divertir, tem lugares.

Beth: Só tem coisa boa?

4B1: Não. Tem umas pessoas que matam as outras, ficam traficando drogas, comprando armas.

4B2: As coisas boas são que a gente brinca e tem muita violência também no mundo, assim, ficam matando, roubando, se suicidando.

4B3: Meu irmão antes ia pra um beco muito perigoso, que eu nunca fui pra esse beco, que uma vez teve tiroteio e minha mãe nunca mais deixou ele ir pro outro beco, aí ele continuou teimando, até que minha mãe mandou ele ir pra igreja, a vida dele mudou.

Beth: Qual igreja?

4B3: Igreja Batista. Agora ele tá uma pessoa de Deus.

Beth: Mas você deu exemplo do seu irmão que se modificou...mas o que você acha do mundo atual?

4B3: Coisas ruim, eu acho ruim, por exemplo, quem escolheu o homem o caminho errado, pensando que era certo, mas não era certo.

4B4: Acho que o mundo está muito perigoso, mas a gente vê coisa boa também.

4B5: Acho que o mundo tem coisa boa, coisa bonita, mas tem muita violência que a gente vê todo dia na rua e na televisão.

12) Beth: Esse mundo que a gente viu pode mudar? Depende de quê?

4B1: Não vender arma pros outros, não vender drogas, parar de matar, parar de se suicidar.

Beth: E depende de quem? Que é o responsável por isso?

4B1: Os prefeitos.

4B2: Assim, pra parar mais essas violências, assim, o povo. Pode, depende dos prefeitos pararem essa violência, dos presos pararem com isso, aí ele pode mudar.

4B3: Eu acho que pode mudar todo mundo ajudando, parando com o desarmamento, parando de tomar drogas, de fumar cigarro, de matar, por exemplo, meu pai, que morreu eu não sei porque, ele morreu afogado, eu acho que alguma pessoa afogou ele, na lagoa.

Beth: Ele morreu afogado numa lanchonete?

4B3: Não. Na lagoa de Extremoz.

Beth: Tava bebendo?

4B3: Não, meu pai não bebia.

4B4: Pode. Depende se as pessoas ruins ficarem boas e os políticos fizerem o que prometem pelos pobres.

4B5: Pode mudar se as pessoas, todo mundo ajudar a quem mais precisa.

13) Beth: O que é solidariedade?

4B1: Ajudar uns aos outros.

4B2: Assim, uns ajudar aos outros, um irmão ajudar o outro irmão. Porque teve um dia lá em casa que meus tios tavam brigando, assim, os avós brigavam e depois paravam.

Beth: Você compreende solidariedade como o quê?

4B3: Como ajudar as outras pessoas de fora, as que não tem isso.

4B4: Minha tia, ela não se preocupa com os outros. É... venderam a casa, um recebeu três mil, trezentos e trinta, aí ela não tinha direito de receber, aí ficou chata, bateu na porta, bateu em todo lugar, aí cada um teve que dar. Aí, meu avô foi e deu mil reais a ela, ela começou, se zangou, bateu na porta, ficou dizendo palavrões, essas coisas. Por isso que eu não gosto de egoísta.

4B5: Eu acho que é se preocupar com o povo, ajudar a quem pede.

14) Beth: Já foi solidário com alguém? Como?

4B1: Já. Um menino passou e tava batendo no outro menino, aí eu tava passando, um menino pequenininho que o menino grande tava batendo, aí eu passei e disse: não bata não, senão, quando... se algum bebo passar e vi você batendo nesse menino, ele pode até bater em você também.

4B2: Foi assim, a menina também, como o caso dele, assim, a menina tava brincando assim, uma puxando o cabelo da outra, aí eu botei uma pro outro lado, aí elas pegaram e ficaram xingando uma a outra, aí eu disse: Por favor, parem com isso, aí eu pedi pra elas darem as mãos. E também um menino queria bater no outro, sabe? Aí eu: ei, não bata nele não, ele é pequeno, você é maior, é mais velho, já sabe e entende isso.

4B3: Já, o meu colega que precisou que eu ensinasse a tarefa dele.

4B4: Fui quando eu dei uma esmola a quem passou pedindo na minha casa.

4B5: Eu me lembro que eu ajudei a minha vó e a minha tia quando ela tava se mudando.

15) Beth: Você acha que a escola ensina a ser solidário? Como?

4B1: Porque a professora ensina a não brigar, bater, falar palavrões.

4B2: As professoras nos ensinam a gente a não bater no outro e não falar palavrão. Teve uma vez que a professora... um menino, se chama "A", ele disse palavrão com outro menino, aí o menino foi e disse a professora, aí pediu pra "A" pedir desculpa pra esse menino.

4B3: A escola ensina a gente ser educado, respeitar o outro e ajudar o colega.

4B4: A escola não, as professoras, o vice-diretor e a supervisora, dizendo que é pra perdoar e desculpar o colega que brigou.

4B5: Acho que ela ensina, educa a gente, ensina a gente a ficar na fila, a não empurrar.

16) Além da Escola, quem mais lhe ensina a ser solidário?

4B1: Minha mãe, meu pai, as professoras. Mandando eu estudar, manda eu ajudar os outros, essas coisas.

4B2: Meus pais, não xingar um ao outro e não falar palavrão, e assim só quando tiver certo. Ajudar um ao outro e quando um tiver precisando do outro ajudar. A menina chegou lá na rua lá de casa, aí ficou um menino brigando com o outro, aí falando as coisas, aí meu pai disse vá lá e pare e eu fui lá e eles pararam.

4B3: Eu mesmo, porque eu gosto muito de ajudar as pessoas. Porque quando vem uma pessoa pedir comida, aí minha não quer dar porque não tem, aí eu fico triste. Porque um dia, numa festa que teve lá em casa, tinha um menino pobre olhando lá, aí painho pediu pra ele entrar pra ele almoçar, aí ele almoçou.

4B4: Meus pais, minha tia, minhas professoras. Assim, um ajuda ao outro. Fala pra gente não falar palavrão, pra gente não brigar um com o outro, falar sempre a ela.

4B5: Meus pais, minhas irmãs, minhas tias, minhas amigas. Um dia a minha mãe falou que era muito ruim brigar na rua, aí passou um menino brigando, aí eu vi, aí peguei e mandei eles dois pararem, porque era um maior do que o outro, um tinha doze anos e mora do lado da minha casa, o outro mora na frente da minha casa, que tinha oito anos. Aí tavam brincando de soco, murro, de Dragon Ball Z, um desenho chato.

Grupo 5

1) Beth: Quanto tempo vocês estudam nessa escola?

5B1: 2 anos.

5B2: 3 anos.

5B3: 3 anos.

5B4: 3 anos.

5B5: 2 anos.

2) Beth: O que vocês mais gostam da escola?

5B1: A quadra, porque é a Educação Física.

5B2: O parque, porque tem brinquedo.

5B3: Eu gosto da Educação Física, das professoras, porque a gente brinca. Eu gosto de todas duas

5B4: Do parque, porque tem brinquedo.

5B5: Gosto de brincar no pátio.

3) Beth: O que vocês menos gostam na escola?

5B1: Eu gosto de tudo na escola, o que eu não gosto é da atitude das pessoas, elas passam empurrando as pessoas, rebolando pedra.

5B2: Eu não gosto quando a pessoa empurra e mete a tapa na cara da pessoa, porque pode causar briga.

5B3: As brigas, ficam empurrando as pessoas quando ficam passando, porque quando a pessoa fica passando, aí fica um monte de encrenca.

5B4: Que as pessoas ficam brigando e fica dando na cara, porque arranja confusão.

5B5: Das brigas, das pedradas que eles dão e quando eles metem as coisas na pessoa. Uma vez eu tava na quadra, aí um menino jogou uma pedra e bateu na cabeça do meu amigo.

4) Beth: O que faz quando estão desocupados durante a semana?

5B1: Eu brinco e estudo. Brinco de queimada lá na rua com as minhas amigas

5B2: Estudo e assisto televisão só durante o dia.

5B3: Eu vou logo fazer o meu dever de casa, aí tomo banho, almoço, assisto um pouco de televisão, vou brincar de esconde-esconde, de boneca.

5B4: À noite eu assisto televisão, tem vezes que eu fico lá na frente de casa e depois eu vou dormir.

5B5: Eu tomo banho, almoço, aí de tardezinha eu saio lá pra frente pra brincar, eu brinco de esconde-esconde e de carro, também de tica; à noite eu assisto televisão, tomo banho e vou dormir, só estudo na sala, tem vezes que eu leio em casa uns livros.

5) Beth: O que vocês fazem nos finais de semana?

5B1: De manhãzinha eu acordo, assisto TV, tomo banho, almoço, aí quando é de tarde eu vou brincar de boneca, esconde-esconde com os meus amigos.

5B2: Eu estudo, quando é de tarde eu saio, quando é de noite eu vou ler.

5B3: Eu almoço, tomo banho, depois eu vou estudar, depois eu brinco de esconde-esconde, de menino pega menina, depois quando eu chego em casa tomo banho, janto e vou dormir.

5B4: TV, novela.

5B5: Eu vou à praia, e saio com meus pais, saio pro shopping, saio pra passear na rua, brinco de boneca.

Beth: Estudam no final de semana?

5B2: Não.

Beth: Por que?

5B2: Porque é feriado, ela nunca passa atividade na sexta-feira.

6) Beth: Qual a matéria que mais gosta?

5B1: Matemática e Artes. Porque a matéria é legal.

5B2: Eu gosto de Matemática porque a matéria é boa de estudar.

5B3: Gosto de Artes e Português porque eu acho legal.

5B4: Eu gosto de Educação Física e Português porque a de Educação Física é legal e a de Português a pessoa lê mais.

5B5: Eu gosto de Português, Ciências, Educação Física e Artes.

7) Beth: O que vocês mais gostam na Educação Física?

5B1: Eu gosto de brincar porque eu acho legal quando eu estou com as meninas brincando.

5B2: Eu gosto de brincar com as meninas.

5B3: Eu gosto de alongamento porque é legal.

5B4: Eu gosto de jogar futebol, de brincar de basquete porque é legal.

5B5: Eu gosto das brincadeiras porque é legal.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

5B1: Eu gosto de tudo, mas só que eu não gosto é quando os meninos ficam jogando bola nos pés da pessoa aí a pessoa quase cai.

5B2: Eu gosto de brincar porque as meninas gostam de brincar comigo e eu não gosto de brincar com os meninos porque fica empurrando a pessoa, porque eles são muito ruins.

5B3: Eu não gosto também dos meninos porque eles machucam.

5B4: Eu não gosto de brincar com os meninos porque eles jogam bola na nossa cara.

5B5: Eu não gosto dos meninos que ficam só dando na pessoa, porque eles ficam só jogando pedra; têm vezes que ficam dando nos pés da pessoa pra cair.

9) Beth: O que você aprendeu com a Educação Física?

5B1: As professoras ensinam a gente a brincar sem arengar, eu aprendi foi as brincadeiras.

5B2: O que eu aprendi de novo foi arremessar a bola na rede e a corda maluca, e ensina que não deve empurrar os outros, não pode brigar.

5B3: Aprendi que não pode bagunçar quando a professora tá falando, não pode bater nos colegas, não pode chutar. Aprendi a jogar xadrez, bola maluca e jogar a bola na cesta.

5B4: Aprendi a bola maluca, aprendi a jogar basquete na cesta, aprendi que a pessoa fica dando nos outros têm que pedir desculpa.

5B5: Aprendi a não machucar o povo e não chutar.

10) Beth: Vocês preferem aula livre ou planejada e porquê?

5B1: Eu gosto das aulas livres porque é legal.

5B2: Eu gosto de aulas livre que dá tempo da pessoa brincar.

5B3: Gosto da aula livre porque a pessoa brinca e se diverte.

5B4: Eu gosto mais da aula livre porque você pode brincar de qualquer coisa, você pode brincar de bola, corda, bambolê. Aula planejada eu também gosto, é legal.

5B5: Da aula planejada porque aprende brincadeiras novas, aprende como se divertir e aprende coisas legais.

Beth: Vocês acham que aprendem mais na aula livre ou na planejada?

5B3: Planejada.

5B2: Eu gosto da aula planejada porque a gente aprende mais, se diverte, arranja jeito novo de brincar.

11) Beth: O que vocês acham do mundo atual?

5B1: Eu gosto dele porque ele é bom.

5B2: Muito bom.

5B3: Eu acho que ele é bom, mas eu gosto de ficar com a minha família, na minha escola, com meus primos, amigos e também agradeço a Deus todos os dias por ter dado isso. Mas, eu não gosto também do mal que as pessoas fazem.

5B4: Eu acho legal o mundo porque ele tem um monte de brincadeiras pra gente, também gosto da escola, a biblioteca, tem o parque, tem a quadra, gosto de tudo.

5B5: Eu acho que o mundo é bom porque tem brincadeiras, tem amigos pra pessoa brincar, eu só não gosto quando alguém mata a pessoa.

12) Beth: O mundo pode melhorar? Depende de quê?

5B5: Da gente. Porque é só não matar as pessoas, não beber, não fumar e brincar direito.

5B3: Ele depende da gente, porque se a gente matar ele pode causar violência.

5B1: Eu acho que ele não muda sozinho não, depende da gente.

5B2: O mundo depende da gente se a gente mudar o nosso comportamento ele pode ser melhor ainda.

13) Beth: Quem conhece a palavra solidariedade?

5B1: A gente ajudar a pessoa.

5B2: É ajudar a quem precisa, dar a nossa ajuda.

5B3: É ajudar a quem precisa mais e cuidar.

5B4: Eu também acho o mesmo.

5B5: Ajudar a pessoa.

Beth: O que vocês compreendem por solidariedade?

5B1: (lendo no dicionário) Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas. Apoio a causa principal.

5B2: É não se preocupar só com a gente, pensar nas outras pessoas que precisam mais que a gente.

5B3: Ajudar as pessoas que precisam e contribuir com as outras pessoas.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

5B1: Já, porque o meu amigo, a gente tava brincando, aí ele disse que ia brincar com a gente, aí ele tava doente, aí eu peguei meus carrinhos e fui brincar na casa dele mais ele.

5B2: É que uma vez minha mãe sofreu um acidente, ela tava de sandália, aí quebrou o pé, aí eu fui e tive que ajudar, arrumei a casa pra ela, fiz tudo e ela ficou lá na cama.

5B3: Eu já fui solidária, já fui com outra pessoa. Contribuí com uma ruma de coisa, dei uma roupa a alguém, uma pessoa.

5B4: Eu ajudei uma pessoa aqui na escola. Ela não tinha comido, eu peguei e dei meu comer pra ela.

15) Beth: A escola ensina a ser solidário? Como?

5B1: A professora. Assim, ajudar as pessoas que tão precisando.

5B2: A professora de Educação Física ensina a pessoa a brincar direito, ensina a pessoa a não empurrar, não brigar e muitas coisas.

5B3: Ela ensina que não pode bater nas pessoas, nem pode xingar, tem que conviver com as diferenças, que não pode ser todo mundo igual.

Beth: Ela quem?

5B3: Tia Carla.

5B4: A professora Karla ensina a ser solidário e a professora Kátia. Ela ensina quando a gente, digamos que um menino bata numa menina, aí a gente tem que pedir desculpa.

16) Beth: Além da escola, quem lhe ensina a ser solidário? Como?

5B1: Minha mãe, meus pais e minhas amigas. Ajudar as pessoas que tão precisando, assim, dá um livro pra ela estudar, dá roupa e dá comida pra pessoa.

5B2: Meus pais. É... eles ensinam a ser solidário, quando alguém vem pedir esmola na minha

casa minha mãe dá. Minha mãe é solidária.

5B3: Minha mãe e meu pai. Ajudando as pessoas que não tem nada pra comer e cuidando, dando roupas, negócios.

5B4: A minha mãe é quem me ensina a ser solidária. Teve uma vez que a mulher foi lá na minha casa pedir esmola, aí minha mãe deu, aí teve outra vez que foi outra mulher, minha mãe só não deu porque não pôde, não podia ajudar.

Grupo 6

1) Beth: Quanto tempo vocês estudam nessa escola?

6B1: 4 anos.

6B2: 3 anos.

6B3: 3 anos.

6B4: 2 anos.

6B5: 3 anos.

2) Beth: O que mais gosta na escola?

6B1: Ficar na sala fazendo dever, só. Fazer dever na sala. É o que mais gosto é estudar, ficar na sala, não gosto de sair pro recreio, não gosto de ir pra Educação Física. Não gosto de brincar de nada, fico na sala e quando toca eu fico na sala até tocar a hora de entrar.

6B2: É, eu gosto do lanche daqui, da Educação Física, do futebol e de estudar. Porque é legal, a gente se diverte, o lanche é porque é gostoso.

6B3: De escrever, ler e a Educação Física. Porque é bom escrever, ler, a Física... de ficar brincando.

Beth: “F”, é que você disse que só gostava de ficar dentro da sala de aula, e você na rua não brinca?

6B1: Não, na rua eu brinco, na casa da minha vó, porque eu não gosto de fazer Educação Física não.

Beth: Por que?

6B1: Porque eu acho ruim.

Beth: Mas, você sabe que a Educação Física é importante pra o corpo, pra vida?

6B1: Sei, mas eu não gosto. De vez em quando é que eu brinco.

Beth: O que não gosta?

6B1: É porque quando eu tô fazendo o dever, aí os meninos ficam bulindo comigo, chamando, fazendo apelido com a pessoa, aí a pessoa fica errando, aí quando vai na prova a pessoa não sabe.

6B4: estudar, Ler, escrever.

6B5: da Educação Física, o lanche e de estudar.

3) Beth: Do que menos gosta na escola? Por que?

6B1: Do recreio, porque eu acho ruim, porque quando a gente tá brincando, os meninos ficam empurrando, arenga, machuca.

Beth: Mas quer dizer que você gosta, no recreio de brincar ainda de algumas coisas?

6B2: Não, é muito difícil eu brincar. Também não gosto de brincar ali naquele parque, quando é dia de ir, eu fico sentada dentro de um negócio que tem, olhando a agenda.

6B3: Do recreio, porque ficam empurrando, a pessoa passa, eles empurram, aí a pessoa cai, chora.

6B4: Da hora do recreio e da Educação Física. Porque eu acho chato, os meninos ficam empurrando a gente na hora das brincadeiras, arengando, os meninos ficam jogando bola na cara da gente.

6B5: Quando os meninos ficam batendo na pessoa.

4) Beth: O que faz quando está desocupado durante a semana?

6B1: Eu saio pra casa da minha tia e vou brincar lá com os meus primos, de jogar bola, videogame, de assistir televisão. Quando está anoitecendo eu chamo meu primo e a gente vai fazer os deveres de casa da gente.

6B2: Quando eu chego do colégio, tomo banho, almoço e vou fazer o dever de casa, aí saio pra casa da minha vó pra ir brincar com meus primos no quintal, a gente brinca de casinha, brinca com o cachorro. É... de noite, assim antes de dormir, eu pego o livro, vou estudar, quando termino, vou dormir, quando é de manhã cedo eu acordo.

6B3: Eu brinco de boneca, de casinha, de bicicleta. À noite eu estudo, assisto Alma Gêmea, Malhação, Bang Bang, Belíssima e durmo de tarde também.

6B4: Eu brinco, estudo. Brinco de tica no meio da rua com os meus primos, brinco às vezes de vôlei na casa da minha tia. Eu ajudo ao meu pai a fazer bolsa, sacola, aí quando eu termino vou fazer a tarefa de casa, a televisão pifou.

6B5: Eu brinco de jogar bola, de esconde-esconde. Eu estudo, ajudo minha mãe, lavo a louça, varro a casa.

5) Beth: O que você faz quando está desocupado nos finais de semana?

6B1: No final de semana eu já sei o que vou fazer, eu vou lá pra casa da minha tia, pra eu ficar lá com os meus primos e brincar, e ajudar a ela a varrer o quintal, ajudar Kelvinho, meu primo, a fazer os negócios lá que ele conserta, é... videogame. Quando é nos sábados saio de cinco horas da manhã e volto só às seis da noite.

6B2: Eu vou pra casa da minha tia, brinco com meus primos, ajudo minha mãe a lavar a louça, eu varro o quintal. Brinco de boneca, de bicicleta, de urso.

6B3: O que eu faço mais nos finais de semana, de manhã, quando eu acordo, tomo banho, escovo os dentes, ajudo meu pai a arrumar a casa e vou lá pra casa da minha vó, brincar com o meu primo novinho que nasceu, só que ele já tem nove meses, ele fica no chão, a gente passa o dia brincando, fica no meio da rua brincando, fica brincando na casinha no quintal, subindo no pé de goiaba...só.

6B4: Eu vou pro CEFET jogar bola, aí vou pro restaurante, como, aí quando vou pra casa almoço e vou dormir, quando eu acordo vou brincar, quando eu termino eu vou fazer o dever. Eu vou pra casa das minhas primas, aí a gente faz um bocado de coisa, vou pro shopping.

6B5: Vou pra praia, vou de vez em quando assistir o CEFET com a vizinha, jogo videogame na casa da minha tia, escuto som, e saio mais a minha mãe.

6) Beth: Qual a matéria que vocês mais gostam?

6B1: Eu gosto de ciências, História e Geografia.

6B2: Português, Ciências e Geografia.

6B3: Gosto de Português e Matemática.

6B4: Português e Geografia.

6B5: Português e matemática.

7) Beth: O que mais gostam na Educação Física?

6B1: Eu gosto mais de futebol e basquete, porque eu acho legal a pessoa ter que ficar com a bola nos pés, com a mão, um bocado de coisa.

6B2: De basquete e de corda.

6B3: O que mais gosto é jogar vôlei, basquete, brincar de corda e de bola maluca, gosto quando a professora senta e fica fazendo alongamento.

6B4: Do alongamento, porque a pessoa mexe o corpo, aí eu gosto.

6B5: O que mais gosto na Educação Física é brincar de basquete, da bola maluca e do alongamento. A bola maluca porque a gente fica brincando, rodando ela e pulando e o alongamento a gente aprende mais coisa e o basquete a gente aprende também.

8) O que menos gosta na Educação Física?

6B1: Eu não gosto quando os meninos vêm tomar o nosso brinquedo.

6B2: Dos empurrões e brigas dos meninos.

6B3: Quando os meninos ficam chamando palavrão.

6B4: Gosto de tudo.

6B5: De pular corda, porque é ruim, as meninas ficam rodando e as vezes puxa pra gente cair.

9) Beth: O que aprendeu com a Educação Física?

6B1: Eu aprendi a ajudar as pessoas, a não ficar batendo nos outros, e fazer solidariedade.

6B2: Ajudar as pessoas, ajudar as professoras que ensina.

6B3: Eu aprendi a não bater nos amigos, não criticar, não empurrar eles pra não machucar, nem eles empurrar a gente, a gente dizer a professora, não bater de novo. Bola maluca, o bambolê e o basquete. A bola rodopiou, a pessoa pega a bola e ver quem fica mais tempo rodando ela.

Beth: Foi você quem inventou isso?

6B3: Foi, eu peguei a bola e fiquei assim com o dedo rodando ela.

6B4: Aprendi a ajudar, a brincar direito e a não machucar os colegas. Aprendi a rodopiar, pegar a bola e rodar no dedo.

6B5: Aprendi a não criticar os outros, a não arengar e também ajudar as pessoas, a bola maluca e o basquete.

10) Beth: Você gosta mais da aula livre ou planejada? Porque?

6B1: Eu gosto mais da aula livre, porque a pessoa pode escolher qual a brincadeira, aí é bom escolher as brincadeiras.

6B2: Da aula livre, porque...

6B3: Eu gosto mais da aula planejada, porque a planejada é organizada, não é como a livre, a livre pode brincar do que você quiser, mas a planejada é melhor porque é organizada. Na aula livre ficam empurrando pra pegar os brinquedos, na aula organizada não, ela é quem entrega os brinquedos na mão da gente.

6B4: Da aula livre porque a gente escolhe o que mais gosta.

6B5: Gosto mais da planejada porque sempre tem alguma novidade.

11) Beth: O que vocês acham do mundo atual?

6B1: Eu não gosto porque as pessoas ficam irritadas porque perderam alguma coisa, aí ficam matando as pessoas, roubando. Aí a pessoa perde um bocado de irmão, vó, um bocado de coisa.

6B2: Gosto de Lula.

Beth: Você gosta de Lula?

6B1: Gosto

Beth: Você acha que ele está fazendo certo?

6B1: Tá.

Beth: Mas, e a corrupção que a gente tá vendo na televisão no governo dele?

6B1: É porque eles querem tirar ele porque ele tá ajudando as pessoas pobres.

6B2: Acho bom, mas ele precisa melhorar, né? Porque o povo fica por aí atirando, matando... mata gente errada que não é aquelas pessoas que eles procuram, aí mata quem não deve, né?

6B4: Eu acho legal, eu acho ele bom, mas só que as pessoas tem que respeitar, ajudar e não desorganizar ele, né? Tem que tá sempre ajudando.

6B5: Eu acho legal, mas tem gente que pega e fica com raiva, aí vai assaltar as pessoas, matar, roubar, aí, é ruim isso.

12) Beth: A escola ensina a ser solidário, como?

6B1: A professora ensina a não brigar, falar palavrões.

6B2: A professora ensina a gente a não bater no outro e não falar palavrão.

6B3: Teve uma vez que a professora, um menino, ele se chama Alison, ele disse palavrão com outro menino, aí o menino foi e disse à professora, aí pediu pra Alison pedir desculpa a esse menino.

6B4: Depende da gente e deles que bagunça.

6B5: Pode, se a gente não destruir, não poluir e depende também das pessoas que roubam e matam, só.

13) Beth: O que é solidariedade?

6B1: Sei não.

6B2: Não sei dizer.

Beth: Não sabem?

6B4: É ajudar a quem precisa, quando chegar pedindo na nossa casa, ajudar, não mandar embora, se tiver à gente dá.

6B5: É ajudar o outro.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém?

6B3: Já, com a minhas amigas.

6B5: Um animal foi solidário comigo. Eu tava lá na minha rua, aí tinha um pitbull, o pitbull me estranhou, aí chegou um cachorro pequenininho daqueles, aí o cachorrinho ficou na minha frente, eu espantei e ele não quis sair, aí o pitbull avançou em cima de mim, aí o cachorrinho fez tac na cara dele, aí o pitbull correu.

6B4: As minhas amigas me pedem livro pra eu estudar e eu empresto, às vezes vai lá pra casa pra estudar e eu estudo com elas.

15) Beth: A escola ensina você a ser solidário, como?

6B1: Ensinando a gente a ser legal com os outros.

6B2: Dando educação pra gente.

6B3: Ensina coisa boa para o nosso futuro.

6B4: Ensina a gente não bater nos outros no meio da rua, não gritar, não chamar palavrão, nem fazer o que não presta.

6B5: A minha professora e a professora de Educação Física, ela disse que quando alguém tá precisando, a gente deve ajudar, senão quando a gente tiver precisando ninguém vai querer ajudar.

16) Beth: Além da escola, que mais lhe ensina a ser solidário?

6B1: As vizinhas da gente, os nossos pais, a professora, o diretor, as professoras de educação Física, pedindo pra gente não arengar com os nossos colegas, pra gente ajudar eles quando precisa da gente.

6B2: Ensina meu pai e minha mãe, e minhas irmãs, porque os meninos ficam mexendo comigo eu não faço nada, quando eles precisam de ajuda eu dou, agora quando a gente precisa, eles não dão não.

6B3: Nossos pais, assim, minhas amigas, nossa família todinha ajuda a gente a não fazer coisa ruim.

6B4: O meu tio, porque ele é policial, aí a gente fica brincando, aí os meninos passam e ficam arengando com a pessoa, aí meu tio pega e diz: ei, vocês tomem cuidado viu, não é pra mexer com eles não, eles tão quieto aí e vocês tão passando, andando, aí quando os meninos mexem com a gente, a gente não diz a ele não, aí eu digo ao meu tio.

6B5: Meus pais, toda a minha família que é muito unida. Às vezes tem confusão, mas minha vó ajeita para fazer as pazes.

APÊNDICE J

Entrevista Coletiva com a 3ª série 'C'

Grupo 1

1) Beth: Há quanto tempo você estuda na escola?

1C1: 3 anos.

1C2: 3 anos.

1C3: 6 anos.

1C4: 2 anos.

2) Beth: O que você mais gosta na escola. Por quê?

1C1: Eu gosto da Educação Física porque já faz 3 anos que eu estudo aqui né, e é muito boa Educação física.

1C2: O recreio. Porque é legal, aí a gente se diverte.

1C3: A Educação Física, porque faz 6 anos que eu estudo aqui e sempre fiz.

1C4: Educação Física também, porque a professora é muito boa e sua aula também.

3) Beth: O que você menos gosta na escola. Por quê?

1C1: O recreio, porque é muito violento. Os meninos ficam batendo nas meninas, ficam querendo brincar com as meninas, aí ficam em cima delas, as meninas caem, aí eles ajudam a se levantarem. É por isso que eu não gosto.

1C2: Não tem nada não!

1C3: O lanche. Porque tem vezes que eles servem comida azeda, azeda sim, estragada.

1C4: Eu não gosto dos alunos que ficam riscando as escolas com violência.

4) Beth: O que você faz quando está desocupado durante a semana?

1C1: É, à tarde, né? Eu almoço, descanso e assisto televisão. Sim, faço as tarefas e brinco também.

1C2: É, descanso. Quando é de tarde vou jogar bola. Aí, eu faço a tarefa do colégio antes de jogar bola.

1C3: É... em casa eu almoço, tomo banho; quando levanto, eu não tomo banho, eu vou à luta que tem, de Kung Fu. Sim, e assisto desenho, faço as minhas tarefas, às vezes eu me esqueço e... eu não me interessava, agora vou me interessar.

1C4: Eu chego em casa, tomo banho, almoço, descanso e depois lavo a louça, ajudo a minha mãe a arrumar a casa, faço as tarefas, depois vou abrir a

cigarreira com a minha mãe. Brinco, de tarde, tica-tica, esconde-esconde, à noite assisto televisão, novelas...

5) Beth: O que fazem nos fins de semana?

1C1: Vou para casa do meu pai, vou para algum clube que tenha piscina, ou então vou para a praia.

1C2: Eu vou pra casa de meu pai, aí quando é domingo, a gente vai pra praia ou pra lagoa.

1C3: Vou pra praia, pro rio doce e pra piscina. Quando chego de noite vou brincar...brincar mais.

1C4: Eu me acordo, fico um pedaço com meu pai, depois eu saio para casa da minha tia, vou na casa da minha avó; aí eu pergunto a meu pai se eu vou sair, aí a gente vai pra praia, aí volto, tomo banho, janto e vou ler.

6) Beth: Qual a matéria que mais gosta?

1C1: É ciências e português.

1C2: Matemática e artes.

1C3: Matemática e história.

1C4: Matemática, Artes e Educação Física.

7) Beth: O que mais gosta na Educação Física?

1C1: È de brincar.

1C2: Jogar bola.

1C3: Basquete.

1C4: Fazer alongamento.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

1C1: De nada, é que eu adoro tudo.

1C2: Quando não é aula livre. Gosto da aula programada porque é mais legal, dá para brincar mais.

1C3: Eu não gosto da aula livre.

1C4: Eu só não gosto quando não tem aula de Educação Física.

9) Beth: O que você aprendeu na Educação Física?

1C1: É, eu aprendi a paz, o amor, o afeto, as atividades em grupo, em dupla também. Aprendi jogar bola, não ficar bagunçando quando estiver na aula.

1C2: Aprendi a jogar basquete, queimada, bola e pular corda.

1C3: Isso também. Não jogar bola nos amigos e não arengar com eles.

1C4: Respeitar os amigos, fazer a paz com o amigo e brincar de queimada, de corda, basquete, bambolê.

10) Beth: Gostam mais da aula livre ou planejada? Por quê?

1C1: Eu gosto da aula planejada porque elas planejam pra gente brincar, elas planejam.

E na aula livre não, ela só fala, as brincadeiras é a gente que tem que escolher.

1C2: Eu gosto mais da aula livre, porque é mais legal as brincadeiras.

1C3: Gosto mais da aula livre, porque elas trazem bolas pra gente brincar, jogar basquete, pular corda, queimada e fazer brincadeiras com os colegas.

1C4: Gosto mais da aula planejada porque elas trazem brincadeiras diferentes, que a gente não conhece, aí a gente vai conhecer, aí depois vai saber brincar com os outros.

11) Beth: O que você acha do mundo atual?

1C1: É muito violento, porque a cada dia morre uma pessoa.

1C2: É violento, porque tem briga, os garotos cheiram cola, fumam e cada dia morrem 100 pessoas.

1C3: A violência tá muito grande, o povo jogando lixo na rua, poluindo a cidade e também por causa dos políticos o povo tá quebrando os ônibus, tocando fogo nos canto...

12) Beth: Vocês acham que o mundo pode mudar?

1C1: Não tendo violência, eles não poluírem o mundo, porque tá muito poluído né?

1C2: Pode, não pode jogar lixo na rua, não brigar, ir pra festas só pra brincar mesmo

1C3: O governo podia tirar as armas, tirar as drogas e tirar os meninos da rua.

1C4: É, a gente pode mudar sim! Não jogando lixo na rua, fazer a paz, e também não tá quebrando os ônibus, essas coisas, tocando fogo.

13) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como? Não entendem o que é ser solidário?...A partir dessa compreensão, que discutimos, dá pra definir agora?

1C1: Dá, solidariedade é ajudar os outros. Dá comida, dá roupa, afeto, carinho.

1C2: Ajudar a quem tá passando necessidade. Dar as coisas pra ele, dar apoio pra ele, botar ele dentro de casa, dá almoço pra ele. Ajudar a nossa mãe, irmã a arrumar a casa, é dá comida a quem tem fome e ajudar aqueles que tem necessidade.

1C3: Dá comida a quem precisa, dá roupa, ajudar os outros, é fazer o que a mãe mandar, respeitar os outros.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

1C1: Fui. Uma vez, vieram duas pessoas pedindo ajuda, aí minha mãe falou: “Não tem roupa pra vocês, mas se vocês quiserem almoçar, tem.” Aí disse: “quero”. Aí minha mãe foi e botou.

1C2: Já, muitas vezes. Antes de ontem apareceram duas mulheres lá pedindo ajuda, a minha prima pegou e deu almoço pra ela, passou um tempo conversando lá em casa, da hora do almoço até de tarde.

1C3: Eu já ajudei uma pessoa, um dia, eu peguei, meu pai tinha acabado de fazer a feira, eu peguei e dei a pobre todinha, a feira que ele fez pra dentro de casa.

1C4: Tem uma menina que é prima do marido da minha tia, que a mãe dela abandonou ela, aí veio uma mulher um dia desse querendo dá uma roupa pra mim, aí não deu em mim, aí eu peguei e dei pra menina.

15) Beth: A Escola lhe ensina a ser solidário? Como?

1C1: Ensina.

1C2: A escola me ajudou muito. Assim, porque se não fosse a escola me ensinando, eu acho que eu não ajudava não.

1C3: A não brigar, a não fazer mal aos outros, não mexer, ficar quieto, não apelidando.

1C4: Não brigar no colégio, não fazer mal aos outros, dar carinho e não deixar eles brigarem.

16) Beth: Quem lhe ensina a ser solidário além da escola?

1C1: Os meus pais, os avós.

1C2: Meus pais, minha tia, principalmente meu pai e minha mãe.

1C3: Meus pais, minha vó, minha tia, meu tio, meu irmão

1C4: Minha mãe, minha tia, que ela gosta muito de ir pra igreja, aí quando ela vai, sempre me leva, compra livro da igreja pra mim lê, essas coisas.

Grupo 2

1) Beth: Há quanto tempo você estuda nesta escola?

2C1: 4 anos.

2C2: 2 anos.

2C3: 1 ano.

2C4: 3 anos.

2) Beth: O que mais gosta na escola? Porque?

2C1: Do lanche e também das brincadeiras, das professoras, dos alunos, dos colegas, isso aí.

2C2: Do lanche, de brincar, fazer dever e da professora.

2C3: Do lanche, do colégio não, e do intervalo.

2C4: Eu gosto das professoras de Física, porque são muito legais e do intervalo.

3) Beth: O que menos gosta na escola?

2C1: Eu não gosto da violência que tá acontecendo aqui, outro dia um menino tava sufocando outro aqui na frente.

2C2: Primeiro, a professora Iracema é muito chata.

2C3: Porque quando a gente brinca lá na quadra, os meninos ficam jogando bola, aí eles batem na gente.

2C4: Aí joga a garrafa nos pés da pessoa, aí vem uma ruma e fica dando na gente, mas eu revido, vou ficar apanhando deles?

Beth: Mas, as tias ensinam o quê?

2C4: Que só brigam dois quando dois querem.

4) Beth: O que fazem durante a semana quando estão desocupados?

2C1: Eu estudo em casa e depois vou brincar com os carrinhos que eu tenho em casa.

2C2: Fico em casa estudando a tabuada e brincando de tica dentro de casa.

2C3: Nos finais de semana solto pipa e estudo.

2C4: Solto pipa também, televisão é só de noite e DVD também.

5) Beth: O que fazem nos finais de semana quando estão desocupados?

2C1: Eu vou para o catecismo, quando chego do catecismo vou à feira, faço as compras e vou brincar, às vezes, fico na casa dos colegas.

2C2: Eu fico na casa de praia tomando banho e brincando mais os meninos lá, estudo quando levo meus livros.

2C3: Eu saio pra praia mais a minha madrinha, minhas mães, minhas tias.

2C4: Fico dentro de casa, não saio muito pra fora não. Não gosto muito de rua não.

6) Beth: Qual a matéria que mais gostam?

2C1: Geografia.

2C2: Matemática.

2C3: Matemática.

2C4: Matemática.

7) Beth: O que mais gostam na Educação Física?

2C1: Basquete.

2C2: Alongamento e brincar de futebol.

2C3: As brincadeiras.

2C4: Eu gosto de tudo. Das professoras também.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

2C1: Eu não gosto de nada. Gosto de tudo.

2C2: Educação Física.

2C3: Eu gosto de tudo também.

2C4: Não gosto das brigas que acontecem dos meninos aí que ficam espaçando os outros.

9) Beth: O que aprendeu com a Educação Física?

2C1: Brincar de bola, é... brincadeiras novas, pular corda, aprendi a compartilhar.

2C2: Aprendi... porque a professora manda a gente ficar quieto e fazer Educação Física.

2C3: Eu aprendi o que a professora fica falando pra ter amor com as outras pessoas, partilhar com as outras pessoas. Aprendi a jogar basquete.

2C4: Eu aprendi a amar, a desculpar e gostei mais da bola maluca que eu nunca tinha visto isso.

10) Beth: Gostam mais das aulas livres ou planejadas?

2C1: Aula planejada, porque tem mais eficiência, brincadeira, aí a professora...a gente aprende mais coisas novas.

2C2: Mais da aula livre, porque...joga bola, pula corda, e cada dia, pronto, se hoje eu escolho jogar bola, amanhã basquete, pular corda ou bola maluca.

2C3: Da aula livre e da planejada. Da livre porque a pessoa se diverte, e da planejada porque fica o grupo da pessoa.

2C4: Aula planejada é mais organizada e não tem como acontecer briga nem nada.

11) Beth: O que você acha do mundo atual?

2C1: Acho que ele é bom, mas é violento.

2C2: Acho que ele tem coisas ruins como droga, violência e fome.

2C3: Eu penso que ele já melhorou, mas ainda tem coisa muito ruim.

2C4: Bonito e bom na minha rua, mas ainda tem canto que é perigoso e tem gente mau.

12) Beth: Como o mundo pode mudar?

2C1: Se todo mundo quiser ajudar um pouquinho, ele muda.

2C2: Vai depender das pessoas e dos que governam.

2C3: Com a ajuda de cada um pode melhorar.

2C4: Dar educação para as pessoas aprenderem a não matar, não roubar, não tomar droga.

13) Beth: Quem conhece a palavra solidariedade?... Dois não é? E o que é solidariedade?

2C1: É partilhar com a outra pessoa, é ser amigo, ter amor por ela, é isso.

2C2: Solidariedade é paz e tranquilidade na vida.

2C3: É amar o próximo, perdoar e dar coisas, só isso.

2C4: Pedir desculpa o que a pessoa faz de mal ao outro, brincar certo.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

2C1: Eu já perdoei meu irmão, porque eu tava com um copo na mão, aí na hora que eu abri a porta, ele me deu um medo e eu deixei o copo cair, aí ele começou a chorar, aí eu disse: Tá certo, eu lhe perdôo, pronto!

2C2: Eu ajudei Mateus porque ele tava com muita dificuldade em matemática, aí ele fez as tarefas, começou a fazer e aprendeu.

2C3: Ajudei um esmolé que tava passando lá na rua.

2C4: Porque eu e minha irmã estávamos brincando, aí sem querer eu botei o pé pra ela cair. Então, eu pedi desculpa a ela.

15) Beth: A escola lhe ensina a ser solidário? Como?

2C1: Sim, porque outro dia quando eu tava na Física, aí os meninos começaram a bater em mim, aí eu dei um murro nele e a tia disse: “Peça desculpas”. Aí ele tava com raiva de mim, aí tia disse assim: “Dê um abraço”, aí eu dei um abraço nele, apertamos a mão, aí a gente ficou amigo de novo.

2C2: Sim. No dia da Educação Física tava eu e o menino, aí o menino não queria dar a bola, queria ficar só pra ele, aí tia mandou ele dá a bola e cada um ficar um pouquinho. É dividir, compartilhar.

2C3: A professora quando eu ia sentar em outro canto ela mandava eu voltar pra outro lugar.

2C4: Sim. Porque um dia eu tava ali com raiva de um menino, eu não queria ficar perto dele porque ele me bateu e queria que eu ainda brincasse com ele, e eu não quis. A professora foi e disse: “sente lá perto dele”, eu peguei fui pegar uma bola e sentei perto dele, pronto! Aí ficamos amigos, pronto, apertamos a mão.

16) Beth: Além da Escola, quem mais lhe ensinou a ser solidário?

2C1: Minha mãe, minha vó e minhas tias que ensinavam umas coisas que eu não sabia.

2C2: Minha família, meu pai, principalmente meu pai, quando eu faço alguma coisa errada, ele diz pra eu não fazer, quando eu tenho dever de casa ele não faz comigo, ele diz que eu faça só porque tenho que aprender.

2C3: É...minha tia me ensina, minha madrinha, às vezes quando eu tô lendo, quando o dever é difícil ela me ensina e me ajuda, dá exemplos, me ajuda, aí eu vou e faço.

2C4: Minha família, principalmente minha mãe, me ensinando a ser bom, ajudar as pessoas.

Grupo 3**1) Beth: Há quanto tempo você estuda nesta escola?**

3C1: 4 anos.

3C2: 5 anos.

3C3: 5 anos.

3C4: 5 anos.

2) Beth: O que mais gosta na escola? Porque?

3C1: Estudar, porque a gente aprende mais e eu adoro estudar, em casa eu não tiro a mão do lápis, eu fico direto estudando.

3C2: De brincar no recreio, estudar.

3C3: Da aula de Educação Física, porque assim, elas fazem brincadeiras legais, a gente vai jogar futebol, tudo, faz uma ruma de brincadeira legal pra gente brincar.

3C4: Eu gosto de estudar, ir pro recreio e de ir pra Educação Física.

3) Beth: O que menos gosta na Escola?

3C1: Os meninos batem na gente e procuram confusão.

3C2: É, os meninos batem assim na cabeça da gente, eu não gosto não, é isso que eu não gosto, é de briga.

3C3: Também não gosto não, os meninos ficam bulindo com a pessoa.

3C4 Eu não gosto de briga, só.

4) O que você faz quando está desocupado durante a semana?

3C1: É...brincar e assistir, só. Brinco de esconde-esconde, boneca, essas coisas.

3C2: Eu ia jogar videogame, brincar de bola, só isso mesmo.

3C3: Me deito, aí quando o sol baixa mais, eu vou brincar com meus amigos, senão, jogar videogame.

3C4: Eu chego da escola, almoço, brinco um pouco e vou lá no mercado da minha madrinha trabalhar com ela, pegando bebida, eu e outro menino que estuda na minha sala. Só brinco de noite quando eu venho embora.

5) Beth: O que fazem nos finais de semana?

3C1: Vou pra piscina com meu pai, vou pra praia, só. Estudo só nos sábados.

3C2: Eu vou pra casa de praia com meu pai, vou sair com meu pai, vou na sorveteria com meu pai, só. Estudo.

3C3: Vou pra praia, estudo só nos sábados assim... mas de vez em quando, sabe? Não estudo muito no sábado não, vou pra casa do meu avô.

3C4: Eu tenho tempo de estudar só nos sábados e domingo, eu trabalho também na bodega da minha madrinha, aí quando eu volto do trabalho tenho tempo pra brincar e estudar, aí pego um livro qualquer lá e começo a ler. Às vezes, eu peço uma folguinha a ela e ela dá folga de domingo e sábado. Ganho vinte por semana e dou pra minha mãe, ela compra roupa pra mim, compra comida pra dentro de casa.

6) Beth: Qual a matéria que mais gosta?

3C1: Português.

3C2: Matemática.

3C3: Aula de Educação Física.

3C4: Português e matemática.

7) Beth: O que mais gosta na Educação Física?

3C1: Pular corda.

3C2: Eu gosto de ficar agarrando no gol, boto assim os cones, aí ele fica chutando e eu fico agarrando lá, o tempo todinho lá na quadra, senão, às vezes, junta os meninos e vou brincar de futebol ali.

3C3: Eu gosto mais de futebol, igual ao que ele fica falando aí. Só que a gente brinca, os meninos tudinho lá da sala, aí tem outra turma que vai também brincar.

3C4: Eu gosto mais das professoras de Educação Física e das brincadeiras que elas ensinam.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

3C1: Quando os meninos querem mandar, sabe, assim, comandar a corda, essas coisas, aí eu não gosto.

3C2: Eu também não gosto quando os meninos ficam mandando, ficam gritando.

3C3: Quando acaba a aula de Educação Física.

3C4: Quando os meninos começam a bagunçar lá o jogo que a gente tá jogando, aí eu vou dizer a professora.

9) Beth: O que vocês aprenderam com a Educação Física?

3C1: Eu acho assim, porque assim, a professora conversa muito com a gente, ensina muitas coisas lá, a respeitar os outros, a ter responsabilidade, essas coisas assim.

3C2: Eu gosto quando ela fica ensinando assim: “Não faça isso, jogando aí sozinho, porque quando meu amigo quiser brincar com você aí você fica jogando com ele”.

3C3: Aprendi quando ela faz alguma brincadeira nova, a gente se comporta certo pra brincar, fica tudo direitinho.

3C4: Ela diz desse jeito, pra gente não ficar machucando os outros, porque os meninos têm umas brincadeiras de rasteira, quando tá na quadra, sabe? Derruba os outros. Uma brincadeira que mais gosto assim, de que... nova... basquete, que a gente não tinha.

10) Beth: Vocês gostam mais da aula livre ou planejada?

3C1: É...gosto mais da aula livre porque a gente faz o que quer. A planejada é assim, tem vezes que eu gosto, tem vezes que eu não gosto, porque a planejada elas planejam, né? A aula livre a gente joga o que quiser.

3C2: Eu gosto da aula livre porque a pessoa pode fazer o que quiser, só não pode bagunçar e não atrapalhar o que os outros estão brincando.

3C3: Da livre, porque, às vezes, a gente joga futebol, depois a gente pede uma bola de basquete e fica brincando, depois os meninos ficam girando a corda, assim a gente brinca também.

3C4: Prefiro a livre porque a gente... eu jogo bola um pouco, aí eu não quero mais, vou pular corda com as meninas.

11) Beth: O que você acha do mundo atual?

3C1: Porque assim, tem muita violência, aí não presta, como dizer? No país, aí na Europa, tudo brigando, no Iraque, não sei o que, passando aí na televisão, mortes, é isso.

3C2: Eu acho que o mundo tá começando a melhorar agora, porque antes tinha muita briga, teve aquele tempo da guerra, disse que o Iraque ia invadir um monte de terras pra vir pra cá também, eu tava achando, vixe! Então, vão matar tudinho, vão ficar só eles.

3C3: Eu acho também que o mundo tá melhorando, o mundo tá mais calmo, tá nem acontecendo muito acidente.

3C4: Ruim. Porque eles ficam só brigando, diz que Lula tá roubando, esses negócio aí, fica uma discussão pra cá e pra lá, prefeito por aí, todos roubando.

12) Beth: Como o mundo pode mudar?

3C1: Tá difícil, mas tem algumas coisas boas no meu bairro, no Brasil.

3C2: Se o povo tivesse emprego, tinha casa para todo mundo.

3C3: Pode mudar se as pessoas mudarem, os ladrões não roubar, a polícia e os políticos trabalhando.

3C4: Dizer as pessoas para não fazer coisa ruim.

13) Beth: Quem sabe o que é solidariedade?

3C1: Acho que é respeito, não fazer nada, não desrespeitar a mãe, não desrespeitar os pais, a avó, as tias.

3C2: Eu acho que é assim, as pessoas tem que serem melhores no nosso Brasil porque cada vez tá piorando mais a solidariedade. A gente tem que doar mais as coisas, porque quanto mais a gente doa, pra as crianças doentes, sabe?, com câncer, a gente tá dando um presente pra Deus. Aí, isso é solidariedade.

3C3: Eu acho assim, o mundo tá crescendo, muitas pessoas, mais violências, assim no Brasil, sei lá.

3C4: Assim, porque tem um menino lá perto de casa que ele é doente sabe? Eles ficam mexendo direto com o menino, aí uma vez esse menino caiu da cadeira de roda porque eles empurraram, aí chegou um menino e começou a brigar. Aí eu disse: Como é que vocês querem brincar desse jeito, tudo brigando? Aí os meninos diz: não, esse menino da cadeira de roda que é nojento. Começaram a empurrar o menino no chão, aí eu peguei e disse a mãe do menino, aí ela foi lá na casa dos pais dos meninos, aí os meninos pegaram e ficaram de castigo. Eu ajudei.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

3C1: Minha mãe pega as roupas de quando eu era pequena, bebezinha e doa pra as crianças carentes. Isso é solidariedade.

3C2: Não. Minha mãe foi, junta roupa pra levar pro meu avô, pro filho da minha irmã.

3C3: O menino passou lá em casa e perguntou se tinha uma ajudinha, aí eu peguei um pacote de arroz.

3C4: Eu também já ajudei alguma pessoa. Uma vez, meu amigo foi pular perto das pedras lá na praia, ele tava quase se afogando, aí eu peguei e pulei lá, quase que eu me afogava, porque o lugar era muito fundo, aí eu consegui levar ele lá para as pedras, aí ele se segurou.

15) Beth: A escola ensina você a ser solidário? Como?

3C1: Ensina muito, muito, muito. Só me lembro na fila, as pessoas ficavam brigando, aí a professora ajuda muito pedindo pra parar de brigar, porque as pessoas são tão violentas no Brasil!

3C2: Tia Cyara, quando a pessoa fica brigando lá na quadra, a professora fica ajudando a gente pra não ficar mais brigando, pede para de desculpar.

3C3: O Colégio, me educa, pede para eu ser colega, amigo.

3C4: Meus pais.

16) Beth: Quem mais além da escola lhe ensina a ser solidário?

3C1: Meus pais, minha tia.

3C2: Minha irmã.

3C3: Meu pai, minha mãe, meus irmãos, minha tia, todo mundo.

3C4: Minha família, meus pais, toda hora.

Grupo 4

1) Beth: Há quanto tempo você estuda nesta escola?

4C1: 3 anos.

4C2: 1 ano.

4C3: 4 anos.

4C4: 3 anos.

2) Beth: O que mais gosta na Escola?

4C1: É porque eu gosto da professora de Educação Física, porque elas são legais, fazem brincadeiras divertidas.

4C2: Eu gosto de tudo.

4C3: Do lanche, das professoras e você também, tá combinado?, porque você tá ensinando as pessoas, tá dizendo como é que se diz solidariedade.

4C4: Eu gosto do ensino, da senhora.

3) Beth: O que você menos gosta na escola?

4C1: De briga, assim porque a gente briga, no momento que a gente briga, a gente tá separando da amizade.

4C2: Das brigas violentas e das brigas lá na quadra, porque pode sangrar o nariz do outro, aí depois prejudica a pessoa.

4C3: Das brigas que acontecem na quadra, que ficam jogando pedra, barro de pedra, porque já jogaram uma pedra na minha cabeça.

4C4: Os meninos que ficam jogando os pratos, pega o copo e fica jogando como se fosse bola, pega as pedras ficam jogando na pessoa.

Beth: Vocês contribuem pra não ter violência?

4C1: Sim.

Beth: Todo mundo na escola não gosta de briga. Mas tem tanta briga, quem faz a briga?

4C1: Tem gente que faz briga com os meninos maus.

4C2: Eu ajudo a parar a briga. Porque assim, a gente tá brigando e é muito ruim, a gente tem que compartilhar, a gente tem que conversar com eles, pra eles não ficarem acostumados a brigar.

4) Beth: O que vocês fazem durante a semana quando estão desocupados?

4C1: Eu brinco, faço atividades de casa, almoço e faço muitas coisas. Eu chamo minhas colegas, fico andando de bicicleta lá na frente de casa, e de noite eu vou pra igreja, assisto desenho, filme e dvd.

4C2: Eu tomo banho, faço as atividades de casa e depois eu vou brincar, assistir televisão, depois eu vou pular corda, brincar de elástico. À noite, eu tomo banho, janto, assisto a novela Alma Gêmea.

4C3: Vou brincar de tica-tica, esconde-esconde, quando chego em casa tomo banho, vou almoçar, quando é de tarde lancho e vou jogar um pouquinho.

4C4: Eu vou pra casa, almoço, durmo, quando eu acordo faço o dever de casa, estudo mais um pouquinho. À noite, eu vou assistir a novela e vou um pouquinho pra Internet e durmo, porque eu fico estudando à tarde, só brinco um pouquinho à noite, de esconde-esconde, vôlei, bicicleta.

5) Beth: O que fazem nos finais de semana?

4C1: Às vezes, eu saio, vou comer pizza e um dia na semana eu deixo pra estudar, brincar, fazer alguma coisa. Às vezes, eu vou pra casa da minha vó, pra casa da minha colega.

4C2: Vou pra casa dos meus avós, vou para lagoa, pra praia, e vou pra casa dos amigos.

4C3: Às vezes, eu vou no domingo pra praia com meus irmãos, meus pais, quando eu chego em casa brinco, mas tomo logo um banho e quando termino de brincar tomo outro também.

4C4: Eu vou pra igreja católica, quando eu chego tomo banho, assisto DVD, vou pra praia e deixo um tempo pra estudar, pra ler, saio, vou brincar, ou se não vou pra Internet, só.

6) Beth: Qual a matéria que vocês mais gostam?

4C1: Português, História e Educação Física, Educação Física porque a gente aprende muito mais brincando. História porque, às vezes, já começa assim, aprendendo história, e português porque eu gosto muito de responder português mesmo.

4C2: Português, Geografia e Matemática.

4C3: Português, Matemática e Ciências.

4C4: Aula de Educação Física.

7) Beth: O que você mais gosta na Educação Física?

4C1: A brincadeira, porque eu gosto muito de brincar de pula-corda.

4C2: Eu gosto de bambolê, basquete, vôlei...é, pular corda, queimada.

4C3: Eu gosto da aula de Educação Física porque é diferente, a pessoa se diverte, aquela bola queimada, basquete e vôlei

4C4: Das professoras de Educação Física e as brincadeira que elas fazem.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física?

4C1: Eu não gosto porque às vezes a gente tá lá na Educação Física, os meninos ficam mexendo com os outros, com as meninas e isso só dá em briga.

4C2: Futebol. Eu gosto de tudo, menos do futebol.

4C3: Os meninos que ficam empurrando as meninas, que ficam brigando, puxando os cabelos das meninas sem as meninas fazerem nada com a pessoa, fica dando chute, dizendo que o outro colega tá puxando o cabelo da menina, uma ruma de coisa.

Beth: Quando a tia nota isso o que ela faz?

4C3: Ela fica brigando, diz que não participa da aula, que ele fica teimando, fica só atrapalhando a aula dos colegas e pergunta se ele gosta que algum faça isso com ele.

4C4: A gente aprende a compartilhar, pois eu sei também que todas as crianças têm o direito de brincar e a gente aprende muitas coisas, porque uma vez a gente tava lá na quadra e tinha duas meninas, uma menina tava com dois bambolês, aí uma menina foi lá e pediu um bambolê, mas essa daí não quis dar. A professora foi lá e disse que nós devemos compartilhar, aí a menina foi lá pediu desculpa a ela e deu o bambolê pra outra. A professora ensina muitas coisas, a ficar quieto quando ela tá explicando, prestar atenção nela, porque o que ela fala é muito sério, ela ensina a gente a ficar educado, quando ela pergunta uma coisa e se uma pessoa quer falar e o outro também, ela diz que um tem que esperar o outro.

9) Beth: O que você aprendeu com a Educação Física?

4C1: Um monte de coisa, a professora diz que um tem que esperar o outro, ou se não um levanta o braço, vai lá e diz a ela.

4C2: A esperar, a esperar as brincadeiras, a não machucar os colegas, a explicar as brincadeiras, a não machucar os colegas, não jogar a bola no outro, e também a esperar a sua vez de jogar. A jogar vôlei, basquete.

4C3: A bola maluca, muitas coisas e a brincar com aquelas coisas da paz, da ajuda ao outro. Alongamento.

4C4: Aprendi a perdoar, aprendi a não jogar a bola pra cima da quadra que os meninos jogam, a compartilhar, um monte de coisas boas. Bambolê, corda maluca.

10) Beth: Vocês gostam mais das aulas livres ou planejadas? Por quê?

4C1: Das aulas livres, porque tem mais tempo pra brincar, mais tempo pra inventar as brincadeiras, planejar como vai ser a brincadeira e outras coisas. Eu mudo de brincadeira, brinco mais de bola maluca e corda.

4C2: Da aula livre, porque é bom, tem mais tempo pra brincar lá de bola e alongar.

4C3: Eu gosto mais da livre e das planejadas, porque tem algumas coisas novas que elas inventam na planejada, inventaram o babolê, que eu não sabia que tinha e a bola maluca.

4C4: Eu gosto das duas, porque nas aulas planejadas a gente vai aprendendo as brincadeiras que a gente não sabe, aí na aula livre a gente vai inventando as brincadeiras.

Beth: Uma pergunta pra os dois que disseram só aula livre. Será que a aula livre dá chance de aprender uma coisa nova ou a gente fica só repetindo o que já sabe?

4C1: Dá chance de aprender coisas novas e aprender também as coisas que a gente joga. Uma amiga pega essa brincadeira, junta com outra e fica divertida, porque a gente não conhece, aí junta as outras brincadeiras e fica divertido.

4C2: Tem chance de variar sim. Aprendo mais com a aula livre e também com a planejada.

11) Beth: O que vocês acham do mundo atual?

4C1: Eu acho que tem muita violência, muitas brigas, armas e também teve agora, eu assisti um filme que pode acontecer na vida real, se poluir o mundo aí dizem que vem a Tsunami, não sei se isso é verdade, se isso é mentira, só.

4C2: Eu acho assim que ele tem muita briga, tem muita violência. Assim, eu assisto a novela Chica da Silva, e o que eu mais vejo nela é morte, as armas, quanto mais eles matam, mais eles estão perdendo uma vida. Sim, e eu vi nessa novela também que o coronel que tem os escravos davam de chicotes neles, e assim, na época, muitos escravos morriam por causa disso, porque não obedeciam, não faziam o trabalho direito, e também porque tinha gente que também fugia, aí o patrão mandava procurar, achava e dava de chicote neles também. Existem crianças que trabalham na rua pra colocar a comida na mesa, têm também os velhinhos que vivem na rua e não têm comida pra comer e outras coisas.

4C3: Também, uma vez Jesus morreu como um escravo, assim, porque ele levou chicotada, ele foi empurrado que nem um escravo. Jesus morreu por Deus pra salvar o mundo, e também falou na hora da morte que era pra Deus perdoar eles porque eles não sabem o que fazem.

4C4: Eu acho que tem coisas ruins porque meu bisavô já morreu e uns bandidos mataram ele e depois correram e a polícia não viu mais.

12) Beth: Como o mundo pode mudar?

4C1: Pode mudar muito. Se as pessoas ajudarem os outros e não destruir a natureza.

4C2: As pessoas ajudando os pobres, não maltratando, não brigando com os outros.

4C3: Vai depender do governo, dos políticos e da gente.

4C4: Sei não... acho que tá muito ruim, mas pode melhorar um pouco se todo mundo ajudar.

13) Beth: Quem entende o que é essa palavra, solidariedade?... Dos quatro, só um conhece essa palavra.

4C1: Solidariedade é ser amigo de um colega, compartilhar com o colega, brincar com o colega, não ter briga com o colega, não falar besteira com o colega, assim uma coisa de mal. Solidariedade, eu acho assim, nós temos lá no fundinho do nosso coração, mas ninguém às vezes mostra.

Beth: E agora que a colega já disse o que ela entendia sobre solidariedade, o que vocês podem falar?

4C3: É importante compartilhar com o outro, não fazer encrencas, mentiras, magoar, só.

4C4: Ajudar um ao outro.

4C2: É ajudar as pessoas e ajudar as pequenas crianças que pedem esmola na casa da outras pessoas.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

4C1: Sim. Porque a minha colega sempre me disse que eu era a melhor amiga dela, aí eu nunca pude arengar com essa pessoa, nunca pude assim bater nela, assim, as brincadeiras que a gente brinca, às vezes é de luta, às vezes é de bater, mas a gente nunca fica com raiva não. Uma vez, lá perto da minha casa, ela fica passando, ela já é uma senhora, ela tem um problema que é parece que é um negócio que a gente tem de comer doce, diabete, aí toda vez ela passa lá na frente de casa pedindo esmola, ou um real, porque ela está passando necessidade, aí a gente dá. Uma vez que eu tava lá na casa dessa minha colega, que é a minha melhor amiga, ela disse: “você tem alguma coisa pra me ajudar”. Eu disse tenho não né, porque eu não tava na minha casa, aí ela já tava lá na frente. Eu disse, mulher, bichinha, tu não tem alguma coisa pra ajudar ela não? Ela disse: “tenho um cuzcuz aberto”, ela veio e trouxe o cuzcuz pra dá a ela. Na novela Escrava Isaura, assim, lá tem um homem que é dono da fazenda, aí ele fala que é melhor amigo de um homem, mas só que ele só faz tratar

esse homem mal, fica falando besteira dele pro pai dele, aí ele engravidou uma mulher e não quis aceitar o filho, ele foi dizer pro pai dele que não era dele, que aquele filho não era dele pra não aceitar, depois empurrou ela da cadeira. E isso é falta de solidariedade e amor.

4C2: Já ajudei minha mãe, tinha uma coisa que ela não podia subir num tamborete, aí eu subi, mas aí, alguma coisa ia caindo em cima de mim, mas eu peguei.

4C3: Já ajudei uma mulher que passou lá em casa. Ela disse: “alguma coisa que me dê por favor”. Aí eu disse: mãe, tem uma pessoa pedindo esmola; mãe achou um macarrão aberto e eu peguei e dei a ela.

4C4: Quando não tem comida pra dar pro pobre aí diz: perdoe, porque não tem nada pra ajudar. E é ruim.

15) Beth: A escola ensina a ser solidário? Como?

4C1: Ensina, quando a professora fala assim: por favor, não mexa com ele não, a gente vai lá e se a gente parar de mexer com ele, a gente já tá ficando assim, quase com solidariedade no coração.

4C2: As professoras. Porque elas ajudam as pessoas a não brigar uns com os outros, a compartilhar também. Ontem eu fui pra igreja e tava falando sobre isso, sobre compartilhar com as pessoas.

4C3: As professoras de Educação Física nos ensina a pedir desculpas, a perdoar o colega, a dividir o material com o colega. E isso é ajudar, compartilhar.

16) Beth: Quem mais além da escola lhe ensina a ser solidário?

4C2: O meu pai ensina, minha mãe também, minha tia, todo mundo da minha família me ensina.

4C3: As professoras, ajudando a nós a escrever, a ler e a dar bons exemplos.

4C4: A professora ensina um bocado de coisa, e a minha mãe e algumas pessoas.

4C1: A igreja que eu vou, os meus pais e a minha vó, porque minha vó é crente, ela fala muito sobre Jesus pra mim, aí fala de solidariedade, fala de paz. E as pessoas que assim, muito mais ensinam solidariedade são meus pais e ela.

Grupo 5

1) Beth: Há quanto tempo você estuda nesta escola?

5C1: 2 anos.

5C2: 5 anos.

5C3: 3 anos.

5C4: 2 anos.

2) Beth: O que mais gosta na escola? Por quê?

5C1: Educação Física, por causa das brincadeiras.

5C2: O recreio, porque é bom.

5C3: O recreio, porque é bom brincar, eu gosto de brincar.

5C4: Dos amigos... atividade de Educação Física porque é divertida.

3) Beth: O que menos gosta na escola? Por quê?

5C1: De brincar com os meninos, porque eles dão chute na nossa perna.

5C2: A mesma coisa, ainda agorinha deram um em mim.

5C3: Dos colegas, sei lá. De alguns.

5C4: Da briga, porque tem muita violência.

4) Beth: O que vocês fazem na semana quando estão desocupados?

5C1: Brinco de esconde-esconde, arrumo a casa, assisto televisão.

5C2: Brinco de pular corda, ajudo minha mãe, assisto às novelas.

5C3: Eu brinco de garrafão e também eu entro e tomo banho e vou assistir o filme que passa à tarde. À noite vou assistir a novela.

5C4: Durmo, assisto e vou brincar ...de bola.

5) Beth: O que vocês fazem nos finais de semana?

5C1: No sábado eu vou pra igreja que tem lá perto da minha casa, depois quando eu venho pra casa, tomo banho, almoço e vou brincar de tica-tica, pula-corda. Aí no domingo eu pego e vou pra casa da minha tia brincar com os meus primos.

5C2: Eu vou pra praia, aí chego, faço o dever, aí no domingo eu vou pra praia, não, às vezes vou pro parque, vou pro shopping.

5C3: Vou pro trabalho da minha vó, lá é uma pracinha, aí eu jogo bola lá direto, aí de noite eu vou pra casa.

5C4: Brinco, durmo e assisto TV. Vou pro parque, só quando tem aqui no bairro.

6) Beth: Qual a matéria que você mais gosta?

5C1: Ciências, porque é interessante.

5C2: Matemática, porque eu sei das contas.

5C3: Português, por causa das leituras.

5C4: Educação Física porque é bom e Ciências é porque eu acho melhor.

7) Beth: O que mais gosta nas aulas de Educação Física?

5C1: Basquete.

5C2: Pular corda.

5C3: Das professoras.

5C4: De futebol.

8) Beth: O que menos gosta na Educação Física? Por quê?

5C 1: A briga dos meninos, que eles ficam dando na gente, porque é ruim.

5C2: Do alongamento, porque quando a gente tá de saia os meninos ficam só olhando, porque a gente esquece de vir de short.

5C3: Basquete, porque a pessoa fica sozinho jogando, aí é ruim, cada um fica com uma bola.

5C4: Da violência, quando os meninos ficam bagunçando.

9) Beth: O que aprendeu esse ano com a Educação Física?

5C1: As brincadeiras, que não se deve machucar os colegas.

5C2: As brincadeiras, dominó, corda maluca.

5C3: A bola maluca e os bembolês, e não machucar os colegas.

5C4: A pedir desculpas, porque teve um dia que eu briguei com a menina lá da minha rua, aí eu vi professora de Educação Física falando, aí pedi desculpas a ela no outro dia de tarde.

10) Beth: Vocês gostam mais das aulas livres ou planejadas? Porque?

5C1: Eu gosto mais da livre porque nós inventamos mais brincadeiras.

5C2: Eu gosto mais da livre porque a gente escolhe do que quer brincar.

5C3: Da aula livre, porque é melhor, a gente faz o que quer.

11) Beth: O que você acha do mundo atual?

5C1: Ele tá ruim, por causa das brigas.

5C2: Tá ruim, por causa que tem muita violência e muito ladrão assaltando a casa dos outros.

5C3: Tá ruim, porque os outros tão matando os outros.

5C4: Tá ruim, por causa dos ladrões que roubam e tão matando.

12) Beth: O mundo pode mudar? Como?

5C1: Pode, os cidadãos. Os ladrões não são cidadãos, né? Aí é só eles não fazerem essas maluquices deles, se eles pararem com isso o mundo vai mudar.

5C2: Pode, as pessoas não poluindo os rios e não matando.

5C3: Pode, depende de nós, é só não ir poluindo e também tomando cuidado com a rua.

5C4: Não matar os outros, depende de nós, pronto.

13) Beth: Quem conhece a palavra solidariedade?...três não sabem.

5C1: Eu acho que é respeito.

5C2: É quando a pessoa tá necessitando de uma coisa, por exemplo, se eu puder ajudar, eu ajudo a ela.

5C3: A preocupação com o outro.

5C4: Se preocupar com os outros, ajudar ao outro.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

5C1: Com minha amiga Monalisa, ela não sabe muito de matemática, não sabe, aí ela pediu pra eu ajudar ela a fazer a tarefa, aí eu ajudei.

5C2: Dando uma ajuda pra uma pessoa que chegou lá em casa pedindo.

5C3: Um amigo meu se cortou, tava brincando lá no morro, aí ele cortou a perna, eu tive que levar ele lá pra casa dele, era bem pertinho, pequei na perna dele e no pescoço.

5C4: Eu me lembro que ajudei minha tia com o neném dela e minhas primas.

15) Beth: A escola lhe ensina a ser solidário? Como?

5C1: Ensina, dizendo pra ajudar os outros, pra pedir desculpas.

5C2: Ensina, que quem empurra, empurra eu deixo passar, eu não vou brigar não, senão eu vou me machucar também. Não é pra descontar não. Diz para a direção.

5C3: Não machucar os outros, não brigar e ser solidário com os colegas e amigos que precisam.

5C4: A pedir desculpas.

16) Beth: Além da escola, quem mais lhe ensina a ser solidário?

5C1: Minha mãe, por exemplo, tem meu irmão, aí quando é na janta, aí ela chama eu, aí eu deixo meu irmão passar pra pegar a janta.

5C2: As professoras, respeitando os mais velhos, não chamando palavrão, quando a professora tiver certa não corrigir, ser obediente, não arranjar briga, só.

5C3: Minha mãe, não chamar palavrão e respeitar os mais velhos, ela dá esmola pra as pessoas que vão pedir, ela fala que é importante ajudar os outros.

5C4: Minha mãe e minha vó também. Respeitar os mais velhos, ela manda eu se preocupar porque eles se preocupam comigo.

Grupo 6

1) Beth: Há quanto tempo você estuda nesta escola?

6C1: 2 anos.

6C2: 4 anos.

6C3: 1 ano.

6C4: 4 anos.

6C5: 4 anos.

2) Beth: O que você mais gosta na escola? Por quê?

6C1: Gosto da Educação Física, por causa das aulas livres e das programadas.

6C2: Educação Física, porque a gente brinca e se diverte.

6C3: Da Educação Física, do lanche e das professoras. Da Educação Física eu gosto das aulas livres.

6C4: Gosto de tudo na escola porque é bom, menos das brigas.

6C5: Gosto do recreio, dos meus colegas e da aula de Educação Física, e do lanche.

3) Beth: O que você menos gosta na escola?

6C1: Não gosto dos meninos porque eles ficam se arrastando no chão, derrubam as meninas e elas podem se machucar.

6C2: Porque os meninos ficam pegando no bumbum das meninas.

6C3: Dos meninos porque eles ficam pegando na bunda das meninas e derrubando a gente.

6C4: Dos meninos que ficam batendo em mim.

6C5: Dos meninos que ficam cutucando a gente.

4) Beth: O que faz na semana quando está desocupado?

6C1: Eu gosto de brincar com as minhas amigas de esconde-esconde, pula-corda, elástico, depois eu vou pra igreja. De noite nós voltamos, eu janto, tomo banho, depois brinco com jogo.

Beth: Você estuda em algum horário?

6C1: Estudo, quando eu chego da escola, eu tomo banho, tem algumas vezes que eu não tenho nada pra fazer, aí vou ler.

6C2: Brinco de corda, de esconde-esconde e de tica e quando eu tô desocupada eu vou ler um texto, as tarefas quando eu chego.

6C3: Eu brinco, estudo e venho pra escola.

6C4: Fico brincando de bola, esconde-esconde e bicicleta, as tarefas eu faço quando eu chego da escola.

6C5: Quando eu chego do colégio, eu tomo banho, almoço e vou arrumar a casa, aí quando é de tardezinha eu vou dormir. Brinco às vezes com as minhas amigas.

5) Beth: O que faz nos finais de semana quando está desocupado?

6C1: Vou pra casa da minha tia, depois vou pro trabalho dela, ajudar a ela, no domingo eu vou pra igreja, à tarde eu aproveito e brinco, e ajudo minha mãe e a noite eu vou pra igreja. Brinco de escolinha, de jogo, quebra-cabeça, esconde-esconde, estudo.

6C2: Eu vou pra igreja, quando eu chego vou pra casa da minha vó, brinco com meus primos de bola, jogos de queimada, vôlei, handebol e estudo.

6C3: No sábado, eu vou pra casa de Gianine, brinco de bola, corda, esconde-esconde e no domingo eu vou pra igreja.

6C4: Sábado eu vou pra piscina e domingo eu vou pra praia.

6C5: Eu vou pra casa do meu pai, brinco de um bocado de coisa.

6) Beth: Qual a matéria que mais gosta?

6C1: Eu gosto de matemática, de Educação Física e de Geografia.

6C2: Matemática, aulas de Educação Física, Geografia e Artes.

6C3: Matemática, Português, Geografia e Educação Física.

6C4: Matemática, Educação Física e Artes.

6C5: Ciências.

7) Beth: O que mais gosta nas aulas de Educação Física?

6C1: Eu gosto de brincar de vôlei, pular elástico, de basquete, de corda maluca.

6C2: Eu gosto da aula programada, porque ela dá mais exemplos pra gente.

6C3: Gosto de pular corda, é.. aula livre também é bom e bola maluca.

6C4: Eu gosto de jogar bola e de basquete.

6C5: Só gosto de pular corda.

8) Beth: O que menos gosta na aula de Educação Física?

6C1: Quando os meninos pegam nossa bola e ficam bagunçando, chutam pra lá e pra cá.

6C2: Quando os meninos ficam atrapalhando as nossas brincadeiras.

6C3: Eu não gosto porque os meninos ficam pegando a bola, chutando e batendo na cabeça da gente.

6C4: Porque os meninos ficam tomando a nossa bola.

6C5: Eu não gosto de bola e dos meninos ficarem se intrometendo na brincadeira.

9) Beth: O que aprendeu com a Educação Física?

6C1: Eu aprendi que tem que partilhar, dividir com as pessoas e esperar. Algumas brincadeiras novas.

6C2: Aprendi a brincar com a bola maluca que eu não sabia nem o que era, e as brincadeiras que elas fazem com a gente.

6C3: Aprendi a compartilhar, esperar e ouvir.

6C4: Aprendi a compartilhar e brincar com alguém.

6C5: A ser educada.

10) Beth: Gosta mais da aula livre ou planejada?

6C1: Das duas porque a aula programada, ela ensina; e na livre, a gente pode brincar de qualquer coisa.

6C2: Eu gosto das duas, mais da programada, porque na aula programada a gente aprende mais e na aula livre a gente já sabe o que a gente vai fazer.

6C3: Eu gosto da livre porque a gente brinca mais.

6C4: Eu gosto da livre porque a gente brinca mais e melhor.

6C5: Eu gosto dos dois porque a aula livre a gente escolhe o que quer e na planejada tem que ter alguma brincadeira que seja nova.

11) Beth: O que acha do mundo atual?

6C1: Eu acho muito violento, porque na minha rua tem algumas vezes que é violento.

6C2: É porque lá na rua da minha vó é muito violento e ela é nervosa, aí eu e ela se tranca (Sic) e fica com medo dos tiroteios.

6C3: Eu gosto da minha rua porque é calma, mas tem outros bairros que é muito violento, aí eu não gosto.

6C4: Eu não gosto de lá do meu bairro porque é muito violento e tem muito tiroteio lá.

6C5: Eu gosto do meu, agora os outros têm muita violência.

12) Beth: É possível o mundo mudar? Ele pode mudar? Como?

6C1: Pode. Só depende de Deus e dos homens se eles mudarem

6C2: Eles podem, se eles compartilharem.

6C3: Eles não fazendo tiroteio, aí fica bom.

6C4: Pode, dependendo dos homens porque eles são muito violentos.

6C5: Podem, porque os homens são muito violentos, mas podem mudar.

13) Beth: Quem sabe o que é solidariedade?

6C2: É ajudar os outros.

6C3: Ajudar os outros e ser muito amigo.

6C1: Se preocupar com os amigos e ajudar.

6C4: Se preocupar com os colegas e ajudar cada dia mais.

6C5: É ajudar quem tá passando fome.

6C2: É ajudar os outros.

14) Beth: Você já foi solidário com alguém? Como?

6C1: Eu ajudei uma amiga minha do colégio. Tinha vezes que ela ficava triste, aí eu ia perguntar qual o problema que ela tinha.

6C2: Com meu irmão, porque ele levou uma queda da escada, abriu a cabeça dele e eu e minha mãe fomos pro hospital com ele.

6C3: Já, com a minha amiga porque, às vezes, a mãe dela bate nela e eu digo pra ela não chorar, porque ela fez coisa errada.

6C4: Não. Só com o meu irmão, quando ele levou uma queda, aí eu levei ele pra dentro.

6C5: Eu já ajudei minha irmã, muitas vezes, porque ela ficava chorando quando os meus pais saíam e ela ficava querendo fugir, aí eu não deixava. Eu consolava ela.

15) Beth: Como a escola lhe ensina a ser solidário?

6C1: Ensinando a respeitar os amigos e ajudar eles.

6C2: Ensinando coisas boas e cada vez mais a gente aprende.

6C3: Respeitando e ajudando.

6C4: Fazendo a pessoa ler, aprender coisas boas.

6C5: Eu quando cheguei aqui não sabia ler, aí daqui a alguns dias eu já tava sabendo ler, a professora me ajudou muito.

16) Beth: Quem mais, além da escola, lhe ensina a ser solidário?

6C1: Minha amiga e algumas amigas lá da rua.

6C2: O vice-diretor, se a gente faz alguma coisa errada, ele coloca a gente pra diretoria pra ensinar coisas boas.

6C3: Minha mãe e meu pai.

6C4: Minha tia e minha amiga, ensinado o que é pra fazer certo e o que não é pra fazer errado.

6C5: Minha mãe, me educando. Dizendo que é pra ajudar as pessoas quando tiver com dificuldade.

APÊNDICE K

Planos das Aulas-laboratório

Escola Municipal Professora Adelina Fernandes

Turma: 3ª B e C

Disciplina: Educação Física

Planejamento: 4/11/05

Professoras: Iracyara Assunção e Kátia Andrade

Vivência: 8/11/05

Aula-laboratório 1

Tema: Explorando o saber ver

Objetivo: Possibilitar a percepção do outro através da exploração do ver, visando descobrir características do outro em diferentes perspectivas: o olhar, o tocar e as qualidades boas do amigo.

Material: Som, Cds e vendas.

Procedimentos:

1ª Parte: Alongamento – Em dupla e ao som da música *Foi Deus quem fez você* de Amelinha, todos deverão se movimentar pelo espaço, observando e passando por cada colega e cumprimentando-o com diferentes partes do corpo.

2ª Parte: Dinâmicas – Sentados em duplas, um em frente ao outro, tentar identificar características físicas e uma característica positiva da forma de ser do amigo, ao som da música *Amigos do peito* de Chitãozinho e Xororó;

Turma dividida em duplas, ao som da música *Amor I love you* de Marisa Monte, um com venda nos olhos. Esses com vendas deverão ficar fixos, procurando identificar o colega a sua frente pelo toque, explorando suas características físicas. Inverter as duplas.

3ª Parte: Avaliação Reflexiva

- Questionamentos: O que descobriram de novo no amigo?

Foi fácil essa descoberta?

É bom ter amigo?

Aula-laboratório 2

Tema: Explorando o saber esperar

Data: Planejamento –

11/11/2005

Execução – 18/11/2005

Objetivo: Vivenciar situações que enfatizem o saber esperar, reconhecendo e respeitando seu tempo e o do outro, contribuindo para a construção da tolerância e da paciência no cotidiano através de jogos de passar, receber e arremessar.

Material: Som, Cds, caixa de som, microfone e bolas plásticas.

Procedimentos:

1ª Parte: Alongamento – Ao som da música *Mais uma vez* de Ivo Pessoa a turma dividida em dupla recebe uma bola e alonga.

2ª Parte: Dinâmicas – A turma dividida em duplas de amigos, um recebe uma bola com a qual deverá brincar, explorando diversas possibilidades de movimento, enquanto o amigo espera;

- Duplas numeradas de 1 e 2, devendo cada aluno explorar o material de forma livre, permanecendo o outro sentado, esperando sua vez de realizar a tarefa;

- Cada dupla se juntará a outra, formando quartetos que deverão se posicionar nas laterais da quadra. A bola deverá ser revezada entre os alunos que trocarão de lado;

Cada quarteto se agrupará a outro formando grupo de 8 alunos, posicionando cada um nas laterais da quadra. Ao som da música *Lindo lago de amor* de Gonzaguinha, deverão arremessar um a um a bola na cesta de basquete, marcando 3 pontos para a cesta convertida, 2 para bola no aro e 1 para bola na tabela. Na volta, a bola deverá ser entregue ao aluno da frente do outro lado da quadra.

3ª Parte: Avaliação Reflexiva

- Questionamentos: O que a gente aprendeu nessa aula?

Em que momento vocês esperaram mais na aula?

Esperar é necessário na vida?

Aula-laboratório 3

Tema: Dialogar, ouvindo e se comunicando

Planejamento – 18/11/2005

Vivência – 22/11/2005

Objetivo: Vivenciar situações que oportunizem o dialogar corporalizado a partir da criação de brincadeiras que evidenciem o ouvir, o criar com o outro e o se expressar, visando melhorar a capacidade de comunicar-se.

Material: Som, Cds, caixa de som, microfone, cones, bolas, arcos, bolas de tênis, fitas coloridas e corda elástica.

Procedimentos:

1ª Parte: Alongamento – Ao som da música *É tão linda* de Eliane, as crianças distribuídas em duplas deverão realizar a brincadeira do espelho, na qual um dos alunos realizará movimentos que deverão ser prontamente seguidos pelo companheiro da dupla. Inverter depois o papel do espelho.

2ª Parte: Dinâmicas - A turma, dividida em seis grupos de aproximadamente 7 ou 8 pessoas, deverá criar brincadeiras com o material recebido pelo seu grupo, explorando novas possibilidades destes e criando suas regras a partir das sugestões dos colegas;
- Após o processo criativo apresentar a brincadeira criada e escolhida para os demais grupos. Brincar com o material do seu grupo livremente.

3ª Parte: Avaliação Reflexiva

- Questionamentos: É fácil criar em grupo?

O que é preciso primeiramente para criar?

O que é preciso pra criar em grupo?

Será que a gente contribuiu com o grupo?

As brincadeiras aconteceram como a gente gostaria?

Aula-laboratório 4

Tema: Saber amar e abraçar

Data: Planejamento – 29/11/2005

Execução – 01/12/2005

Objetivo: Criar dinâmicas de encontro consigo e com o outro a partir de atividades lúdicas que possibilitem a expressão do amar, envolvendo o olhar, o esperar, o dialogar e o abraçar.

Material: Som, Cds, caixa de som, microfone, bexigas, cordão, 10 papéis com tarefas, cópias da letra *Amor Imenso*.

Procedimentos:

1ª Parte: Alongamento – Em dupla, olhando para o amigo de mãos dadas, à medida que a música *Velha Infância* dos Tribalistas vai tocando, alongar cuidando um do outro.

2ª Parte: Dinâmica 1 – Receber pedaço de cordão, encher a bexiga e amarrá-la;

Ao som da música *Chorando se foi* com Ivete Sangalo, circular brincando com a bola;

- Dinâmica Carinho Quente. Ao som de diferentes músicas, executar as tarefas que se encontram dentro de 10 bolas numeradas de 1 a 10, sempre em duplas, nas tarefas 1 a 8;

- No ritmo da música *A sombra da Cidade* com Cidade Negra, andar tocando a bola para cima, segurando o cordão sem perder o contato com seu amigo;

- Fazer a brincadeira do espelho movimentando-se no ritmo da música *Canibal* com Ivete Sangalo;

- Sentir a música instrumental e balançar o corpo como uma onda no mar;

- Seguir movimentando-se igual ao saci-pererê, no ritmo da música *Cabelo raspado* de Chiclete com Banana;

- Seguir passeando de mãos dadas, procurando escutar o que fala a música *Se eu pudesse* de Tom Jobim;

- Sentadas um de frente para outro, brincando com a bola;

- Formar grupos de 5, e juntos, realizar movimentos harmônicos com a música *Lady-lady* de Sandy e Júnior;

- Em um grande círculo, brincar de “batata que passa-passa”;

- Ainda em círculo, ao som da música *Amigos para sempre* com os tenores Pavarotti, Domingo e Carreras, realizar movimentos de relaxamento, apoiando-se um no outro, concluindo com um grande abraço da família universal.

3ª Parte: Dinâmica 2 – Sentados em círculo, ler primeiramente e depois cantar a música *Amor Imenso* de Nando Cordel.

*Vem, tá difícil viver sem você por aqui
Vem colorir nosso mundo e me fazer feliz,
Traz teu amor que é tão forte e de muita beleza
Meu coração não consegue viver na incerteza
Abre a porta e deixa entrar,
Essa paz que faz o amor imenso, imenso.
Vamos deixar o amor enramar nessa terra.
Vamos deixar a pureza invadir nossos corações.
Vamos deixar essa paz enraizar todo mundo.
Se transformar em corrente em busca de soluções.*

- Após a música refletir a partir da letra da música.

4ª parte: Avaliação Reflexiva – Questionamentos

5ª parte: Confraternização – Cada turma junto com sua professora na sala de aula deverá brincar de amigo secreto e participar do lanche coletivo. As professoras de Educação Física deverão se distribuir nas duas salas.