

Introdução: A escola como espaço de reflexão e ação

Sou professora em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Natal/RN, desde 2002, ministrando aula no componente curricular Educação Física, principalmente nas séries do Ensino Fundamental. Ao longo desse tempo, venho construindo uma trajetória profissional pautada no compromisso com a Educação, em especial com a Educação Física, que me posiciona numa busca constante de aperfeiçoamento não apenas profissional, mas também de valores humanos, como cooperação, solidariedade, respeito, bondade, tolerância e outros mais que se fazem sempre presentes nesse caminho de aprimoramento das nossas ações educativas.

Penso que na vida profissional é importante conseguirmos superar os altos e baixos que emergem das relações humanas na instituição escolar, principalmente aquelas que surgem dos afetos e desafeitos decorrentes das relações sociais estabelecidas no espaço da escola. Tais relações constituem desafios que nós, educadores, devemos enfrentar com cautela e sapiência, pois um ambiente de trabalho que favoreça o crescimento pessoal e profissional torna-se um grande aliado, visto que o espaço escolar deve ser propício para transmitir conhecimento, firmar habilidades, estruturar significações, despertar potencialidades. Para tanto, são necessários profissionais capacitados e atualizados, boa relação dos professores com a comunidade escolar e um Projeto Político Pedagógico planejado e construído de forma democrática por um grupo de pessoas que represente todos os que fazem parte desta comunidade escolar.

Contudo, mesmo havendo uma estrutura escolar organizada, o sucesso de um estabelecimento de ensino não estará totalmente garantido, uma vez que, para a Escola cumprir seu papel social na transmissão do conhecimento sistematizado, torna-se necessário, dentre outros aspectos, uma relação entre os recursos humanos nela envolvidos. Vale salientar que, quando lidamos com seres humanos, é de se esperar enfrentarmos momentos agradáveis e desagradáveis, fato crucial que pode contribuir para a conquista da autonomia¹, da autoestima, do respeito a si mesmo e aos outros,

¹ Autonomia neste trabalho é entendida como a possibilidade de a pessoa cumprir com regras estabelecidas em ambientes diversificados, ou seja, uma pessoa autônoma é aquela que internamente incorporou os valores sociais e leva isso para qualquer outro ambiente e espaço de relação onde esteja inserido. Sendo assim, o ambiente não influencia na mudança de atitudes e valores, mas quando cada pessoa internaliza os valores sociais, a partir da escola, por exemplo, suas atitudes em qualquer outro ambiente serão orientadas por tais valores. Tal visão foi extraída dos trabalhos da Professora Telma Pallegi Vinha, principalmente do vídeo “Violência e conflito no cotidiano escolar: contenção ou aprendizagem?”.

bem como do reconhecimento de nossos limites, desde que saibamos lidar com cada situação para nos autoeducarmos como docentes e, ao mesmo tempo, ampliar os horizontes educacionais para os nossos próprios alunos.

Nessa perspectiva, não podemos esquecer que as normas escolares passam a assumir maior importância, pois se espera de educandos e educadores atitudes que não fujam do que seja “normal” dentro do espaço escolar, não podemos esquecer, no entanto, que, ao pensarmos, por exemplo, em autonomia do aluno, bem como do próprio professor, necessário se faz compreender a ideia de que as normas escolares podem ser cumpridas sem deixarmos de lado a afetividade natural das relações interpessoais, cuja subjetividade não é deliberada pelas normas prescritas, mas pelos laços afetivos que passam a orientar tais relações para a conquista da própria autonomia. É nesse sentido que Palma et al (2010, p.194) referem-se à autonomia como autorregulação, esclarecendo que “[...]a pessoa autônoma é aquela que regula-se a si próprio, é capaz de avaliar as situações e deliberar, levando em considerações pontos de vista de outras pessoas e de outros argumentos”.

Diferente da heteronomia² a autonomia proporciona uma conquista de valores que são formados durante a vida do ser humano, desde a infância. Não é à toa que a regulação moral faz parte da vida e interfere na tomada de decisões, realização de escolhas, não sendo algo que possa ser utilizado apenas para algumas ocasiões, mas sim em qualquer situação da vida.

A heteronomia prende o ser humano a fatos isolados, em que o comportamento moral da pessoa muda dependendo do ambiente, ou seja, é algo que a pessoa faz quando lhe é conveniente, geralmente envolve recompensas, como ocorre com as crianças de até mais ou menos 8 anos de idade, por exemplo. Torna-se importante, na organização comportamental, segundo VINHA (2000), que o educador esteja atento para fazer com que a criança possa transitar com segurança da heteronomia para a autonomia, tendo-se como parâmetros suas intervenções pedagógicas. No caso do presente estudo, o uso da

² A palavra heteronomia (*hetero*, diferente e *nomos*, lei) significa a aceitação da norma que não é nossa, que vem de fora, quando nos submetemos aos valores da tradição e obedecemos passivamente aos costumes por conformismo ou por temor à reprovação da sociedade ou dos deuses, conforme consulta no seguinte endereço eletrônico: <http://blogdoprofessorrodrigo.wordpress.com/2009/09/07/heteronomia-e-autonomia/>

Para Ferreira (2001, p.363), no entanto, Heteronomia é condição de pessoa ou grupo receber de outrem a lei a que se deve submeter.

ludicidade e das práticas corporais cooperativas nas aulas de educação física, tem o intuito de refletir sobre as possibilidades pedagógicas para contribuir, de certa forma, com a diminuição da agressividade e da violência no espaço escolar.

Torna-se claro que a escola como espaço de relação comporta atitudes de cumprimento ou não das regras estabelecidas, principalmente das boas relações sociais, bem como também é um espaço de hierarquização de poderes. Nesse sentido, as relações hierárquicas são relações fundadas na supervalorização ou na desvalorização do próprio poder estabelecido nas relações. É assim que na escola pode-se pensar em relações de trabalho, relações hierárquicas e relações sociais, todas vinculadas à hierarquização de papéis sociais vinculados às pessoas nela envolvidas. Tais relações permeiam o ambiente escolar e se faz necessário definirmos os papéis que estamos a exercer para que os sentimentos não venham a se confundir. Dessa forma, não podemos esquecer que uma das funções da escola é fazer com que os alunos atuem criticamente na sociedade, na tentativa de transformá-los, mas sem perder de vista o aprimoramento dos valores humanos que possibilitem harmonia nas relações.

Tornando os papéis claros, as relações poderão ser mais harmoniosas, mas é necessário que todos tenham esse conhecimento e estejam dispostos a dar sua parcela de renúncia aos seus desejos, ocorrendo transformações nas mais diversas áreas do saber. Para que ocorra essa transformação, é necessária a troca de saberes significativos para que o processo constante de busca de autonomia se consolide, pois tal busca mostra-se ameaçada quando presenciamos na escola atitudes agressivas e violentas, por parte de alunos e dos próprios professores, que dificultam as boas relações. Dentre elas a hostilidade e a agressividade, travestidas do que se denomina de *bullying*, na atualidade um dos grandes problemas que dificultam as interações humanas no ambiente escolar, sendo um fenômeno que incomoda e atrapalha o processo de busca de autonomia.

Destaca-se que o *bullying* configura-se em atitudes agressivas na forma verbal ou física, muitas vezes até sutis, mas de efeito devastador para quem o recebe. É assim que Fante (2005, p. 27) o define como “[...] desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão [...], sendo um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s)[...]”.

Podemos exemplificar o ato do *bullying* no momento de confronto entre os alunos, em horários de intervalo, quando muitas vezes não existe a presença física de

um adulto (professor) para mediar as atitudes agressivas e repetitivas contra a mesma pessoa ou grupo, pelo mesmo agressor ou grupo. Tais situações vividas pelas pessoas vítimas do *bullying* ou pelas agressoras (bullyis) envolvem geralmente uma relação desproporcional de poder em que uma se submete a outra, fazendo com que a intimidação sofrida pela vítima, se não forem detectadas a tempo, deixem marcas que ficarão tatuadas no corpo, trazendo consequências desastrosas e inesperadas, podendo vir a se refletir em ações futuras.

As relações de poder configuradas nos relacionamentos dentro da escola, na contemporaneidade, são configuradas por conotações preconceituosas dirigidas àqueles que não se adequam aos padrões estabelecidos pelos que acham que podem mais, marcando para sempre as vidas dos excluídos. O poder dentro da escola aparece muitas vezes de maneira sutil, acarretando mudanças comportamentais que afetam os relacionamentos interpessoais, surgindo daí conflitos que, quando não resolvidos, podem gerar atitudes hostis, agressivas e violentas. As ações de agressividade começam, às vezes, de maneira discreta, mas se tais atos não forem detectados a tempo, poderão tomar proporções que provavelmente fugirão aos controles da gestão da escola e dos professores.

Muitas vezes seu início se dá com pequenos gestos, em princípio na sua forma sutil, seguidos de frases aparentemente inofensivas do seguinte tipo: “*é só uma brincadeira*” ou “*eu tava só brincando*”, como ocorre nas expressões utilizadas por estudantes quando são apanhados agredindo colegas.

Nesse sentido, cenas de *bullying* geralmente envolvem emoções e sentimentos reais vividos no interior das escolas, nos mais diversos espaços de convivência, nos quais as relações interativas acontecem, sejam elas de amor, sejam de rejeição, como ocorre com aqueles que sofrem violência. Sendo assim, os recursos humanos vinculados na escola, em especial os professores, não podem ficar indiferentes a tal situação. É preciso um repensar sobre a função social da própria escola, o restabelecimento das boas relações, a descoberta de intervenções pedagógicas que fomentem tais relações, dentre outros aspectos que garantam a sobrevivência da própria instituição e das pessoas nela envolvidas.

Os comportamentos agressivos, o *bullying*, o *Cyberbullying*³, indisciplina em

³ O cyberbullyng é expresso pela agressão a outrem por meio da tecnologia da informação, em especial nos ambientes virtuais. Segundo SILVA (2010, p.127) os praticantes de *ciberbullying* se utilizam de todas

sala de aula, a desorganização curricular, o relacionamento interpessoal entre professor e aluno provocam estado de prontidão (constante tensão) que dificultam a boa relação, bem como geram desconfianças e falta de respeito mútuo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Soma-se a tal situação o fato de a escola, hoje, assumir papéis antes destinados à educação proveniente da família, em que a falta de limites é uma das queixas mais frequentes relatadas pelos professores para comportamentos e atitudes agressivas dos alunos na escola. Dessa forma, a agressividade e a violência, “geradores” da indisciplina do aluno, aparecem constantemente em noticiários de jornais e na mídia televisiva em destaque, tendo-se consequências que vão desde escolas depredadas e sucateadas a violências físicas contra estudantes e professores, nos diferentes componentes curriculares. Na educação física, por exemplo, em que nas aulas os alunos têm contatos corporais com mais frequência do que em outras disciplinas, podendo vir a ocorrer diversos tipos de reações, algumas de acolhimento, outras de recolhimento e outras sem limites.

Nesse contexto, o papel de agente mediador exercido pelo professor de educação física é de suma importância para determinar os limites impostos a cada um e até que ponto a brincadeira tem a finalidade de machucar ou não, em que a expressão dita, às vezes, pelos alunos de *“a gente tá só brincando de luta”*, deve ser constantemente refletida.



Imagem 1 -Brincando de luta- Goes, V.M.S.S.

A agressão, seja ela verbal, seja física, encontra-se mais próxima, pois o contato corporal é mais comum, e alguns têm experiências de receberem atenção e carinho através de tapas e não conhecem ou tiveram experiências agradáveis com abraços e afagos fraternos. O medo e a desconfiança estão sempre rondando esses alunos e estes

as possibilidades que os recursos da moderna tecnologia lhes oferecem: *E-mails, blogs, fotoblogs, MSN, Orkut, YouTube, Skype, Twitter, MySpace, Facebook, Fotoshop*, torpedos...valendo-se do anonimato, os *bullies* virtuais inventam mentiras, espalham rumores, boatos depreciativos e insultos (...).

se utilizam da agressão para esconder suas inseguranças, até mesmo suas dificuldades em compreender a leitura e a escrita.

É assim que as emoções, o amor e a própria agressão servirão como elementos estruturantes na formação da personalidade da pessoa, em que impulsos e instintos convivem lado a lado no interior de cada um de nós e não é possível negá-los enquanto atitudes normais do ser humano, mas que merecem atenção constante dos educadores. Essas situações, aparentemente opostas, acompanharão a pessoa em toda a sua trajetória pessoal e profissional, sendo necessário estarmos preparados para nos encontrarmos com o novo e o inesperado nas nossas intervenções pedagógicas e na escola como um todo.

Se tomarmos a violência por exemplo, perceberemos o quanto ela dificulta o andamento do processo de apropriação do saber escolar, sendo que na busca de uma solução imediata recorre-se, na maioria das vezes, às punições, aos castigos, à transferência do aluno para outra instituição, entre outros recursos que dificultam e afastam cada vez mais os envolvidos no processo em encontrar uma resolução para os conflitos que acontecem no cotidiano escolar. Não podemos esquecer, no entanto, que tais situações de conflito não devem ser apenas parcela do processo pedagógico sistematizado vivido na escola, mas algo maior que ultrapassa os muros da própria escola. Esses muros estão em contexto não físico, mas num aspecto mais sutil podem ser vistos nas entrelinhas das questões políticas, socioculturais, relacionais que se fazem presentes no dia a dia de cada um deles.

Nesse sentido, torna-se premente refletir sobre tais conflitos e investigá-los com olhos sensíveis, não ingênuos nem indiferentes, mas dotados do desejo de compartilhar de uma educação que não escolhe fronteiras, não rotula nem se deixa rotular de maneira acomodada, aqueles (as) que destoam do padrão exigido pela sociedade e pela própria escola. Estes muitas vezes são violentados com atitudes agressivas advindas dos colegas e dos próprios professores. Precisamos, assim, reformular conceitos os quais possam ser transformados em processos pedagógicos que venham a resultar em situações que respondam questionamentos relacionados às ações pedagógicas que possam contribuir para amenizar as atitudes agressivas e violentas presenciadas na escola, as quais dificultam as boas relações e a própria assimilação do conhecimento.

Não restam dúvidas de que as situações frequentes de agressividade dificultam a aprendizagem dos alunos, desorganizando o andamento das atividades pedagógicas e

gerando certo descrédito por parte da comunidade que se utiliza dos serviços da escola, desesperança dos professores com o ensino, hostilidade dos funcionários com os alunos, crianças rotuladas que são repassadas de educador para educador, como um problema sem solução.

Nesse aspecto, os pais, quando procuram uma escola, esperam que seus filhos tenham pelo menos sua integridade física garantida. Sabemos, no entanto, que acidentes acontecem e as causas que acarretaram tais incidentes muitas vezes fogem do nosso controle, mas não podem fugir do nosso olhar de educador. Nesse sentido, como professora de uma escola pública que não foge das características de outras escolas, nas quais as cenas de violências entre alunos são frequentes, realizei um esforço constante para compreender o fenômeno das relações sociais que são pautadas na agressividade e na violência, buscando encontrar formas de ações que possam contribuir para amenizar os efeitos das atitudes agressivas protagonizadas pelos alunos.

Sendo assim, introduzimos como primeira experimentação a implantação do projeto denominado “Recreio interativo”, tendo o objetivo de proporcionar a todas as turmas oportunidades iguais de utilização dos materiais e espaços, durante o horário do intervalo, pois o exercício da democracia deve ser exercido, discutido e refletido por todos. O que nos motivou a criar o projeto recreio eram as constantes reclamações de acidentes e condutas agressivas que ocorriam com mais intensidade neste momento escolar. Aproveitamos os espaços da escola e fizemos com que estes pudessem ser utilizados pelos alunos sem a preocupação com o fazer pedagógico, mas sim com um sentido mais lúdico e direcionado aos interesses pessoais dos grupos que procuravam esses espaços no momento do recreio.

Nosso papel como profissional de educação física foi proporcionar essa mediação e organização de atividades. Devido a essa experiência com o recreio, resolvemos trazer a questão da agressividade para um foco mais específico, pois no recreio a participação dos alunos é muito grande, fato que dificultava a análise mais circunstancial dos fenômenos da agressividade e da violência na escola. Observamos que, apesar da diminuição da agressividade, com o funcionamento do projeto recreio, sentimos a necessidade de nos aprofundarmos sobre a temática, trabalhando com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo-os como público-alvo da nossa pesquisa em nível de mestrado. Nesta, partimos de uma reflexão inicial sobre o projeto “Recreio Interativo”, para ampliar nossas reflexões na análise da utilização das práticas corporais

cooperativas, as quais consideramos comportar elementos pedagógicos que podem proporcionar autonomia nos alunos e perspectivarmos melhores relações sociais no espaço escolar.

Nesse intuito, o recreio interativo e as atividades cooperativas foram utilizados como estratégias para reflexão por parte dos alunos, na tentativa de transformar as atitudes agressivas em expressões de respeito aos outros e a si próprio, esperando-se que, por meio de práticas corporais cooperativas, lidássemos com questões envolvendo um pensamento reflexivo e crítico do educando no que se refere à temática da agressividade, violência, autonomia, cooperação, coletividade, dentre outros aspectos.

Acreditamos, dessa forma, que a interação com as pessoas e a conquista da autonomia torna-se um componente essencial para tratarmos das Práticas Corporais Cooperativas e a relação desta com os comportamentos agressivos observados nas aulas de educação física. Assim, nossa proposta de intervenção pedagógica está embasada na utilização de práticas corporais cooperativas durante aulas de educação física, no intuito de criar situações que permitam ao educando refletir sobre a violência e suas consequências. Para tanto, partimos da seguinte questão de estudo: quais as perspectivas de a educação física contribuir para minimizar as atitudes agressivas e violentas dos alunos na escola?

Sendo assim, o presente estudo teve o objetivo, refletir sobre a agressividade, a violência e o *bullying* na escola, à luz de uma fundamentação teórica e nas perspectivas de contribuição das práticas corporais cooperativas para a diminuição dos seus efeitos no ambiente escolar, em particular nas aulas de educação física. Tal possibilidade apontou para a necessidade de as intervenções pedagógicas serem tratadas de forma reflexiva e vivencial, aliando-se o ato de ensinar à questão da mudança social e da intervenção no mundo. Nossa pesquisa está diretamente ligada aos aspectos sociais que envolvem os problemas da sociedade de uma maneira geral, e assim solucionar problemas decorrentes de situações de agressão que acontecem numa determinada escola municipal da cidade de Natal/RN. Acreditamos, com esta pesquisa, podermos compartilhar com outras escolas nossas experiências na tentativa de resolução de problemas semelhantes a respeito da temática da agressividade, respeitando naturalmente a especificidade de cada escola em particular.

Neste estudo, os jogos cooperativos são apresentados como uma proposta transformadora, e a vivência proporcionada aos alunos durante os nossos encontros

confirmaram essa proposição, principalmente em saber diferenciar entre uma atividade competitiva sadia e uma atividade competitiva nociva, demonstrando a compreensão da importância das práticas corporais cooperativas como coadjuvante do planejamento dos conteúdos de Educação Física no ensino fundamental 2. E que é possível, sim, a colaboração entre práticas cooperativas e práticas competitivas. Trabalhamos, ainda, com questões importantes para formação de valores humanos nas aulas. Tínhamos o momento para falar sobre a importância do trabalhar com e não contra as atitudes de colaboração percebidas e evidenciadas pelos alunos. Essas experiências vividas por nós com as práticas corporais cooperativas, acredito que venham somar positivamente no cotidiano de cada aluno desta turma, refletindo como resultado uma mudança de comportamento em outras disciplinas curriculares que fazem parte do universo escolar do educando.

No tocante ao material e método da pesquisa, optamos por um estudo etnográfico pela possibilidade de interação próxima entre investigador e o investigado, proporcionando o intercâmbio na tarefa de nos aproximar do mundo vivido dos indivíduos que compõem a nossa pesquisa, conforme esclarece ARAÚJO (2005). Acreditamos que a opção pelo estudo etnográfico nos auxiliou na interpretação da realidade vivida pelos alunos nas aulas de Educação Física, em especial na compreensão do fenômeno estudado.

Segundo Esteban (2010, p. 163), “a etnografia educacional contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita as pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões”. Assim, tomando como referência a supracitada autora, caracterizamos a presente pesquisa no âmbito dos “estudos de classes escolares consideradas como pequenas sociedades” (IDEM, p. 164).

Em respeito às etapas metodológicas do estudo etnográfico, conforme esclarecem Santos e Moretti-Pires (2012), apresentamos o seguinte detalhamento metodológico:

1 – Definição da questão da pesquisa: Esta etapa da pesquisa teve como princípio norteador a constatação de inúmeras cenas de violência no âmbito da escola em que desenvolvo as aulas de educação física, tendo sido concebida a seguinte questão de estudo: quais as perspectivas de a educação física contribuir para minimizar as atitudes agressivas e violentas dos alunos na escola?

2 – O olhar do pesquisador: Nesta etapa o pesquisador “tem um papel de reinterpretar as informações com uma postura de estranhamento, ou

seja, como se estivesse adentrando no mundo do outro e tentando compreendê-lo” (SANTOS e MORETTI-PIRES, 2012, p. 108).

No caso do presente estudo, o olhar da pesquisadora foi o de observar como se manifestavam as atitudes agressivas e violentas dos alunos na escola, num primeiro momento no horário do intervalo e em seguida nas aulas de educação física, sendo parte integrante do contexto. Dessa forma pôde-se entender como os próprios alunos geravam tais atitudes, para se pensar em intervenções pedagógicas capazes de perspectivar relações sociais mais harmoniosas.

3 – A amostra: A nossa pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal Professor Antônio Severiano, que está situada na zona sul da cidade de Natal/RN, no conjunto Pirangi, 3ª etapa no bairro de Neópolis.



Foto 2-Fachada da Escola- Goes, V.M.S.S.

É uma escola que atende uma clientela do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Os alunos são oriundos do próprio bairro, dos bairros de Nova Parnamirim e alguns de bairros mais distantes, tais como Alecrim e Potilândia. No ano de 2011, tivemos no turno da manhã turmas do 2º ao 7º ano, e no da tarde, turmas do 6º ao 9º ano, dez turmas no turno matutino e nove no vespertino, perfazendo um total de aproximadamente 650 alunos matriculados. Deste grande grupo delimitamos uma turma do 6º ano com 29 alunos, para fazer parte da nossa pesquisa.

O bairro de Neópolis é composto por quatro conjuntos residenciais: o conjunto Neópolis, conjunto Jiqui, conjunto Monte Belo e conjunto Pirangi. São conjuntos habitacionais que fazem fronteiras com outros, como é o caso do Monte Belo, que faz fronteira com os conjuntos do Jiqui e Pirangi. O conjunto residencial Monte Belo,

apesar de ter residências amplas e com boa estrutura, também comporta uma periferia de casas que são consideradas clandestinas ou invasão; nessas residências encontramos quase 30% dos nossos alunos.

Os alunos envolvidos nesta pesquisa foram de ambos os sexos, sendo 16 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com faixa etária variando entre 10 e 13 anos. Fazem parte de uma comunidade diversificada, na sua maioria os membros responsáveis pelo sustento da família são profissionais assalariados e autônomos. Os espaços de lazer próximos à escola encontram-se sem a devida manutenção, os adolescentes utilizam as quadras do bairro, por não terem muitas opções. No bairro de Nova Parnamirim, encontramos o único local com condições adequadas para prática dos esportes, que ainda é frequentado pela população do conjunto Pirangi e Nova Parnamirim. Temos o ginásio poliesportivo (espaço fechado), que oferece atividades esportivas para todas as faixas etárias, enquanto na área externa, a praça de esportes com academia de musculação para a terceira idade, quadras de vôlei de praia e de futebol de areia. Todos os espaços citados funcionam ao ar livre.

Uma das questões que nos motivou a escolher esse grupo foi a característica comum observada na maioria deles. Alunos que trazem em seu histórico o fracasso escolar, alunos fora da faixa etária para a série cursada, com dificuldades de relacionamentos, atitudes agressivas recorrentes, dificuldade de aprendizagem, baixa autoestima. Devido a esse diagnóstico inicial disponibilizado em conversa informal com o professor de educação física da referida turma, optamos por escolher esta turma com 29 alunos, considerada por ele como a mais “trabalhosa” dentre as três, desta série de ensino (6º) no turno matutino do ano de 2011.

Esse termo “trabalhosa” foi utilizado pelo professor para referir-se à turma que sempre tem alguma confusão, que não colabora com as propostas das aulas, ou seja, são sempre do “contra”. Grande parte desses alunos (as) estudou no ano anterior nesta mesma escola; e o restante são oriundos de outros estabelecimentos de ensino (do próprio bairro, de outras cidades).

Temos dois professores no turno da manhã, a divisão das turmas é a seguinte: um profissional ministra aulas para as turmas iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e outro para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 7º ano). No turno vespertino, as turmas são divididas também entre dois professores, neste turno funcionam apenas os anos finais do Ensino Fundamental. A turma escolhida para

intervenção não são meus alunos, alguns já foram em anos anteriores, e isso de alguma maneira facilitou o contato com a turma selecionada.

Outro fator para optarmos em realizar a pesquisa com os alunos do 6º ano foi estarem no período de transição da infância para a adolescência, época da vida em que ocorrem muitas mudanças em termos de crescimento e desenvolvimento, e as variações comportamentais são comuns. Também pela escassez de artigos que tratem da agressividade e a utilização de Práticas Corporais Cooperativas com alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e a utilização das vivências dessas práticas em aulas de educação física como alternativa para amenizar as atitudes provenientes de natureza agressiva. Outro motivo que nos fez optar por esse tema foi observar, na Escola Municipal em questão, a incidência de ocorrências de atos violentos no cotidiano escolar envolvendo alunos nessa faixa etária (11 a 13 anos), fatos esses relatados diversas vezes pelos professores dos mais variados componentes curriculares e observados nos momentos do intervalo (recreio).

Essas intervenções foram realizadas nas aulas de educação física do 6º B, em dez encontros, durante um período de quatro meses, no ano de 2011. Nossa questão de estudo estava pautada em transformar comportamentos agressivos numa turma de alunos do 6º ano, através da aplicação de aulas de educação física, utilizando as práticas corporais cooperativas. Durante a pesquisa, realizamos dez encontros de 50 minutos cada um, num intervalo de 4 meses. Na semana de prova, o professor assumia integralmente a turma. Devido a esse contratempo, nossos encontros se estenderam por três meses. Essa turma selecionada tinha 2 aulas de educação física por semana, uma era com o professor titular, e outra ficava sobre a minha responsabilidade para aplicação da pesquisa, em que experimentamos as Práticas Corporais Cooperativas. Estabelecemos um plano de trabalho (anexo) utilizando propostas pedagógicas de autores como: Correia (2006), Soler (2006) e aulas que vivenciamos em curso de formação continuada (2011), ministrada pela professora Aparecida Dias do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, aliados à metodologia de aulas abertas.

4 – Coleta das informações: Na coleta de dados, optamos por técnicas de pesquisa, como registro fotográfico, anotações da escrita, da nossa impressão por ocasião das aulas realizadas, gravações para registros posteriores. Recursos importantes que permitem o registro, de forma documental, de todo nosso processo investigativo,

fato que possibilitou uma análise posterior aos encontros, bem como tornou possível uma descrição o mais próxima possível da realidade, das vivências experimentadas.

Utilizamos principalmente os discursos dos nossos alunos, ocorridos em nossos encontros, que resultou na construção do texto, possibilitando uma interação dialógica entre pesquisador e pesquisado. Os discursos, as imagens e os pensamentos dos autores foram de grande importância na composição desse nosso referencial.

5 – Análise das informações: As informações relativas ao grupo investigado são apresentadas de forma descritiva e analisadas com base no aporte teórico que orienta o estudo, principalmente os autores apresentados no primeiro capítulo. Para tanto, elegemos a cooperação, a solidariedade e o respeito como principais categorias de análise na dimensão dos valores humanos, os quais são apresentados em dois momentos, a saber: no capítulo II, apresentamos e discutimos as intervenções realizadas no projeto “Recreio Interativo”, e no capítulo III, refletimos sobre a agressividade e a violência com base nas intervenções pedagógicas realizadas nas aulas de educação física, em que recorremos às práticas corporais cooperativas.

Apresentadas as devidas contextualizações e as etapas do estudo, encerramos a introdução da dissertação evidenciando os aspectos estruturais relacionados aos quatro capítulos que a compõem. No primeiro capítulo, intitulado de “Reflexão sobre agressividade, violência e bullying na escola”, discutiremos definições sobre agressividade e como ela se apresenta na escola; relatamos um caso real de violência na escola divulgado na mídia que nos levaram a algumas reflexões sobre agressividade, violência e *Bullying*. Temas discutidos por autores como Fante (2005), Silva (2010), Callado (2004), Tigre (2009), Fernandez (2001; 2006), Fernández(2005), Girard e Chalvin (2001) dentre outros. Caracterizamos a faixa etária pesquisada, o adolescente, apresentando estudiosos como Leontiev (1978), Mckinney et al(1986), Dolto (2004), que defendem pontos de vista que vão desde o naturalismo, da sociologia, da biologia, da psicologia, da influência dos estudos recentes em relação aos aspectos mentais da adolescência. Nesse capítulo abordaremos tema sobre a rotina escolar e história da educação, dialogando com autores como Ferreira (2004), que nos apresenta as questões sociais implícitas no cotidiano escolar e confere à socialização uma condição necessária que permitirá o ato educativo. Na história da educação propriamente dita, convidamos para este diálogo Cambi (1999), Gadoti (2006), entre outros, com a história da pedagogia e o surgimento das instituições escolares, espaço este da nossa pesquisa.

No segundo capítulo, que tem como título “Projeto recreio interativo: uma experiência na escola pública” trazemos a motivação que nos levou a esta pesquisa de Mestrado, pois foi a partir da experiência com o “Projeto Recreio” que surgiu a necessidade de estudarmos com mais profundidade aspectos como violência, agressão, agressividade, formação de atitudes, valores humanos, cooperação. Nesse capítulo, dialogamos com autores que pesquisam sobre a temática do recreio, da recreação, como Guerra (1987; 1988), dentre outros. Ainda neste capítulo, a trajetória pessoal que motivou desde épocas passadas a preocupação com o bem-estar dos alunos.

No terceiro capítulo, “Práticas corporais cooperativas e educação física escolar”, dialogamos com as aulas de educação física e o paradigma entre competição e cooperação, em que ambas são consideradas pelos educadores, de maneira geral, como componentes essenciais que fazem parte do universo das vivências pedagógicas da Educação Física. O relato das aulas aplicadas durante a pesquisa faz esse 3º capítulo.

No quarto e último capítulo, “Considerações finais”, mostramos os resultados obtidos com a aplicação das práticas corporais cooperativas e a sua influência na vida escolar e pessoal dos adolescentes participantes da pesquisa. Não poderia deixar de relatar as mudanças que ocorreram também comigo, como pesquisadora e professora da escola onde se deu a pesquisa que resultou nesta dissertação, a reflexão sobre as condutas agressivas observadas nas aulas de educação física e em momentos de intervalo.

Ainda, apresentamos a ampliação da utilização das práticas corporais cooperativas com diferentes modalidades de ensino, na graduação com a formação de professores de educação física e na formação continuada com professores da rede básica de ensino de municípios do Estado do Rio Grande do Norte, vinculados ao programa Continuum (parceria do FNDE e UFRN- Centro de Educação). Os jogos cooperativos são apresentados como uma proposta transformadora e a vivência proporcionada aos alunos durante os nossos encontros. No entanto, serviu para ampliação desses horizontes acreditar numa educação cuja inclusão e participação de todos podem ser possíveis, e o respeito ao próximo possa vir a acontecer de maneira natural e alegre. É realmente o que nos dá mais prazer em fazer uma Educação Física comprometida, responsável e com a qualidade que ela merece.

CAPÍTULO I

REFLEXÃO SOBRE AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA E BULLYING NA ESCOLA

“Paremos de pensar um pouco em que
planeta estamos deixando para nossas
crianças e jovens e comecemos a pensar
como serão os futuros adultos que
estamos deixando para este planeta...”

Telma Vinha

A agressividade e a violência são situações que se apresentam lado a lado na vida de qualquer um de nós. O instinto de sobrevivência é algo que acompanha todos os seres vivos. A dependência da mãe é mais visível nos bebês seres humanos do que em bebês mamíferos de outras espécies; a adaptação ao mundo de um filhote órfão de cavalo é mais fácil do que um bebê órfão humano, ou melhor, este não sobrevive se não tiver os cuidados de outro ser humano adulto. A criança busca, através do choro e de outros gestos corporais, sinalizar suas necessidades básicas de sobrevivência (fome, sede, frio, calor, dor, evacuação). A esse movimento do bebê para sobreviver, para ser ouvido, chamamos de agressividade.

Quando temos um ato intencional que inflige dor ou machuca alguém, podemos considerar uma agressão que, dependendo da gravidade, denominamos violência. Essa mesma violência pode ser física, verbal, psicológica, simbólica e, quando reincidente a uma mesma vítima por um mesmo agressor ou um grupo de agressores, passa a se configurar *Bullying*. A juventude convive com essa agressividade e violência em todos os ambientes sociais em que as relações interpessoais se façam presentes e até mesmo quando não existe uma relação pessoal direta, como no caso do *cyberbullying*, por exemplo, em que as ofensas aparecem através dos meios virtuais, principalmente nas redes sociais, como *Orkut*, *facebook*, *MSN*, entre outros ambientes virtuais.

Nesse sentido, questionamos: Por que acontecem tais fenômenos? Quem são os jovens que os protagonizam? Qual o papel da família e da escola diante desses fenômenos? Qual o nosso papel, como educadores, frente eles? De que forma preservar a escola e as relações humanas nela estabelecidas, no sentido de garantir o

funcionamento das boas relações?

Sabemos que são muitos questionamentos que não podemos dar conta, mas podemos, conjuntamente, avaliar e traçar metas para uma educação de qualidade e atual que respeite o passado, valorize o presente e esteja aberta para o futuro. Sendo assim, como tais fenômenos são marcantes na atual sociedade, a escola não fica isenta das suas consequências e das suas expressões nos diferentes espaços escolares.

Não podemos esquecer, também, que na escola existe um controle disciplinar, as normas que regem o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, sejam estes públicos, sejam privados, muitas vezes impostas sutilmente de certa maneira, desde tempos imemoriais. Paralelamente a essa situação, existem os discursos, presentes nos projetos pedagógicos das escolas, da expressão “democracia”, em que regras são colocadas em assembléias para serem discutidas, reescritas e assimiladas. Dessa maneira, pode-se vir a acompanhar o momento atual vivido pela educação e, conseqüentemente, pela sociedade civil Brasileira, em que tanto os direitos quanto os deveres do cidadão se tornam cada vez mais discutidos e valorizados, proporcionando como resultado a suposta garantia da integridade física e moral das pessoas na escola envolvidas.

Sendo assim, no presente capítulo, faremos uma reflexão, pontuada por uma incursão conceitual sobre agressividade, violência e *bullying* na escola, na busca de compreender suas nuances e articular os conceitos com os dados empíricos que serão apresentados e discutidos nos capítulos seguintes.

1 – Sobre agressividade

No intuito de compreender o que significa agressividade, recorreremos primeiro ao dicionário, para partimos do sentido real do termo, antes de adentrarmos nos aportes conceituais. No dicionário Bueno (1996), o termo agressividade é conceituado como “qualidade do agressivo, capacidade para agredir”.

A agressividade alcançou grandes proporções dentro e fora da escola. Fortes questões sociais, como desemprego, moradia, fome, saúde e educação abalam a estrutura familiar, refletindo no contexto escolar, pois a criança reproduz o que ela vivencia. Essas questões relacionadas à desigualdade e à exclusão social têm conduzido ao crescimento da delinquência e da violência, quer na sociedade, quer no interior da

escola (FERNANDES, 2001).

É de conhecimento geral que questões referentes à agressividade na escola estão ligadas diretamente a fatores diversos, como conflitos, autoritarismo e indisciplina, dentre outros. Esta pesquisa surge da preocupação em refletir sobre o que fazer diante das cenas agressivas comumente vistas nos ambientes escolares e como contribuir para amenizar as situações que comprometem a convivência, o diálogo, a cooperação, a solidariedade e a acolhida do outro em tais ambientes.

A agressividade é definida por Fernández (2001, p.110) como “algo que faz parte do impulso para conhecer e que pode mediatizar-se e abre espaço ao simbólico”. O mesmo já não se pode dizer da agressão, pois esta bloqueia o espaço de criatividade e de autoria e ainda pode estar a serviço da inibição ou da destruição do pensamento. Girard e Chalvin (2001) colocam a agressividade como um desejo de destruir o objeto dos ressentimentos.

Nesse sentido, Samulski (2002) diferencia dois tipos de agressão: agressão hostil ou reativa e agressão instrumental. A primeira tem como objetivo causar danos físicos ou psicológicos a outra pessoa. Um exemplo pertinente é quando o condutor de um veículo ultrapassa outro, e o que foi ultrapassado fica se sentindo inferiorizado e bate propositalmente na traseira daquele que o ultrapassou. A agressão instrumental, por outro lado, acontece na busca de algum objetivo não agressivo, como, por exemplo, a seguinte cena, em que duas crianças de 2 e 3 anos brigam pela posse do mesmo brinquedo.

A forma de agressão mais frequente durante as aulas de Educação Física é a agressão hostil. Temos muitos exemplos, mas relataremos um bem comum: durante uma aula de Educação Física, em que o conteúdo é esportes coletivos, temos nesse momento a realização de uma partida de Futsal. O time **A** está em desvantagem, perdendo de 2x0 para o time **B**; a partida está no segundo tempo; um aluno do time que está perdendo provoca o adversário, dizendo algo que o deixa furioso, prejudicando o time **B**, pois a reação do ofendido é um ato indisciplinar que afetará o resultado final do jogo. Zagury(2002) alerta-nos sobre a importância exercida pelo ambiente escolar em educar para prevenção e diminuição da agressividade no comportamento social das crianças e jovens.

Mesmo com todos os defeitos, a instituição escola é ainda um lugar em que as novas gerações convivem com respeito e orientação, é ainda um lugar em que o saber é valorizado e no qual, apesar de seus erros e problemas, o ser humano socializa, aprende a conviver, torna-se um cidadão. (ZAGURY, 1996 p.56)

Parte do comportamento agressivo expresso pelas crianças na escola está relacionada com o meio em que vivem e o espaço oportunizado a elas na sociedade. Sendo assim, a escola, no processo de socialização da criança, tem como uma de suas premissas básicas o controle da agressividade infantil (ZAGURY, 1996). Essa proposta aponta-nos a utilização da abordagem holística que propõe valorizar o ser humano e, portanto, influenciar na redução dos níveis de agressividade, bem como inibir a manifestação desta. Para que isso ocorra,

É imprescindível que o profissional de educação, ao qualificar qualquer aluno como violento ou agressivo, considere os inúmeros fatores que recaem sobre suas relações interpessoais. Certas ocorrências, consideradas como “problemas de indisciplina” ou “brincadeiras próprias da idade”, podem na verdade ser fonte causadora de grande sofrimento a muitos alunos, com prejuízos emocionais irreparáveis pelos traumas e seqüelas que causam ao seu aparelho psíquico e pelos prejuízos proporcionados ao seu desenvolvimento socioeducacional. (FANTE, 2005, p.157)

A autora alerta que devemos ter cuidado ao classificar os alunos, sem nos aprofundarmos em cada caso em particular, pois poderemos cometer erros ao fazermos um julgamento prévio sem o devido conhecimento de causa.



Imagem- 3- Medir Força- Goes, V.M.S.S.

A maneira como encaramos os acontecimentos que têm como resultado ações agressivas, certas vezes é encarado como algo simples, tratado de forma banalizada, podendo prejudicar a criança ou o adolescente para o resto de suas vidas. Essa confusão entre ato indisciplinar e violência por parte dos profissionais da educação é algo comum, porém Fante (2005, p.159) diferencia da seguinte maneira

Atos de indisciplina são comportamentos que vão contra as normas da escola e estão previstos no regimento interno escolar.[...] diversos termos são utilizados para designar estes comportamentos [...] Já os atos de violência ou agressividade[...] podem tomar a forma explícita ou velada[...].

A mesma autora comenta que, em várias partes do mundo, o termo agressividade é utilizado tanto para expressar violência, como para expressar coragem. Assim:

Poderíamos caracterizar uma pessoa como agressiva a partir do seu esforço competitivo num jogo de tênis ou futebol, ou de uma fala forte em uma reunião, ou da grande velocidade ao dirigir um carro, como também poderíamos classificar como agressiva a violência sangrenta de um assassino. (FANTE, 2005, p.156-157)

Sendo assim, esses termos chegam a tornar confusa a definição de agressividade e violência. Buscamos nos aprofundar neste tema sobre a agressividade e encontramos Fante (2005), que nos traz uma contribuição sobre a questão da agressividade humana, quando aborda o percurso percorrido para se discutir o tema. O enfoque que foi dado através da psicologia para entender a agressividade humana rendeu estudos que vão da abordagem naturalista até estudos aprofundados dentro da psicanálise. Nestes estudos, ela se deteve a fazer um aprofundamento sobre a conduta violenta na escola e quais

foram seus determinantes. O ponto de discussão a que se chegou foi o seguinte: as reações de agressividade que aconteciam na escola seriam devido aos instintos ou às aprendizagens?

Quando a autora coloca os estudos a partir dos instintos, a discussão se divide em dois grupos, o das teorias ativas e outro que estaria relacionado às teorias reativas.

Teorias ativas: aquelas que defendem a agressividade como impulsos internos e inatos. A agressividade seria algo próprio da espécie humana e, portanto, impossível de evitar;

Teorias reativas: aquelas que defendem que a agressividade tem influência ambiental. A agressividade seria uma reação aprendida no ambiente. (FANTE, 200, p.162)

O aspecto instintivo leva a estudos que passam pela psicologia, ou seja, os estímulos provocados suscitam sentimentos subjetivos de ira, além de mudanças físicas que demonstram a prontidão para a luta. Estudos neuropsicológicos apontam para reações que vão desde o aumento de pulsações da pressão arterial até a elevação dos níveis de glicose no sangue, aceleração da respiração e contração e tensão dos músculos, (FANTE, 2005).

Ainda com relação aos impulsos instintivos, o hipotálamo tem um papel muito importante nas pesquisas sobre a agressividade, pois, segundo estudiosos, é nessa região do corpo que o sentimento de ira se desenvolve inicialmente. As escolas que defendem a agressividade como proveniente de comportamento instintivo são a psicanálise e a etologia (ciência dos costumes). Com a psicanálise temos Freud com concepções que se baseiam nos desvios do impulso sexual (libido) e na postulação de um instinto de morte (tânatos).

O principal representante da etologia, Lorenz, descreve quatro pulsões básicas para preservação da espécie. São elas: fome, sexualidade, agressividade e medo. A ativação da agressividade nas pessoas se dá devido à frustração provocada pelo meio; é como se a pessoa já nascesse com esse potencial, daí vem a tese naturalista da agressividade. O naturalismo ignora os impulsos, os instintos básicos e desconsidera o

papel do meio sobre a personalidade. Em contrapartida, afirma que a origem da agressividade encontra-se na debilidade, na instabilidade e na perda do amor próprio, e que na busca desse equilíbrio o sujeito se torna agressivo.

Em contraponto à agressividade como instinto, autores como Bandura e Walters defendem a agressividade como aprendizagem social. Os mecanismos para estimular esse tipo de agressividade são: imitação, modelo e reforço. Como resultado, temos a formação de “parte da auto-regulação interna dos padrões da conduta por meio de processos de valoração moral e antecipação dos efeitos [...] caráter aprendido” (FANTE, 2005, p.163-164).

Bandura (1964), citado por McKinney et al (1986, p.21-22), no seu livro que trata de agressões em adolescentes, discorda da teoria de que todo comportamento agressivo é fruto de uma frustração devido a adolescência ser um período tempestuoso. O autor culpa os veículos de comunicação de massa, definindo-os como “sensacionalistas” e principais responsáveis pela propagação dessa ideia.

Outro aspecto a ser pensado sobre a conduta agressiva é a que a trata como hereditária. Estudos nessa área demonstram a forte influência da carga genética, mas não comprovam a transmissão das condutas agressivas serem repassadas de geração a geração. Na realidade, podemos pensar em predisposição à agressividade, devido a alguns fatores, como: força física, altura, musculatura, ação dos hormônios e outros.

Essa teoria muito nos ajuda em nossos estudos, pois se propõe a explicar como acontecem inconscientemente na memória os registros das experiências vivenciadas pelo indivíduo desde a vida intra-uterina até a sua morte, registrando-as involuntária e automaticamente ao longo da vida, priorizando o resgate daquelas que foram registradas com maior carga emocional. (FANTE, 2005, p.166)

As reflexões sobre o termo agressividade trazem na sua evolução conceitual uma relação um tanto quanto parcial e pontual, pois as teorias vão desde o entendimento da agressividade relacionada aos instintos básicos do ser vivo, passando pelas teorias ambientalistas, pelas teorias que defendem a influência da aprendizagem adquirida e, por fim, no âmbito de abordagens que a relaciona aos registros da memória como uma das causas. Independentemente das opções teóricas apresentadas sobre agressividade,

parece ficar clara a ideia de que esta está relacionada à pulsão que emerge do nosso próprio instinto de sobrevivência, bem como da nossa reação frente a alguma situação, principalmente quando não são atendidas nossas expectativas nas relações sociais, no caso específico do presente estudo, as atitudes agressivas no espaço escolar.

2 – Sobre violência e *bullying* na escola

A exemplo da iniciativa de definir o termo agressividade, identificamos no dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1999, p.2076) que a violência é definida como sendo “qualidade de violento; ato de violentar; no sentido jurídico: constrangimento físico ou moral; uso da força; coação”. Neste caso, o termo violência provém do latim **Vis**= força, ou melhor, é a força que se exerce contra outras pessoas. A violência, além de ser um resultado de uma emaranhada rede de causas, apresenta-se em diversas formas e com diferentes intensidades. Existe, na violência, como em todo comportamento humano, múltiplas matizes. Ao relacionarmos a agressividade com a violência, por exemplo, observamos muitas aproximações, principalmente de forma conceitual.

Entendemos, primeiramente, que cada sociedade atribui valores morais que se diferenciam de uma cultura para outra. Os comportamentos humanos dos membros de um grupo possuem significados e valores diferentes que interferem no julgamento moral dos fatos. Com o conceito de violência não poderia ser diferente, pois implica submeter-se a valores e costumes sociais.

O que para nós é perseguição, intimidação e destruição dos direitos humanos, pode ser considerado como ritual inofensivo por grupos sociais, nos quais por princípios religiosos ou culturais, mulheres e homens, adultos e crianças, ricos e pobres não gozem dos mesmos direitos. (FERNÁNDEZ, 2005, p.29)

Entretanto, mesmo que uma justificativa cultural ou da tradição de uma determinada sociedade possa ser evidenciada, a violência está caracterizada a partir da imposição de força de um indivíduo sobre outro, o seu status contra outro, dessa maneira prejudicando-o, maltratando ou abusando do outro física ou psicologicamente, de forma direta ou indireta, caracterizando uma relação interpessoal negativa.

Essas relações interpessoais envolvem sentimentos de amizades, desencontros que vão qualificar a criação de um clima favorável ou desfavorável dentro dos ambientes educativos. As relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar entre professores, os vínculos de afeto e respeito são imprescindíveis para a estruturação de um projeto pedagógico de sucesso. Quando esse respeito entre professores não se estabelece de maneira harmônica, dificilmente teremos uma instituição democrática. Um dos maiores problemas relacionados a esse clima interpessoal é o chamado professor “ilha”, como afirma Fernández (2005), caracterizando como aquele professor que se isola no seu projeto de sala de aula, que não se compromete com o funcionamento da escola, com suas contribuições pessoais para o trabalho em equipe, situação esta cada vez mais cobrada pelos novos paradigmas educacionais. Quanto a essa temática Hargreaves (1978) apud Fernández (2005, p.39) afirma:

O professor tende a aproveitar-se da atitude dos colegas a seu favor como medida de seu valor como tal [...] o professor sabe que seus colegas o julgam pela destreza com que domina os papéis básicos de defensor da disciplina e de promotor do aprendizado.

Ao criarmos um clima que favoreça o intercâmbio de opiniões entre os professores e o possível diálogo para resolução de conflitos, favoreceremos a criação de laços de respeito profissional e ético. Diferentemente, quando criamos grupos de poder em que a crítica destrutiva é o seu ponto de partida, esfacelaremos as relações interpessoais e profissionais. A importância do intercâmbio de diferentes pontos de vista e propostas alternativas em reuniões coletivas onde todos possam ter oportunidade de se colocar fará com que os possíveis conflitos sejam resolvidos, e as opiniões de todos possam ser ouvidas e respeitadas.

A relação professor-aluno, ao longo de muitas décadas, foi considerada por especialistas uma questão delicada, em que a disciplina imposta, os conteúdos apresentados e os modos como estes eram repassados exerciam uma espécie de violência; o papel do professor como detentor do saber, aquele que sabe, que instrui e o aluno como aquele que aprende, submete-se. Nesse sentido, os alunos se adaptavam ao

professor, hoje, no discurso contemporâneo, é o professor quem deve se adaptar ao tipo de aluno com quem convive.

Nas relações aluno-aluno, o papel do grupo de pertencimento torna-se cada vez mais evidenciado, os adolescentes buscam uma empatia com outros que tenham as mesmas preferências, a troca de experiências nas relações interpessoais são bem frequentes. A contemplação do mundo assume uma linguagem social própria, em que a percepção da realidade vai tomando as formas que melhor se adequem para atender aos desejos e aspirações daquele grupo em particular. Eles se identificam na maneira de vestir, no corte de cabelo, nos gostos pessoais, nas manifestações culturais relacionadas às artes. Enfim, a escola comporta hoje uma diversidade que antes ficava às escondidas; existiam, mas não podiam ser reveladas dentro da escola.

Hoje a escola é um espaço social mais concreto do que uma instituição educativa formal sistematizada, e essas crianças e jovens que frequentam as escolas buscam esse espaço mais abertamente.



Foto 4- Escola, Espaço Social- Goes, V.M.S.S.

O educador e a instituição devem estar atentos para esse movimento educativo configurado no cotidiano do espaço escolar.

Dentro dos espaços escolares, ocorrem eventos violentos. Quando as atitudes comportamentais dos alunos não estão de acordo com as normas, valores, objetivos do processo educativo, muitas vezes o resultado são atos de indisciplina dentro da sala de aula. Esse tipo de conflito é o mais frequente e o mais discutido entre os professores, e o resultado é o ressentimento, desajuste curricular, estresse dos professores e dos alunos e o cultivo de uma cadeia de conflitos.

Considera-se **violência** quando se inflige um dano físico, verbal ou psicológico a outro membro da comunidade, seja adulto ou não. A **violência física** pode tomar a forma de briga, agressão com algum objeto ou simplesmente um dano físico sem importância aparente. A **violência verbal** se refere a ameaças, insultos e expressões maldosas. Sem dúvida, esta é a mais comum, a mais repetida e visceral. A **violência psicológica** frequentemente passa despercebida e se refere de forma geral a “jogos” psicológicos, chantagens, gozações, rumores, isolamento e rejeição. (FERNÁNDEZ, 2005, p.44)

Tigre (2009) demonstra em seus estudos as transformações que ocorreram com o passar dos anos. Até o final dos anos 80 do século passado, a discussão em torno da violência na escola era direcionada para indisciplina. Já no início dos anos 90, com as transformações que ocorreram na sociedade o sentido de violência era atribuído [...] para caracterizar homicídios, roubos, uso de armas, a palavra era associada muito mais à criminalidade e ao bandido do que ao aluno. No final dos anos 90 e início do século XXI e, as pesquisas em torno da violência se multiplicaram, trazendo como foco o contexto escolar, com as contribuições de autores como: Candau (1999), Peralva (1997), Cárdua (1997) e Guimarães (1996). Sendo assim, o termo violência passa a abranger uma variada gama de ações e o seu conceito múltiplos significados.

A violência escolar é aquela que acontece no interior da escola e é praticada como reações contra a instituição, atingindo o patrimônio com depredações, atos de vandalismo, roubos e contra professores. Essa violência pode não ter raízes dentro da escola, mas acontece dentro dela, por esta ser o lugar onde os jovens se encontram. Charlot (1997)apud por Tigre (2009), tentando diferenciar a violência que ocorre dentro da escola, passa a classificá-la em três níveis:

- a- violência- golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
- b- incivildades - humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c- violência simbólica institucional-compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos, o ensino como um desprazer que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses, as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho, a violência das relações de poder entre professores e alunos, a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT apud TIGRE, 2009, p.41)

Na atualidade, o que antes não era considerado violência nas leis atuais passa a se configurar violência, estabelecendo punições que são levadas à regulamentação das relações sociais. O que era privado como exemplo disso, situações de conflito de trânsito, as discussões verbais, os pais baterem nos filhos, esses acontecimentos passam para o reconhecimento dos direitos sociais e de cidadania. Na escola não poderia ser diferente; os conselhos criados dentro dos estabelecimentos de ensino recebem a autonomia para julgar e estabelecer sanções a serem tomadas, provenientes dos acontecimentos de agressão e violência graves, ocorridos dentro das escolas.

Vários contextos escolares poderiam ser descritos como locais físicos, onde os atos agressivos se fazem presentes, mas nos deteremos nas aulas de educação física, já que o extravasar de reações contidas se tornam mais facilitadas, devido ao natural contato físico proporcionado pelas aulas práticas em ambientes mais abertos, como no caso da quadra de esportes ou até mesmo em pátios e ambientes similares.



Imagem 5- Quadra Coberta - Goes, V.M.S.S.

Como professora de Educação Física da Escola Municipal Professor Antonio Severiano desde 2002, observamos neste intervalo de tempo uma mudança gradativa no comportamento dos educandos e um distanciamento dos chamados valores humanos, passando a uma cultura da violência, considerada muitas vezes como algo natural, banal.

Com as propostas atuais de intervenção utilizadas pela escola, por meio de vários projetos, em que o conceito de paz era discutido pelos mais diversos meios de divulgação, tivemos alguns resultados positivos, mas superficiais, pois esses resultados eram visíveis enquanto os projetos aconteciam, mas quando estes findavam, em pouco tempo percebia-se um quadro de acontecimentos relacionados à violência, igual ou até pior daqueles que ocorriam antes de os projetos acontecerem. Nossa avaliação a esse respeito era que as metodologias utilizadas não atingiam o lado crítico e reflexivo dos educandos.

Pensando assim, percebemos que a constante busca pela "Paz" fez com que este

tema fosse bastante explorado através de campanhas envolvendo diversas organizações sociais. A violência, neste contexto, é considerada por muitos como o oposto da paz. A violência, nas suas diversas manifestações, passou a ser discutida com mais intensidade através dos meios de comunicação, e a escola não ficou de fora.

Com o passar dos anos, as tentativas de conter a violência na escola tornaram-se uma das metas do Projeto Político Pedagógico, e os gestores escolares que passaram pelo cargo de administração escolar sempre se esforçavam para manter a meta de ser uma escola em que a gestão democrática deveria ser compartilhada e discutida com todos os setores da comunidade escolar. Isso incluía a prevenção da violência na escola, cuja representação é composta de discentes, docentes, funcionários, direção, responsáveis pelos alunos. Um conselho deliberativo nas discussões e decisões a tudo o que interessa à escola.

No sentido de ampliar a reflexão sobre violência, Bottomore (1998) a entende como

a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária [...].a intervenção física, na qual a violência tem por finalidade destruir, ofender e coagir[...]. A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra [...]. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta. (BOTTOMORE, 1998, p.1291)

A agressão acontece em todas as instituições escolares, em maior ou menor intensidade, representando danos psicológicos, sociais e físicos para aquele que a sofre, exerce-a ou simplesmente a presencia. Essas agressões podem ser mais externas ou físicas, outras mais sorrateiras e de forma verbal.

Essas condutas são de naturezas diversas, como: perturbações nas salas (ações que interrompem ou dificultam o ritmo da aula, falar quando não são solicitadas, conversas paralelas, andar na sala); indisciplina (atrasos, não fazer tarefa, não obediência ao professor); maltrato entre companheiros (*bullying*, assédio); vandalismos e danos materiais (mesas, paredes e armários deteriorados, grafites obscenos, ameaçantes ou insultantes, rasgar livros da biblioteca); agressões sexuais (acusações, brincadeiras de toques não permitidos pela pessoa a ser tocada, violações). Como estamos descrevendo as situações que ocorrem no interior da escola, não podemos

separá-la do conceito de disciplina tão vigente na educação formal e na informal.

Em todas essas relações que envolvem agressividade e violência, o medo aparece às vezes de maneira em que ele se revela e, outras vezes, fica oculto. Nas relações em que uma força se sobrepõe a outra, como no caso do *bullying*, o medo que a vítima apresenta no momento em que está sofrendo a agressão torna-se um estímulo prazeroso para o agressor continuar praticando, como se precisasse disso para sobreviver. Com relação ao *bullying*, temos registros que indicam Dan Olweus, da Universidade de Bergen, como o primeiro estudioso a desenvolver os primeiros critérios para detectá-lo de forma específica e diferenciá-lo de outras interpretações.

As interpretações semelhantes ao *bullying* eram: jogo turbulento, baderna, incidente ocasional ou travessura e brincadeiras entre semelhantes, próprias do processo de maturação do indivíduo (FERNANDEZ, 2005, p.47). Os critérios adotados por Olweus (1978) apud Fernandez (2005, p.47) para que uma agressão seja considerada *bullying* devem atender os seguintes requisitos:

A ação deve ser repetida; deve ocorrer por um tempo prolongado.
Existe uma relação de desequilíbrio de poder, de falta de defesa, vítima-agressor. Não pode se referir a uma briga concreta entre dois indivíduos em igualdade de condições, de equilíbrio social e psicológico.
A agressão pode ser física, verbal ou psicológica. A agressão física refere-se à agressão corporal; a verbal refere-se a insultos, trotes, zombarias, etc.

Em algumas regiões do mundo escandinavo, como na anglo-saxônica, por exemplo, o *bullying* (intimidação) é chamado de *mobbing* (perseguição).

Esse medo provocado pelo uso do poder é utilizado em muitas instituições que lidam com seres humanos: escolas formais, escolas militares, igrejas, empresas privadas, empresas públicas e outras mais. O não cumprimento às normas disciplinares que regem qualquer instituição sujeita seus participantes a punições, ou seja, com isso tem-se disciplina e cumprimento de regras que irão determinar o bom ou mau funcionamento de um estabelecimento, seja ele de que tipo for. No medo oculto, temos o seguinte exemplo: um profissional participará de uma seleção para um emprego; na entrevista, por mais nervoso que ele possa estar internamente, não poderá demonstrá-lo, pois correrá o risco de não ser aprovado.

O medo foi usado por um longo tempo, dentro da instituição escolar, como um tribunal tirânico com a finalidade de disciplinar. Um dos significados da palavra

disciplina é a de instrumento que serve para flagelar, causar medo. Lamentavelmente, esse é o significado que prevaleceu em grande parte da história da educação. Obviamente, a disciplina é necessária, todavia não deve apoiar-se no medo do educando. A disciplina não deve ser confundida com autoritarismo, tampouco cair na permissividade. Se as normas se infringem reiteradamente, a atividade educativa se torna ilusão. Por essa razão, a solução para a indisciplina há de se basear na análise exaustiva da situação, na reflexão, no diálogo e em técnicas que capacitem os educandos a desenvolver o autocontrole e responsabilizar-se por suas condutas.

Sabemos, no entanto, que o fenômeno da violência permeia toda a sociedade, e não somente a instituição escolar, a qual é reflexo da própria sociedade. Mas, neste estudo, fizemos uma opção de tratá-la a partir de um olhar interno, sem, contudo, desconsiderar o que se passa fora dos muros da escola.

A violência apresenta-se diante de nós de muitas maneiras e se utiliza da agressividade, atacando fisicamente ou sutilmente outra pessoa. Quando uma pessoa é atacada agressivamente por outra e existe uma sobreposição de força, sendo aquela alvo dos ataques repetidamente, ela está sofrendo *bullying*. Iremos relatar algumas cenas de violência que aconteceram com jovens de diversas partes do mundo, dialogaremos com autores e autoras que pesquisam essa temática a respeito da violência que ocorre no interior das escolas, cujos envolvidos diretamente são os alunos.

Tomemos, por exemplo, a seguinte cena veiculada no *you tube* (<http://www.youtube.com/watch?v=1ALz7nyvvso>) envolvendo a violência que se concretiza dentro do ambiente escolar:

Dois estudantes em confronto. O jovem que agride é um adolescente de 12 anos, bem menor que o outro que está sendo agredido. Esse outro tem um porte físico aparentemente bem superior, é um jovem mais alto e “gordo”, 15 anos. Essa cena veiculada pela internet repercutiu de maneira assustadora no ambiente virtual. Temos um grupo praticando a agressão, refiro-me ao grupo, pois existia outro agressor que estava filmando e narrando, provavelmente outros mais que estavam assistindo e dando cobertura ao agressor direto. (Grifo meu)

Alguns segundos foram suficientes para que o garoto agredido, chamado Casey Heines, reagisse como nunca havia feito às agressões que estava sofrendo. Ele levantou o jovem que o estava agredindo e o jogou violentamente ao chão. Então, em segundos, ele, o Casey, 16 anos, tornou-se um herói. Os comentários e as palavras de apoio começaram a repercutir nos meios de comunicação do mundo inteiro. Os principais divulgadores do caso foram pessoas que já conheciam esse tipo de agressão, por terem

sido vítimas desse tipo de violência proveniente de agressões repetitivas por um mesmo agressor ou grupo de agressores, caracterizada como *Bullying*.

Esse acontecimento teve uma surpresa inesperada no momento em que o estudante Casey reagiu, pois com certeza os agressores não esperavam que ele tivesse essa coragem. No momento do confronto, podemos observar que existiam pessoas assistindo, mas que não se aproximavam para conter as agressões, pressupõe-se, por diversos fatores; um deles, de tornarem-se vítimas do grupo de *bulllys* (valentões).

Esses jovens são adolescentes, e a adolescência tem no desenvolvimento do corpo seu foco visual de apresentação com o mundo. É sabido que o corpo está em permanente transformação e expressa uma infinidade de sensações e emoções. Em cada cultura, temos uma dimensão e vivência do corpo. Nesse caso, a apresentação desses dois jovens, no primeiro momento, é a disparidade observada na condição física, ou seja, observamos um garoto alto, gordo, e outro bem menor, magro. A lógica seria que, numa disputa de forças, apenas na análise visual seria que o menor, o mais frágil, fosse aquele que estivesse sofrendo as agressões. Mas temos uma cena típica de *Bullying*, em que o corpo é o principal alvo de xingamentos, desprezo e agressões.

A aceitação do próprio corpo nesse período de vida é muito delicada, e não só a aceitação do próprio corpo, mas também do grupo. O fazer parte da turma expõe os jovens que não se encaixam no padrão estético do grupo a humilhações, depreciações da sua imagem, o que faz com que sua autoestima se torne fragilizada, o rendimento escolar, que antes era satisfatório, começa a ser prejudicado; o medo, o pânico em sair de casa, ir ao colégio tornam-se cada vez maiores; desculpas para não ir a lugares onde eventualmente poderá encontrar alunos da escola são usadas com mais frequência.

O fato relatado não é um fato isolado, pois cada vez mais a denúncia sobre esses maus tratos, as agressões na sua forma sutil, verbal, física são mais frequentes, atingindo todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

[...]todas estas modalidades de agressão podem ser percebidas desde a escola fundamental, em comportamentos que demonstram uma predisposição individual psicológica a intolerância e a impulsividade e que se proliferam gradualmente até os ciclos escolares mais adiantados. (SILVA, 2010, p.66),

Na entrevista que foi dada a uma rede de TV local (na Austrália), o estudante Casey Heines revela, diante das câmeras, que sofre de *bullying* desde o ensino fundamental, ou melhor, desde a 2ª série, quando tinha por volta de oito anos de idade. Pelas fotos apresentadas durante o programa, na época em que estava no ensino fundamental, podemos ver uma criança gorda e aparentando tristeza. Esse pré- requisito leva a crer que, devido a essa sua condição aparente, ele fosse apelidado e sofresse humilhação por outras crianças desde cedo.

Voltando à época atual, estamos agora com um adolescente de 16 anos, que se encontra em situação vulnerável. O grupo de amigos a que pertencia o abandonou e, assim, ele tornou-se um alvo fácil de humilhação para aqueles que se divertem com a dor e o constrangimento do outro. Ele era colocado em estado de sofrimento e não encontrava forças para se defender. Nessa etapa da vida, o jovem se encontra numa fase em que a aceitação, o fazer parte do grupo, deste mundo, torna-se um dos momentos de grande importância para a maioria dos adolescentes.

A adolescência, segundo Silva (2010, p.67), pressupõe riscos, aventuras, inquietações, descobertas, irresponsabilidades pontuais, insensatez, paixões, emoções exacerbadas etc. Os jovens se lançam na busca da própria identidade.

Nesse contexto social escolar, o grupo se constitui para o jovem adolescente como um lugar privilegiado de reconhecimento individual, sendo, dessa maneira, uma fonte afetiva de enorme relevância. Pensemos agora sobre outro ponto de vista: o garoto que na cena principal foi arremessado ao solo, por que será que foi escolhido pelo grupo para atacar o Casey? Na cena, após o acontecimento do inesperado (o revide), podemos perceber que um garoto maior e mais forte se aproxima do Casey para tomar satisfação pela atitude inesperada de ele ter jogado o outro no chão. Nesse momento, uma menina que assistira a tudo se aproxima, afastando o garoto do Casey. A gravação termina, e não sabemos o que aconteceu após essa interrupção.

Questionamos: não seria mais fácil aquele garoto maior do grupo atacante ter sido o agressor do Casey? Por que será que ele só apareceu depois? Por que será que ele ficou de espectador e só depois que o resultado do ataque deu um resultado inesperado ele tentou de alguma forma reagir? O garoto que foi jogado ao solo, por incrível que pareça, teve apenas um machucado no joelho. Em entrevista à mesma rede de TV que havia entrevistado o Casey, ele afirmou que também sofria de *bullying*, e que fora o

próprio Casey quem teria provocado ele primeiro.

Quando o perfil do adolescente não se encaixa no padrão estético exigido pela sociedade de consumo, teremos jovens excluídos, marginalizados do convívio social escolar. Ainda de acordo com SILVA (p.115 e 116), com relação aos organizadores do grupo do “terror”, é importante destacar que, entre os meninos, o cabeça ou líder do grupo de agressores, em geral, é o mais esperto, observador e frio. Na maioria das vezes, não é ele quem espanca a vítima, todavia induz os meninos que necessitam de aceitação da turma a fazer isso. Ainda ressalta que ele age de forma maquiavélica, é aquele que planeja e organiza; o cabeça das condutas violentas constitui seu exército de executores, recrutando garotos que se submetem a cometer as agressões por temerem ser as próximas vítimas. A importância social dada a sua “turma” é ressaltada no fato:

Nesse contexto de dúvidas, incertezas e agressividade, o grupo vem a ser o lugar privilegiado do reconhecimento individual e, por isso, objeto afetivo de enorme relevância. É no grupo que o sentimento de vínculo do adolescente encontra canal para se expressar na forma de linguagem verbal, física e comportamental. Por essa razão, o adolescente costuma revidar de modo quase passional qualquer análise crítica que envolva sua “turma”. (SILVA, 2010, p. 67.)

No ambiente escolar, devemos investigar com mais atenção os conflitos, os impasses que acontecem no interior da instituição, trabalhando com estratégias que abordem os valores humanos como solidariedade, liberdade responsável e cooperação, (CORREIA, 2009). Dessa maneira, dialogaremos com possibilidades de enfrentamentos da violência contra a pessoa humana, tornando o processo de ensino-aprendizagem algo mais acessível para todos, num ambiente escolar onde se tem na sistematização do ensino a sua principal função pedagógica, dentre tantas outras a que a escola contemporânea se propõe.

Nesse sentido, num fazer pedagógico, os alunos e professores deverão assumir uma prática construtiva e pensar o ensino numa perspectiva de “aulas abertas”. MELO (1998, p.77), em sua tese de Doutorado, traz-nos uma opção dentro da “concepção de aulas abertas” apresentada por Hildebrant (1986, p.6), em que o aluno é o agente de construção da aula. Essa perspectiva de aulas abertas, combinada com os conteúdos das práticas corporais durante as aulas de educação física abordados nesta pesquisa, trouxe os valores humanos como foco principal para as discussões. A educação física contribuirá com práticas corporais que contemplem aspectos relacionados a construções

de valores, valores estes que devem ser discutidos e fazer sentido para os envolvidos na dinâmica das práticas corporais. Quando pensamos em valores, devemos ter claro o referencial que se tem sobre a solidariedade, a cooperação, o respeito a si e ao próximo e outros mais.

As situações são construídas para a ampliação do horizonte de experiências, mas para que essa ampliação ocorra, é necessário entender o universo social em que se encontra nosso aluno. E para que isso ocorra, devemos levar em consideração a relação existente entre movimento, signos e percepção. O homem interpreta o mundo movimentando-se; nesse movimentar-se, ele utiliza os signos e os internaliza, e também os externaliza ao se relacionar com o outro. Assim,

O signo é o limite, é o ponto de contato entre o organismo e o mundo exterior. Ele forma-se primeiro fora do organismo e depois é internalizado. O indivíduo se humaniza participando de um ambiente social criador e reprodutor de uma determinada cultura-que é criada e assimilada no transcorrer de sua vida. (MELANI, 1997, p.24)

Temos uma vertente em que pode acontecer o desenvolvimento ou uma limitação do movimento humano. A postura assumida pelas pessoas vai depender dos signos culturais assimilados pelo indivíduo no seu convívio social e a maneira como os interpreta. Aparentemente as situações cotidianas, como andar, gesticular, cumprimentar, parecem acontecer naturalmente, como se fossem algo biológico. Porém, constatamos que, se uma determinada cena estiver acontecendo, e se tivermos, por exemplo, homens de mesma idade, características externas semelhantes, mas de culturas completamente diferentes, observando a cena, teremos várias interpretações e às vezes até contraditórias. Portanto a ação de resposta deles será diversificada.

Chegamos finalmente ao termo “percepção”. Melani (1997, p.25) afirma que a percepção é um processo ativo e complexo de classificar informações novas em categorias conhecidas. Ou seja, uma percepção através de um órgão sensorial detecta a função a que ele se destina, mas também refina mais ainda além da simples função destinada instintivamente a tal órgão, pois ainda classifica de acordo com as experiências da pessoa.

Os termos agressividade, violência, indisciplina fazem parte do cotidiano escolar. Esses termos muitas vezes não são compreendidos pelos educadores e aparecem

mesclados, levando a crer que são a mesma coisa. Tanto a agressividade como a violência apresentam-se em ambientes variados, não apenas na escola. O mesmo diz-se da indisciplina, a qual tem relação estreita com o ambiente de aprendizagem. É comum escutarmos conversas de professores relatando acontecimentos indisciplinares envolvendo alunos.

O *bullying* aparece como um novo conceito de um tipo de violência em que uma das partes se torna vítima de um ou de vários agressores, em que a intimidação, a ameaça e até a violência física contra essa suposta vítima torna-se constante e repetida. Esse tipo de violência sempre existiu nas escolas [...] onde os “valentões” continuam oprimindo e ameaçando suas vítimas, por motivos banais - e que até hoje ocorre despercebida da maioria dos profissionais de educação (FANTE, 2005, p.29). Recentemente passou a ser estudado com mais intensidade, e suas características divulgadas a partir de estudos de pesquisadores da área comportamental, diferenciando-a da violência comum. Esses acontecimentos ligados ao *bullying*, quando ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino, independentemente destes serem da rede privada ou da rede pública, acarretam para seus dirigentes um posicionamento de enfrentamento que deverá influenciar na reestruturação do Projeto Político Pedagógico, adequando-o a esta nova realidade vivida na escola.

3 – Sobre breves concepções de educação ao longo da história da humanidade e a educação na adolescência

A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens. Desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos. (SEVERINO apud GADOTTI, 2006, p.11)

Com essa citação observamos a importância da vivência educativa, ou seja, a educação, antes de ser institucionalizada, foi vivenciada, e essa prática trouxe reflexões para que depois viesse a ser organizada, atendendo finalidades e objetivos específicos de acordo com tempo, lugar e circunstâncias. Segundo Gadotti (2006), a relação do oriente com a educação segue uma tríade de valores da tradição, não violência e meditação.

A educação no Oriente teve sua vertente ligada sobretudo com a religião, até os dias atuais, apesar das transformações e do avanço tecnológico, mantém as raízes onde o fundamento de uma visão *animista* (crença de que todas as coisas possuíam uma alma semelhante a do homem) e a visão do *totemismo* religioso (concepção de mundo que toma qualquer ser como sobrenatural e criador do grupo). O principal representante do taoísmo foi Confúcio (551-479 a.C.). O *confucionismo* se transformou em religião do Estado até a revolução cultural, promovida na China por Mao Tsé-Tung, no século XX). Confúcio criou um sistema de exames baseados no memorismo, que fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade (GADOTTI, 2006, p.22). Na atualidade, a imaginação e a criatividade são requisitos exaltados na pedagogia.

Os *egípcios* tiveram uma participação marcante com o uso prático das bibliotecas, e foram criadas as primeiras casas de instrução, onde se ensinavam a leitura, a escrita, a história dos cultos, a astronomia, a música e a medicina.

Com os *hebreus* tivemos uma educação rígida e minuciosa desde a infância (pregavam o amor a Deus e a obediência aos pais). O método empregado era a repetição e a revisão: o catecismo. A cultura ocidental foi bastante influenciada pelos métodos educacionais dos hebreus. “A escola como instituição formal surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada” (GADOTTI, 2006, p.23).

Na comunidade *primitiva*, a escola era a aldeia, o utilitarismo era a regra principal e o lema era em função da vida para vida. A criança aprendia a manusear o arco para caçar, os mais velhos e peritos nos assuntos eram os instrutores e, muitas vezes, os próprios pais exerciam esses papéis. A educação primitiva era única e igual para todos.

A divisão social do trabalho foi a responsável pelas especializações e surgimento das profissões; tínhamos agora aquele que ensina e aquele que aprende. A partir dessa nova organização aparece [...] a desigualdade das educações uma para os exploradores e outra para os explorados; uma para os ricos e outra para os pobres. (GADOTTI, 2006, p.23). Quando a educação primitiva foi perdendo seu caráter unitário e integral, a educação sistemática foi se firmando pelo temor e pelo terror, deixando de lado o caráter solidário e espontâneo da educação primitiva.

A educação na Grécia foi marcada pela ideia de uma educação integral, a *Paidéia* (consiste na integração entre a cultura da sociedade e a criação individual de

outra cultura numa influência recíproca). Também realizaram a síntese entre a educação e a cultura, com isso a valorização da arte, literatura, as ciências e a filosofia. A *educação do homem integral* consistia na formação do corpo pela ginástica, da mente pela filosofia e pelas ciências e da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes (GADOTTI, 2006, p.30). O mundo grego foi muito rico em tendências pedagógicas:

1. A de Pitágoras pretendia realizar na vida humana a ordem que se via no universo, a harmonia que a matemática demonstrava;
2. A de Sócrates centrava o ato educativo não tanto na reflexão, como queria Platão, mas na linguagem e na retórica;
3. A de Xenófontes foi a primeira a pensar na educação da mulher, embora restrita aos conhecimentos caseiros e de interesse do esposo. (GADOTTI, 2006, p.30)

Em Esparta, tínhamos uma sociedade guerreira, as mulheres tinham corpos enrijecidos pelo esforço físico, eram guerreiras e tinham que gerar filhos vigorosos. O humanismo ateniense incentivava a busca pela verdade, pelo belo e pelo bem. As ideias de Platão tinham como lema que ‘todo ensino deveria ser público’, e o controle do ensino deveria ser feito pela comunidade. A escola primária era responsável pelo ensino da leitura do alfabeto, escrita e cômputo. Os estudos secundários compreendiam a educação física, a artística, os estudos literários e científicos.

A educação física compreendia principalmente a corrida a pé, o salto em distância, o lançamento do disco e do dardo, a luta, o boxe, o pancrácio e a ginástica. A educação artística incluía o desenho, o domínio instrumental da lira, o canto e o coral, a música e a dança. Os estudos literários compreendiam o estudo das obras clássicas, principalmente de Homero, a filologia, a gramática e os exercícios práticos de redação. Os estudos científicos apresentavam a matemática, a geometria, a aritmética, a astronomia. No ensino superior prevalecia o estudo da retórica e da filosofia. (GADOTTI, 2006, p.31)

A contribuição de Atenas para a educação foi marcante dentro da história das sociedades antigas. Os atenienses tinham uma organização educativa sistematizada e, os níveis de ensino eram bem distintos, obedecendo a uma organização prática, em que as vivências a partir do corpo eram privilegiadas (GADOTTI, 2006).

Aristóteles (384-322 a.C) pregava que as idéias estão nas coisas, como sua

própria essência. É realista em sua concepção educacional, destacando três fatores principais para o desenvolvimento espiritual do homem: disposição inata, hábito e ensino. Outra premissa importante desse pensamento de Aristóteles “[...] aprendemos fazendo, que nos tornamos justos agindo justamente”. A importância do exemplo pessoal e da postura ética diante da sociedade é evidenciada. O caráter dos jovens, o caráter dos velhos, caráter da idade adulta. O caráter dos jovens é predisposto aos desejos e capazes de fazer o que desejam. São inconstantes e depressa se cansam do que desejaram. A índole deles é antes boa do que má, são esperançosos, cheios de vitalidade e alegria. Já o caráter dos velhos ostenta caracteres quase opostos aos jovens. São geralmente desconfiados, amam como se devessem odiar e odeiam como se devessem amar. Os homens da idade adulta não mostram nem confiança excessiva, que vem da temeridade, nem temores exagerados, mas se mantêm numa situação de meio termo em suas decisões.

Com o pensamento pedagógico romano trazemos Quintiliano com a frase que regia sua doutrina “ensinar de acordo com a natureza humana”. Escreveu doze livros, a obra *Instituto Oratória*, sobre a educação do orador, tratando do problema do talento, das tarefas do educador e do professor, do estilo correto de ensino e de educação e de inúmeras questões pedagógicas. Preocupava-se com a formação de um homem sábio e eloquente.

No período medieval, destacamos o surgimento de uma educação voltada para os ensinamentos de Cristo, cujo lema era “eu sou o caminho, a verdade e a vida”. Os estudos medievais compreendiam o *trivium*: gramática, dialética e retórica; o *Quadrivium*: aritmética, geometria, astronomia e música.

No século IX, a educação era dividida em *elementar*, ministrada nas escolas paroquiais por sacerdotes. A finalidade era doutrinar as massas, mantendo-as dóceis e conformadas. *Educação Secundária*, ministrada nos conventos, e *Educação Superior*, ministrada nas escolas imperiais para preparar os funcionários do Império.

Com o pensamento renascentista temos um retorno da cultura greco-romana. A cultura do corpo foi tomando espaço novamente na educação da sociedade, tornando-a mais prática e substituindo os processos mecânicos por métodos mais agradáveis e prazerosos. Esse renascimento do culto ao corpo foi favorecido com a intensificação das grandes navegações, a invenção da bússola, o capitalismo comercial, a invenção da imprensa (1391 e 1400-1468) e a arte da guerra, possibilitada pelo uso da pólvora. “A

educação renascentista priorizava a formação do homem burguês, caracterizada pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente” (GADOTTI, 2006, p.62). Os principais educadores renascentistas foram: Vittorino da Feltre (1378-1446), que em sua *Giocosa* (Casa-Escola-Alegre), propunha uma educação individualizada, o autogoverno dos alunos. Teria sido considerada a primeira “escola nova”; Erasmo Desidério (1467-1536), humanista no mais completo sentido, defendia que “*o verdadeiro caminho deveria ser criado pelo homem, enquanto ser inteligente e livre*”;

Juan Luis Vives (1492-1540) reconheceu as vantagens do método indutivo, o valor da observação rigorosa e da coleta de experiências. Pronunciou-se a favor dos exercícios corporais. Advertiu contra a seleção precipitada de talentos. Empenhou-se na educação da criança, propondo um estilo de educação adequado, teve a consciência da importância do brinquedo para a educação das crianças, sendo o primeiro a solicitar remuneração governamental para os professores. Trouxe à tona a discussão sobre a pesquisa direta com os trabalhadores, deixando-se instruir por estes, e dessa forma pesquisar “o que é necessário saber para a vida em comum”; François Rabelais (1483-1553), médico e frade franciscano, para ele o importante era a natureza, a educação precisava primeiro cuidar do corpo, da higiene, da limpeza, da vida ao ar livre, dos exercícios físicos. Ela devia ser alegre e integral. Seus escritos valorizavam a cultura popular.

No mundo atual, a violência está se tornando, cada vez mais constante no dia a dia das pessoas. Até aquelas que se negam a reconhecê-la, achando que ficarão imunes, fechando-se em um mundo imaginário de felicidade e paz, são obrigadas a reconhecer que a violência mora ao lado. Quando nos fechamos em nossos carros, levantando os vidros ao pararmos num semáforo ao avistarmos a aproximação de crianças, que para nós tornam-se ameaça à integridade física, não mais avistamos uma possibilidade de futuro promissor nessas crianças, mas sim um futuro incerto e/ou que talvez nem cheguem à idade adulta, devido aos riscos atribuídos pela violência a que estão expostas todos os dias.

A educação, historicamente falando, percorreu uma trajetória em que o público e o privado sempre existiram. O papel do professor no séc. XV era através do tutor, que se encarregava dos ensinamentos necessários. As aulas eram realizadas para várias crianças (pública), ou apenas para uma (privada). A escola foi o nosso campo de

pesquisa, e os abusos ocorridos no interior delas, nossa maior preocupação. Assim como na sala de aula (microcampo), a escola (macrocampo) também apresenta uma organização social. Os grupos se formam firmando as relações sociais que se desenvolvem a partir de interações pessoais. Dois grupos distintos se formam: o dos alunos e o de adultos. E estes se subdividem em categorias em que se destacam “os grupos de idade, os grupos de sexo, os grupos associativos, os grupos de status e os grupos de ensino” (PILETI, 2002, p.55).

Os conflitos permeiam esses espaços. É importante que todos da comunidade escolar se preparem para os enfrentamentos que possam ocorrer, pois as interações não são apenas de natureza positiva, e alguns conflitos podem gerar comportamentos agressivos, como os relatados anteriormente. A interpretação desse comportamento nos fez buscar em Melani (1997) subsídios no estudo sobre movimentos, signos e percepção.

Nesse sentido, necessária se faz uma reflexão sobre o que seja adolescência, uma vez que é a fase da vida em que se encontra o público-alvo do nosso estudo. Temos como ponto de partida uma análise da nossa própria adolescência, pois se considerarmos que o adolescente dos anos 70 (estou me incluindo) é diferente do adolescente do século XXI, em termos de cultura social, basta lembrar minha experiência ao sair do bairro de Potilândia, com meus 12 anos, passando a morar no bairro de Ponta Negra.

Os hábitos e costumes haviam mudado, assim como eu também. Minha infância ficou lá no outro espaço de tempo, onde muita história aconteceu. E a partir desse novo mundo, onde a praia já não era mais um piquenique, como na infância, quando morava no bairro da Potilândia, agora estava ali disponível a qualquer hora; era o início de um novo período na minha vida, a tão esperada adolescência.

Morei durante toda a minha infância, até meus 11 anos, no bairro de Potilândia. As brincadeiras de rua fizeram parte desse cenário; organizávamos peças de teatro nos finais de semana, e as garagens das casas eram o nosso palco, o nosso teatro; os roteiros eram escritos por nós mesmos e fazíamos adaptações. Tínhamos duas companhias, uma só de meninos, liderada pelo meu irmão (dois anos mais velho que eu), e outra só com meninas, liderada pela minha irmã (4 anos mais velha que eu). A característica dos nossos temas eram peças infantis e românticas. Já os temas explorados pelos meninos eram peças de terror e de ficção.

Durante a semana, quando brincávamos nas calçadas, surgiam várias brincadeiras, às vezes os grupos de meninos e meninas se separavam, como na brincadeira de polícia-ladrão, em que os meninos brincavam só entre eles, e no futebol também.

As meninas brincavam entre elas quando era brincadeira de boneca, jogo de pedras, senhora dona Sancha, de pular corda. O restante das brincadeiras tinha que ter a colaboração dos dois grupos, como, por exemplo, tica, tô no poço, garrafão, bandeirinha, berlinda, pegar azeitonas no escuro, apostar corrida, bom barquinho, passar o anel e outras mais.

Dentre essas brincadeiras coletivas, as de garrafão e bandeirinha eram aquelas que sempre proporcionavam conflitos e confusões entre os participantes. De uma maneira mais sutil, a brincadeira da “berlinda”⁴ fazia com que, sem precisar se identificar, a pessoa tivesse a liberdade para elogiar ou difamar alguém.

A diferença é que essas brincadeiras aconteciam sempre, mas os conflitos eram logo esquecidos e, no dia seguinte, lá estávamos nós, começando mais uma noite de brincadeiras, sem ressentimentos. Naquela época, na escola, as brincadeiras no recreio eram: tica, queimada, bandeirinha, geralmente as mesmas brincadeiras que brincávamos perto de nossas residências, em horários fora do horário escolar, sempre depois do jantar, à noite, pois era o horário em que todos podiam brincar.

Na transição da 4ª para a 5ª série (5º e 6º ano), as brincadeiras na escola que permaneceram foram as de queimada e as que envolviam os esportes que começaram a tomar espaço no nosso cotidiano. O interesse pelo sexo oposto começou a fazer parte das nossas fantasias, brincadeiras que envolviam relacionamentos entre meninos e meninas, revistas de fotonovela e tudo que se relacionava a esses temas eram bem

⁴ Essa brincadeira é realizada da seguinte maneira: todos sentam, uma pessoa é escolhida para a berlinda. A berlinda deve ser um lugar um pouco distante do grupo em que a pessoa escolhida fica até ser chamada de volta pelo coordenador do grupo. O coordenador do grupo tem a função de perguntar para cada participante “*por que tal pessoa está na berlinda?*”. A pergunta deve ser respondida, bem baixo, para que os outros participantes não escutem. Essa resposta deve ser feita, se possível, com um adjetivo apenas, por exemplo- “*Porque é bonita!*” o coordenador, após ouvir todos, chama a pessoa que está na berlinda e revela todos os adjetivos que ouviu de forma aleatória, para que a pessoa não saiba quem disse cada resposta. O que estava na berlinda escolherá o adjetivo, e a pessoa que respondeu o adjetivo escolhido vai para a berlinda. Esses adjetivos podem ser de elogios ou não. E assim começa tudo novamente, quem veio da berlinda passa a ser coordenador, e o coordenador passa a ser participante.

vindos: festas de fim de semana (chamada de festa americana), matinês em clubes. Essa era a vida da maioria dos adolescentes da década de 70 e 80 do século XX.

A minha relação com o esporte começou na 5ª série (6º ano). Comecei a treinar ginástica rítmica com a professora Rita Morelli, recém-chegada de São Paulo. Começamos com o básico da GR, balanceios, ritmos, coreografias. Fazíamos apresentações na escola e fora desta. Nesse mesmo período, ela começou a lecionar na UFRN e sempre que precisava me levava para fazer demonstrações nas aulas de GR nas turmas de alunas do curso de Educação Física da UFRN.

Gostava muito de me apresentar sem compromisso com o competir. Dois anos depois, passei a fazer parte da seleção de Ginástica Rítmica do Estado do Rio Grande do Norte, com a professora Doracelis Marques. Com ela as exigências técnicas aumentaram, o condicionamento físico passou a ter uma maior exigência, o aprimoramento e a atualização eram constantes.

Nosso grupo de ginastas era formado por alunas de várias escolas da Capital, a maioria estudava em escolas particulares. Eu era estudante do Kennedy, depois do Atheneu, ambas escolas estaduais. Lembro que sempre que havia jogos envolvendo as escolas públicas, eu era chamada para fazer apresentações nas cerimônias de aberturas dos jogos. Nunca ganhei nenhuma medalha com a GR, mas nunca deixei de praticá-la.

Essa experiência com a GR foi um dos motivos que me levou a decidir pela profissão de professora de Educação Física. Outro motivo foi a admiração que tinha pela minha professora de Educação Física da 3ª e 4ª série do Instituto Kennedy, o nome dela era Desterro. Não tínhamos quadra, mas tínhamos árvores, areia, calçamento de pedras, esses locais eram os nossos espaços de aula de Educação Física. Ela era muito paciente, animada, organizada e nos tratava com muito carinho, uma pessoa humana que transbordava muita bondade em seu coração.

A Educação Física era baseada em jogos e brincadeiras. Lembro-me de atividades relacionadas às práticas corporais cooperativas, jogos em grupo em que todos tinham que cooperar, para que tivéssemos o resultado positivo com a atividade. Todos participavam, não ficava ninguém de fora; eram os dias em que a sala estava completa. Fazíamos também brincadeiras que tinham caráter competitivo, mas o encaminhamento dado pela professora fazia com que a competição fosse vista de maneira lúdica e sem maiores prejuízos em relação à conquista do poder.

Hoje, como profissional de Educação Física e com os estudos realizados durante o mestrado com a temática das práticas corporais cooperativas, percebo de onde vem a identificação com tais práticas que revelam o compromisso com os valores humanos na vida das pessoas e na preservação do planeta. Essa semente foi plantada desde a infância e me acompanha em todos os momentos da minha vida. Daí a importância de uma orientação adequada na infância por profissionais que estejam preparados para proporcionar atividades corporais diversificadas e que tragam as práticas corporais cooperativas nos seus planejamentos e ações na educação física escolar.

Pensar no público alvo desta intervenção pedagógica é levar em consideração as questões que têm estreita relação com as condutas educativas no ambiente escolar, que nos remetem ao relacionamento entre professor e aluno. Fante (2005, p.199) discorre: “A atual pedagogia considera fundamental o estabelecimento de relações cordiais, personalizadas, mais liberais entre professor-aluno, facilitando assim o desenvolvimento natural de liderança”. A autora salienta que os principais conflitos nas relações professor-aluno devem-se a inúmeros fatores, merecendo destaque a *disrupción*⁵. Os comportamentos que dificultam as relações interpessoais dentro da escola devem ser considerados como um alerta para o desenvolvimento de um clima propício para o ensino-aprendizagem e a garantia de saúde educacional no cotidiano escolar. Os comportamentos aparentemente “rebeldes” dos adolescentes merecem atenção e conhecimento dos diversos fatores que deram origem a tais atitudes. Lidaremos com a adolescência, etapa da vida em que a pessoa não é considerada nem criança, nem adulto, mas estará num momento de transição entre ambas. Alguns autores no campo da psicologia definem essa fase como algo natural por que todos terão que passar. Eles afirmavam que “bastava aguardar que a adolescência um dia chegaria”. A adolescência não foi só naturalizada, como também considerada uma fase difícil, com conflitos semipatológicos (BOCK, 2004, p.33).

Ao adolescente é colocado o papel de produtor de trabalho, uma perspectiva de um futuro próximo carregado de responsabilidades para o ingresso na vida adulta. É

⁵ Fante (2005, p.200)[...] na linguagem dos professores, se interpreta como um conglomerado de condutas inapropriadas, como falta de cooperação, falta de educação, insolência, desobediência, provocação, hostilidade, abuso, impertinências e ameaças.[...] quando o aluno pede que se explique o já explicado com o objetivo de atrapalhar as aulas, faz perguntas absurdas, reage desproporcionalmente a uma instrução, exagerando em seu cumprimento e interrompe as explicações.

importante salientar que o “amadurecer” é um fator marcante, pois os hormônios lançados na corrente sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital são fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal. Ou seja, as características externas, mudanças na voz, pelos do corpo e outras mais passam, assim, a refletir mudanças comportamentais influenciadas pela cultura, pelo meio social e, principalmente, pelo sentimento de pertencimento a um grupo “adolescente”.

Nesse sentido, até os nossos dias, a visão naturalista perdura de uma maneira muito forte nos estudos sobre a adolescência. Estudos de Becker (2003) e Calligaris (2000) contribuíram com elementos culturais para a leitura da adolescência, mas não superaram a visão abstrata do conceito. Nossa cultura supervaloriza o adulto, por ser uma fase produtiva, e desmoraliza a criança, o adolescente e o idoso. E a visão naturalizadora reforça ainda mais esses valores.

Ainda com relação aos adolescentes, as características tanto biológicas quanto psicológicas são tidas como naturais: rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, tendência a bagunça, hormônios, tendência a oposição, crescimento físico, desenvolvimento do raciocínio lógico, busca da identidade, busca de independência, enfim, todas as características são equiparadas e tratadas da mesma forma, alegando porque são da natureza humana.

Contrariamente à teoria naturalista, apresentaremos a teoria sócio-histórica, defendida por Leontiev (1978) em seus estudos sobre a adolescência. Nessa perspectiva, a adolescência não é vista como uma fase natural ao desenvolvimento, ela é considerada social e histórica. Não há uma adolescência, como possibilidade de ser, há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas. Na gênese da adolescência podemos citar, por exemplo, o fato de as meninas estarem desenvolvendo as mamas. Em determinadas sociedades, elas pensam como mães, para amamentar os filhos. Em outras culturas, as meninas, nessa fase, pensam nos seios como algo sensual, atrativo.

Alguns estudiosos colocam como início da adolescência o final da infância, a idade entre 11 e 13 anos, com sua finalização em torno de 18 até 21 anos. Nos estudos de McKinney, Fitzgerald e Strommen (1986), observamos algo como um relato histórico, em que a adolescência tinha um curto espaço de tempo, ou seja, dos 13 anos aos 19 anos. Segundo esses autores, o período iniciava-se com as mudanças fisiológicas da puberdade e terminava com a obtenção sociológica do status pleno de adulto.

Entretanto, Mckinney, Fitzgerald e Strommen (1986), Leontiev(1978), Becker (2003) e Calligaris (2000) admitem não haver uma definição exata do início ou término desse período, pois a complexidade relacionada à fisiologia e às reações psicológicas diante dessas mudanças não acontece da mesma maneira, tampouco ao mesmo tempo para todos os indivíduos. O termo juventude foi dado pelo sociólogo Keniston em 1968, mas tem sido usado de várias maneiras. G.Stanley Hall (1904) apud Mckinney et al (1986) usou o termo em referência ao estágio pré-puberdade, a que chamamos hoje de média infância.

Com o avanço tecnológico e os estímulos provenientes dos meios de comunicação, as mudanças no comportamento alimentar das crianças, hábitos das famílias modernas, a adolescência e seus sintomas estão aparecendo cada vez mais cedo, em sociedades urbanas principalmente. Comportamentos como, por exemplo, relacionados a namoros ou atitudes de “ficar” estão ocorrendo cada vez mais cedo. É comum vermos em *shopping-centers* meninas e meninos de 9, 10 anos namorando publicamente. Esse comportamento, na década de 80 do século passado, era considerado algo raro, mas em pleno século XXI, é cada vez mais comum, principalmente nos grandes centros urbanos, em locais como *shoppings*, praias, clubes e até mesmos nas escolas. Seria o início da adolescência?

Neste milênio, constatamos várias mudanças no comportamento social de uma parcela de jovens que hoje demora mais tempo sob o abrigo, por que não dizer na dependência financeira dos pais, retardando sua autonomia financeira e o seu papel produtivo dentro da sociedade de consumo. Isso descaracteriza o jovem para participação do mundo adulto, mesmo com idades variando entre 20 e 25 anos, por exemplo. Juridicamente, resultaria num tempo bastante prolongado de adolescência, ou seja, um intervalo que duraria em torno de 10 a 15 anos, incompatível com o estabelecido pelo ECA(Estatuto da Criança e do Adolescente).

O período de intervalo de 6 anos, em que a pessoa passava como adolescente, ainda continua, apesar de começar mais cedo, um ano a menos, também termina um ano antes. De acordo com o ECA, citado nos PCNs do ensino fundamental, temos como a pessoa adolescente e com seus direitos reconhecidos juridicamente:

[...] aquela entre 12 e 18 anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece, juridicamente, que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos: direito à vida e à saúde, à educação, à liberdade, ao

respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária. São reconhecidos os direitos a brincar, a praticar esportes, a divertir-se, à informação, à cultura, ao lazer, a buscar refúgio, auxílio e orientação, da mesma forma que o direito a expressar suas opiniões e participar da vida política, na forma da lei. O respeito à criança e ao adolescente significa garantir-lhes a inviolabilidade de sua integridade física, psíquica e moral, preservando-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1997, p.106)

Essa prerrogativa sobre a adolescência, tratada nos PCNs, aproxima-se da teoria sócio-histórica de Leontiev e nos traz mais algumas contribuições no que diz respeito aos aspectos que englobam as questões da cidadania, ultrapassando as referentes a situações objetivas. Busca uma caracterização contextualizada que aborda com propriedade o respeito e a valorização do ser na sua subjetividade.

Assim, nossa proposta de intervenção com as práticas corporais cooperativas, tendo-se como ponto de partida a implementação do projeto “Recreio Interativo”, é mais uma tentativa, dentre tantas outras, para a educação de crianças e jovens, com a intenção de levar os alunos a uma reflexão crítica sobre as relações estabelecidas na escola, em especial sobre as atitudes expressas e suas consequências, como apresentaremos nos próximos capítulos. Neles nossas intervenções serão discutidas e analisadas em diálogo com os autores aqui apresentados.

CAPÍTULO II

PROJETO RECREIO INTERATIVO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

No cotidiano da escola, não poderíamos deixar de lado o recreio ou intervalo escolar. Pensando assim, relataremos neste capítulo a intervenção utilizada para tentar amenizar algumas situações desagradáveis que ocorriam na escola, em especial no horário do intervalo, no recreio. Como o próprio nome já indica, “recreio” é momento de descontração do trabalho, ou seja, folga das atividades sistematizadas da sala de aula. Com os resultados positivos coletados durante a vigência do projeto recreio, decidimos levá-lo para as aulas de Educação Física, em especial para as turmas envolvidas na pesquisa.

Nessa lógica da recreação e do recreio, estamos experimentando, desde 2005, um projeto de recreio interativo em uma escola da rede pública de ensino. Nosso objetivo geral foi estabelecer maior integração entre os alunos de todos os níveis de ensino do turno da manhã, facilitando a comunicação e a interação através de atividades próprias da cultura do movimento, no intervalo destinado ao recreio escolar. O que nos motivou a buscar essa intervenção foram as constantes reclamações de acidentes e brigas, que eram mais incidentes no horário do recreio.

Observando essa dinâmica, decidimos organizar um recreio assistido, onde tínhamos espaços que antes estavam fechados nesse intervalo e agora poderiam ser utilizados para que os alunos pudessem experimentar novas práticas proporcionadas pela cultura do movimento e dessa maneira interagir com os outros através da ludicidade e do prazer proporcionado por elas.

Os espaços que o projeto estava abrindo agora eram: a biblioteca, a sala de vídeo, a quadra. Estes permaneciam fechados; conseguimos conquistar parceiros para fazer funcionar esses ambientes. Foram eles, os professores responsáveis pelas salas, que agora faziam seu intervalo em horário diferente para poderem estar livres na hora do recreio e colaborarem com o projeto do recreio interativo.

Imagem 6- Biblioteca- Goes, V.M.S.S



Horário do intervalo, alunos lancham e aguardam o toque para se deslocarem para as áreas fora da sala de aula, docentes se dirigem para a sala dos professores, a fim de descansar, conversar com os colegas e fazer um lanche rápido.

Nesse intervalo de apenas 20 minutos, aqueles que não lanchavam a merenda oferecida pela escola dirigiam-se à grade lateral para comprar picolés, sorvetes, salgadinhos, refrigerantes, guloseimas, etc.



Imagem 7 -Lanche - Goes, V.M.S.S de

Outros diziam que não queriam perder tempo e já se organizavam para as brincadeiras, menina pega menino e vice-versa, tica, polícia ladrão, pagou.

Há também aqueles que ficam perto da sala dos professores, que não interagem na euforia circundante que toma conta desse momento tão cheio de movimentos, às vezes sentem medo. Geralmente são crianças novatas na escola, que têm dificuldade de fazer amizades, que já sofreram algum tipo de agressão em horários de recreio, e há aquelas orientadas pelos pais para não saírem de perto dos professores. Mas existem aqueles e aquelas que aguardam esse momento para revidar alguma afronta que sofreram dentro da sala de aula, pois agora estão longe dos olhares dos professores e poderiam “aprontar”.

Então pensamos numa situação em que pudéssemos sistematizar um conteúdo para tentar resolver, dentro de uma pesquisa, problemas detectados no horário do recreio. Os maiores problemas diziam respeito à agressividade entre alunos. Geralmente, os envolvidos eram aqueles do ensino fundamental 2, do 6º e 7º ano do turno matutino. Para nossa pesquisa optamos por fazer um recorte, então escolhemos uma turma do 6º ano, pois nessa turma encontramos, na maioria, alunos repetentes, com dificuldades de relacionamento, que se encaixavam no perfil pretendido para a realização da dissertação.

Levamos a pesquisa para aulas de educação física do 6º ano, um estudo cujos componentes relacionados, ou seja, a quantidade de alunos era delimitada. No recreio temos o turno todo participando, aproximadamente 300 alunos, assim torna-se difícil realizarmos uma pesquisa em que se exige o componente qualitativo e a caracterização da pesquisa etnográfica. Já com uma turma delimitada do 6º ano, em torno de 30 alunos e com um componente curricular obrigatório que exige uma sistematização de ensino, no caso educação física, acreditamos que se tornaria mais fácil a realização da pesquisa etnográfica que pretendíamos realizar.

É da necessidade de “dar um tempo” nas carteiras e cadeiras escolares que surge o tão esperado intervalo, a hora da folga das quatro paredes que nos limitam, para que, “concentrados possamos reter algum conhecimento que dizem, será muito importante para nossas vidas futuras”. A educação sistematizada conta com um currículo amparado por todo um sistema de ensino pautado em normas disciplinares e componentes curriculares que fazem parte de uma estrutura de ensino.

Dentro desse processo escolar, informar os alunos sobre uma imensidão de conteúdos elaborados nas propostas curriculares é o que importa, mesmo em detrimento de uma formação que contemple o ser humano integral. [...] A partir de então, a educação que a escola representa não vê sentido no prazer e na alegria, pois o que ela ressalta e propaga está mais fortemente vinculada à obediência e à disciplina, do que à contribuição na construção do homem integral. (MARCELLINO, 1999, p.81)

Com isso se espera que os educandos possam usufruir de conhecimentos e saberes que ampliem seu repertório cognitivo, para contribuir com o papel político-social de cidadãos que produzem, mas também consomem. Para isso, terão que cumprir uma duração mínima de anos escolares ou não.

A instituição educacional representada pela escola é composta como um lugar sério, onde o saber se propaga acompanhado pela disciplina que, por sua vez, não permite barulhos, algazaras, risos. Todos devem estar devidamente acomodados em suas carteiras, dispostas em fileiras voltadas para frente, onde se encontra um enorme quadro negro. O professor é o dono da palavra, portanto é quem controla quando as crianças podem responder a alguma questão feita por ele, decide quando se pode ou não ir ao banheiro, beber água e tantas outras coisas que, para aquisição do saber escolar, não são de grande importância (MARCELLINO, 1999, p.81).

O recreio interativo, além de procurar amenizar as convivências conflituosas na escala, diminui a sisudez de muitos momentos da escola. O “elemento lúdico, além de

ocasionar um encontro mais espontâneo entre as pessoas, é também capaz de resgatar componentes da cultura infantil, a bagagem cultural que cada criança criou e que teve que abandonar do lado externo dos muros escolares quando de seu ingresso na escola” (MARCELLINO, p.80).

Em uma escola onde a faixa etária é diversificada, alunos do 1º ano do ensino fundamental até alunos do 7º ano convivem no mesmo espaço, em horários comuns, como no caso do recreio. Em algumas instituições, o recreio passa a ser chamado de intervalo, caracterizando se é Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio, Ensino Superior.

No momento que temos uma clientela tão diversificada, não sabemos se é recreio ou intervalo. De acordo com o artigo escrito pela especialista em psicologia da educação, Catarina Lavelberg (2010), a autora não faz distinção, chegando a mesclar os termos recreio, intervalo, tempo livre, destacando a importância desse momento para a convivência, constatando o clima escolar implícito no cotidiano, encontros de amigos, resoluções de conflitos. Nessa situação, as escolas adotam estratégias para proporcionar um recreio mais tranquilo, com atividades monitoradas, inspetores de área de circulação, câmeras, dentre outras.

Pensando assim, essa diferenciação seria apenas em relação à escrita burocrática, dependeria do contexto de ensino. No ensino infantil e fundamental, chamaríamos de recreio, e no ensino médio e superior, intervalo. As faixas etárias correspondentes adotam, na sua linguagem habitual, recreio ou intervalo.

Não é possível separar os horários em que os menores (1º ao 4º ano) teriam um horário reservado diferente dos maiores (5º ao 7º ano), pois a dinâmica institucional e organizacional da escola não favorece essa mudança.

No intervalo de 20 minutos, as atividades cotidianas para os alunos são: o lanche, usar o sanitário, beber água, brincar, descontraí-los. Já para os professores, reunir-se na sala dos professores para o lanche, descontraí-los conversando com os colegas, organizar o material de sala de aula, reuniões com a gestão, para repasse de assuntos de interesse da comunidade escolar.

“Para a criança, o brincar é um modo de controlar o mundo externo; assim a criança não pode controlar a presença ou a ausência da mãe, mas pode controlar um pedaço de pano que, simbolicamente, enquanto objeto transacional *representa* a mãe no espaço da fantasia. O brincar coloca a criança em contato com seu próprio corpo, bem como com as relações de

espaço – tempo: em uma palavra, com o seu próprio movimento. Porque como diz Winnicott, “*brincar é fazer*” [...] (VENÂNCIO; FREIRE, 2005, p.33)

As atividades que a coordenação da escola determina como ações normais no intervalo são prejudicadas com a diversificação da faixa etária e, portanto, os interesses se tornam também diversificados.

As crianças menores disputam espaços com os adolescentes, resultando diversas vezes em atitudes hostis por parte de ambos, gerando conflitos que resultam em atos agressivos, dificultando os relacionamentos sociais no cotidiano da escola.



Imagem 8 - Disputa de Espaços- Goes, V.M.S.S.

Para Marcellino (1999, p.110), cujo pensamento concordamos plenamente, “a escola deve preparar seus alunos para que possam conviver em sociedade, para que possam comportar-se de forma tranquila e segura em diferentes situações e interagir de forma positiva em ambientes diversificados. Esse seria o trabalho de educar para o lazer” e para a boa convivência.

Um exemplo comum é quando na hora do intervalo a quadra é liberada para que os alunos possam jogar livremente. A questão do poder foi bastante visível com os alunos do 6º e 7º ano, os outros alunos das turmas anteriores não conseguem espaço para jogar, pois eles dominam o ambiente em que o jogo do futsal está acontecendo.

Antes de o “Projeto” acontecer, os espaços para o recreio dos alunos eram o pátio coberto e embaixo das árvores. Sem a presença de nenhum professor ou funcionário da escola, os espaços como biblioteca, sala de vídeo, quadra poliesportiva ficavam todos fechados. Com a ativação do projeto recreio, conseguimos professores colaboradores responsáveis pelos espaços que se mantinham fechados na hora do

recreio. Esses profissionais passaram a fazer o lanche em horários diferentes (antes ou depois do recreio), e na hora do projeto recreio, estavam disponíveis para acompanhar os alunos que estivessem utilizando os espaços (biblioteca, sala de vídeo, quadra). Fizemos investimentos, comprando e aceitando doações de jogos de tabuleiro e outros materiais (gibis, uno, xadrez, dama, pega varetas, jogo da vida e outros mais).

Nesse ambiente de aprender com prazer, de espontaneidade, não há espaço para as máscaras sociais; a autenticidade é um exercício sempre presente, pois, por meio dele, os alunos conhecem-se a si próprios como também passam a ter melhor compreensão da sociedade e seus valores (Marcellino, 1999, p.82).

Os filmes para sala de vídeo eram trazidos pelos alunos e selecionados de forma que estivessem adequados para o tempo de 20 minutos e à faixa etária a que fosse destinada. Normalmente os vídeos eram clipes de bandas que eles gostavam e estavam na moda. Na quadra, o material (bolas, cordas, equipamentos de tênis de mesa e outros) era disponibilizado pelos professores de educação física, os quais permaneciam com os alunos no horário do recreio, intermediando as atividades.



Imagem 9 -Recreio - Goes,V.M.S.S.

Por serem atividades em momentos livres, de descontração, podemos interferir até certo ponto, mas a simples presença de pessoas adultas fez com que os próprios alunos mantivessem um comportamento comedido com relação aos outros no que se refere a atitudes agressivas ou comportamentos agressivos.

Nesse sentido, como expressam CARVALHO et al (2005, p.24),

A criança, assim, apropria-se desse brincar, não de uma forma infantilizada, em que tudo é tranqüilo, doce e leve, como muitos de nós educadores acreditamos. Brincar não é sinônimo de prazer. Na verdade, há um conjunto de ações que não isenta

os brincantes do conflito. Percebo em muitos brinquedos infantis a crueldade, a tensão, a briga, a morte.

Mais adiante os autores esclarecem que

As crianças, por mais que sejam doces, trazem dentro de si toda condição humana de afetos, desafetos, preconceitos, leveza e crueldade. Estamos lidando com seres humanos e não com anjos. [...] nas brincadeiras das crianças encontraremos disputas, temores, acordos, burlas, birras, alegria, raiva, enfim, as inúmeras formas de relacionamento encontradas na vida do dia a dia, acrescidas com o tempero da imaginação, do de “mentirinha” (CARVALHO et al, 2005, p.24).

Não é à toa que tantos conflitos existem na escola, em especial no intervalo das aulas, pois o contato direto entre os alunos pode aflorar acolhimento ou tomadas de atitudes violentas e excludentes. Nesse sentido, a proposta de recreio aqui apresentada é mais um esforço de preservar a harmonia da convivência pelo enaltecimento do valor da ludicidade, pois

Uma noção de “atividade lúdica” emerge relacionada à idéia de fazer com prazer. A brincadeira é considerada uma das maneiras de fazer as coisas de forma mais agradável e satisfatória. Entretanto, ainda que não se perceba, esse discurso carrega o paradoxo de afirmar que o que as crianças têm para fazer, conhecer e aprender é tão chato que precisa de uma outra roupagem para se tornar agradável (CARVALHO, 2005 p.67).

Sendo assim, investimos numa proposta aparentemente simples, mas carregada de valores humanos que muito tem a contribuir para minimizar os momentos de conflitos no espaço escolar, principalmente nos intervalos de aulas dos alunos, uma vez que

[...], a percepção de que pequenas ações e relações cotidianas estão muito além de seus limites aparentes, estão carregadas de signos e valores e trazem significados coletivos e públicos para a liberdade. Nesse sentido, fazem emergir, como tarefa histórica, uma busca coletiva de experiências de solidariedade, restabelecendo laços de caráter afetivo, ético, social e político (CARVALHO, 2005, p.71).

No espaço da quadra, um dos maiores problemas que enfrentamos foi com os alunos das séries finais do ensino fundamental, já que temos no turno matutino faixas etárias que variam entre 6 e 14 anos, ou seja, do 1º ao 7º ano. Os alunos do 6º e do 7º ano estão sempre reivindicando os melhores materiais e espaços disponíveis da quadra, gerando um desconforto para os menores que desejam também utilizar esses espaços.

Para fazer parte do competitivo campo de trabalho, é necessário qualificação; alguns empregos exigem uma formação de anos de estudo (ex: médico, controlador de voo, dentre outros), e ainda existem aquelas profissões ou ofícios que aprendemos com nossos familiares (ex: bordadeiras, agricultores, vaqueiros, dentre outros.).

Neste percurso da vida, antes de decidirmos sobre o nosso fazer profissional, passamos alguns anos em instituições de ensino onde o saber sistematizado é seu principal foco, aluno, professor, merenda, horários determinados, currículo, projetos, componentes curriculares, didática, metodologias, hierarquia, gestão. Enfim, se formos elencar todos os elementos adjacentes a escola, teríamos uma infinidade deles. Almejo, portanto, trazer à discussão o “recreio”, esse intervalo que acontece em todas as instituições de ensino, do básico ao superior. Devemos entender que

Através do brincar, o movimento não é apenas vivenciado, mas criado, construído na zona da fantasia, que é a zona primeira da relação da criança com o mundo. Pertencendo simultaneamente ao mundo externo e ao mundo interno – irreduzível, portanto, a um ou a outro –, o fenômeno do brincar lega ao movimento esse paradoxo característico: nem exclusivamente interno, nem exclusivamente externo, mas situado naquela zona em que se tecem as relações entre o sujeito e o mundo, o movimento constitui-se com base nas tensões vivenciais entre o “eu” e o “não eu” (VENANCIO; FREIRE, 2005, p.34).

Nessa perspectiva,

Se quisermos entender o movimento humano, é preciso considerar, justamente, a dimensão do humano. Quando se move, quando brinca, joga, dança, celebra rituais, os homens não executam uma simples ação física, mas um ato complexo, originário das primeiras relações estabelecidas com o mundo, herdeiro das primeiras experiências no campo dos fenômenos transacionais. Por isso, no movimento tanto quanto no brincar, o indivíduo está tentando compreender e controlar o mundo, compreender e controlar a si mesmo, outorgando significações às coisas e assim incorporando o mundo no espaço transacional. [...] não é possível separar o movimento da consciência

do movimento nem esta do objeto com o qual ou para o qual eu me movo. Ato, consciência e mundo formam uma unidade indivisível, existencial, pertinente à área dos fenômenos transacionais (VENÂNCIO; FREIRE, p. 34-35).

Assim, a idéia do recreio dirigido, orientado e organizado surgiu de uma intenção de controle dos corpos, disciplinamento de comportamentos tidos como inadequados para o sistema escolar. Mas percebemos que essa idéia oculta, não fez parte das minhas práticas enquanto coordenadora e ministrante das atividades lúdicas que aconteciam nos espaços externos á sala de aulas.

Percebo o recreio como algo livre, momento de descontração e principalmente liberdade para os estudantes escolherem e decidirem como devem aproveitar estes poucos minutos que passam fora das salas de aula. Mas nem sempre foi assim. Segundo Ariès (1981), o progresso da disciplina fez com que ela se tornasse cada vez mais rígida. Antes do século XV, o estudante não estava submetido nem a uma autoridade extracorporativa e tampouco a uma hierarquia escolar. O estudante pertencia a uma sociedade ou bando de companheiros, e estes regulavam a sua vida cotidiana, muito mais do que a escola ou o seu mestre. A partir do fim da Idade Média, esse sistema de camaradagem entra em declínio, dando lugar a novos princípios de comando e hierarquia autoritária.

A nova disciplina se introduziria na já moderna organização dos colégios e pedagogias, em que o diretor e os mestres tornam-se depositários de uma autoridade superior. O mestre tornava-se responsável por corrigir ou punir o “mau” aluno. Isso também dizia respeito à salvação da própria alma das crianças. Essa época é marcada por duas novas ideias ligadas à infância: a primeira diz respeito à noção de fraqueza e, assim, das necessidades de impor limites; e a segunda, à responsabilidade moral dos mestres, não cabendo a estes apenas transmitir, como também inculcar virtudes, formar espíritos, instruir. A partir disso, a organização hierárquica e autoritária dos colégios foi se tornando cada vez mais rigorosa, atingindo características, tais como a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição e a aplicação ampla de castigos corporais.

Para pensar em recreio escolar, pensamos em normas escolares, liberdade e ao mesmo tempo nas regras para uma boa convivência em todos os espaços da instituição escola. Geralmente de acordo com o que venho observando nas escolas em que atuei e em conversas informais com professores de outros estabelecimentos, o cuidado maior no recreio está relacionado às crianças pequenas, a maioria dos projetos com recreio dirigido é direcionada para o ensino infantil e ensino fundamental I.



Imagem 10- 1ª turma de 6 anos - Goes, V.M.S.S.

Quando passamos para os níveis seguintes, ensino fundamental II e ensino médio, encontramos poucas experiências ou quase nenhuma, e quando existe a relação do recreio dirigido, este direciona-se logo para a prática de esportes coletivos, tendo como principal o futsal e o vôlei.

A Educação Física, no ensino fundamental I, encontra nos jogos, brincadeiras e ginásticas seus componentes para trabalhar o conhecimento sobre o corpo. Quando passa para o ensino fundamental II, encontramos a predominância dos tradicionais esportes coletivos (vôlei, basquete, handebol e futsal), daí a limitação e a exclusão de alguns alunos que não se encaixam no padrão produtivo de uma sociedade competitiva, assim ficam de fora os “gordinhos” ou “magros” demais, as meninas.

Trazer um projeto de recreio que possa incluir a todos e que tenha uma diversificação de práticas corporais que fujam dos padrões da esportivização não é tão comum. Essas práticas, incluindo atividades colaborativas com alunos do ensino fundamental II, é um desafio para a área da educação física escolar, acostumada, desde épocas atrás, a uma visão em que a competição e o ganhar a todo custo alimentavam as normas vigentes da prática esportivizada da educação física.

Com as crianças menores dos anos iniciais do ensino básico é comum confundir os termos educação física e recreação. Dentro da história da recreação, os profissionais que primeiro trabalharam com esse nível de ensino eram as professoras recreadoras, que

em sua maioria tinham formação de nível médio como normalistas, ou seja, provenientes do curso normal. Eram as chamadas professoras polivalentes. Estas ensinavam todas as matérias obrigatórias do currículo escolar (até final dos anos 80). Com a LDB 9394/96 novas exigências foram impostas pelo Ministério da Educação, a educação física como componente curricular obrigatório no ensino básico passa a ser ministrada da 1ª à 4ª série por professores de educação física.

A história da educação física confunde-se com a história da recreação e seu desenvolvimento, pois a recreação foi uma das responsáveis pela criação dos cursos de formação profissional de educação física (Werneck, 2000; Melo, 2003 apud GONZALEZ, 2005, p.357), estando intimamente ligada à história da educação, especialmente quando tratamos de ensino público primário.

O modelo de educação higienista é um dos responsáveis pela sua disseminação, pois interferiu no séc. XIX em todo um comportamento de cuidado com o corpo nas suas camadas sociais, promovendo uma reformulação das consciências e dos saberes sobre o corpo e seus cuidados. (MARCASSA apud GONZALEZ, 2005, p.357).

A Educação Física, no final do século XVIII e início do século XIX, trazia em seu lema um corpo saudável, ágil e disciplinado, exigido pela nova sociedade capitalista que se instaurava na Europa. Passaram assim a serem exigidos os cuidados com o corpo, os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico. (SOARES et al, p.51, 1992)

A hora do recreio é a hora da recreação. Esse termo vem do verbo latino *recreare*, que significa recrear, reproduzir, renovar (GUERRA, 1988, p.13) e ainda compreende todas as atividades espontâneas, prazerosas e criadoras, ocupadas no tempo livre, atendendo às diversas faixas etárias com liberdade de escolha.

“O recreio é um momento de divertimento de prazer, é também o local, lugar do recreio, nas escolas pode ser o mesmo que recreação” (FERREIRA, 2001, p.588). Nesse aforismo podemos pensar que a hora do recreio é um momento em que só acontecem coisas agradáveis e prazerosas, mas não é bem assim, pois nem sempre o recreio escolar proporciona essas sensações para todos. Existe também o inverso, pois esse momento do recreio também é aguardado por aqueles que querem revidar algum

tipo de agressão fora dos olhares do professor e assim machucar verbalmente e até fisicamente alguém. Torna-se, portanto, um espaço de conflitos, e não somente de alegrias e acolhimentos, pois muitos momentos são pontuados pela ansiedade tanto para os alunos agressores quanto para os alunos que são supostamente vítimas, como bem observamos.

A recreação é muito antiga, ela era utilizada pelo homem da pré-história, com a finalidade de festejar o início da temporada de caça ou a ocupação de uma nova caverna. Essas atividades foram sendo repassadas de geração em geração, em forma de brincadeira, continuando sempre com seu aspecto recreativo e de vencimento de obstáculos. O marco inicial da recreação sistematizada foi em 1774, na Alemanha, com a fundação do Philantropinum por J.B Basedow. Ela funcionava da seguinte forma: cinco horas de matérias teóricas, duas horas de trabalhos manuais e três de recreação (esgrima, equitação, lutas, caça, pesca, excursões e danças) (GUERRA, 1988, p.11). A base filosófica que sustentava era a obra de Emílio de Jean Jacques Rousseau, e o método de ensino, dinamarquês.

Dessa forma podemos afirmar que obtivemos uma considerável conquista, pois o recreio tem agora uma importância curricular, como as demais disciplinas que compõem o universo do ensino fundamental desta unidade de ensino. Essa importância refere-se principalmente a ser computado como hora-aula, e temos a gestão escolar como uma parceira que, junto com seu corpo docente e colaboradores do projeto do recreio, conseguiu fazer valer como hora-aula o seu funcionamento. Dessa forma, valorizou-se a dedicação e o empenho desses profissionais da educação até então sem importância para muitos.

No entanto, algumas reformas chegaram para a escola, não só em nível físico, mas também como reforma curricular. Em 2007, a escola recebeu uma proposta de sala de informática, e tivemos que ceder a sala de recursos visuais para ser a nova sala de informática. Foram feitas mudanças e, por algum tempo, a sala de vídeo foi desativada. Esta passou a funcionar numa sala de aula onde aconteciam as aulas do 1º ano, a professora que era responsável pela sala de vídeo aposentou-se e a coordenadora pedagógica passou a coordenar a sala de informática. Ficamos com o espaço físico da quadra e da biblioteca, locais que funcionam até os dias atuais. Mantivemos espaços que, desde início do projeto, em 2005, já funcionavam: quadra de areia, pátio coberto, pátio com árvores, além da quadra e da biblioteca.

Na biblioteca, temos duas professoras que desenvolvem projeto de leitura com as turmas do 1º ao 5º ano nos horários convencionais, e na hora do intervalo, auxiliam os alunos nas leituras livres. No espaço da quadra e nos demais, estão os professores de educação física do turno da manhã. Nós, professores de educação física, nos encarregamos de fornecer o material solicitado pelos alunos, bolas, cordas, jogos de tabuleiro (Xadrez, Dama, UNO, Jogo da vida), raquetes de tênis de mesa e acessórios. E sempre há um aparelho de som disponível para colocarmos CDs que os alunos (as) trazem; eles ficam ouvindo/dançando.

Esta nova experiência escolar de crianças de seis até os treze anos estudando num mesmo turno fez aumentar casos de acidentes, agressões, principalmente no horário do recreio. Então, observando esses acontecimentos, organizamos um projeto intitulado “recreio interativo”, e, junto com alguns profissionais da escola, elaborou-se uma estratégia pedagógica para diminuir as ocorrências desagradáveis que são frequentes no horário do recreio, ou seja, acidentes, brigas de revidações (aqueles acontecimentos ocorridos em sala de aula, que não podem ser devolvidos na sala e são deixados para o recreio), vários outros tipos de provocações que são deixadas para o horário do recreio.

Passei a utilizar meu horário de intervalo para ficar mais próxima aos alunos. A quadra passou a ficar aberta; lá desenvolvemos várias atividades com bola.

No espaço de areia, também desenvolvemos jogos com bola; no pátio, jogos de tabuleiro (dama, xadrez, dominó, uno, conversas informais); na biblioteca, os alunos procuram livros e conversam sobre suas leituras com os colegas; embaixo das árvores, brincam de pular corda, de tica, menina pega menino, etc.



Imagem 11- Espaços de Areia - Goes, V.M.S.S.

Com esses espaços de lazer ampliados, os grupos se subdividem por interesses, a colaboração dos professores da biblioteca e de professores de educação física é essencial, pois faz com que o projeto do recreio possa sempre acontecer. É um projeto

em que não podemos direcionar o que o aluno deverá fazer, mas é uma construção coletiva a partir de interesses comuns. Portanto nós trazemos sugestões, e a própria prática da atividade realizada nas aulas de educação física e do cotidiano das crianças em seus ambientes informais (em casa nos seus bairros), aparece. A troca de saberes e a interação resultante tornam-se para o educador uma fonte rica de pesquisa para melhoria da prática educativa.

Mas nem tudo são flores, pois vivemos num mundo de dualidades, onde a chuva e o sol disputam um espaço de poder, mas nem por isso deixam de compartilhar a criação de um belo arco-íris. Algumas dificuldades são encontradas, pois como já relatamos antes, são idades variadas, e os mais “poderosos” alunos do 7º ano (mais força, mais velhos, acham que sabem mais) procuram dominar o jogo de futsal. Os menores alunos das turmas anteriores ao 7º ficam na expectativa de conseguir um espaço para mostrarem suas habilidades. Nesse momento, aparece o professor de educação física para intermediar os acontecimentos.

Uma solução encontrada foi uma organização de tabela semanal dos grupos (times). Antes eles contavam pelo número de gols, hoje fazem a contagem pelo tempo. Essa estratégia faz com que mais grupos de meninos possam participar dos jogos do intervalo, oportunizando aos menores do 6º ano até os do 4º possam ter chances de jogar nesse tão prazeroso e disputado intervalo.

Essas atividades que acontecem nesse curto espaço de tempo tornam-se de grande importância para tornar o ambiente da escola mais receptivo às expectativas de interação dos educandos. Posso observar o quanto esse momento é aguardado por todos os estudantes; a felicidade demonstrada através dos rostos quando veem o portão da quadra aberto, e as bolas e outros materiais disponibilizados pela equipe colaboradora do projeto.

Esse projeto tem atendido, em boa parte, as expectativas do projeto político-pedagógico da escola, principalmente com relação aos conteúdos atitudinais sugeridos nos PCNs. Temos uma maior integração dos alunos, a diminuição da violência e dos acidentes que ocorriam com frequência nesse momento. São visíveis os resultados positivos advindos do funcionamento e acompanhamento relativo do projeto recreio. A espera ansiosa pela chegada do horário de intervalo por parte dos alunos é notada por todos, pois eles sabem que terão de alguma forma um recreio assistido e ao mesmo tempo livre de coerções, mas também atentos para com o respeito ao outro, observando

suas limitações e seus limites na interação com os colegas, aprendendo a controlar de maneira responsável a ira, a inveja e resolvendo seus conflitos de maneira sóbria e honesta.

Essa intervenção do “projeto recreio” resolveu uma parte das dificuldades que sentíamos com relação às agressões, à violência, mas algo ainda incomodava, estávamos preparando os alunos para a vida, dando-lhe autonomia⁶ e não heteronomia⁷?

Entendemos por heteronomia a regulação exterior, ou seja, os valores não se conservam sendo regulados pela pressão do meio, o sujeito modifica o comportamento moral em diferentes contextos. É considerado certo obedecer às ordens das pessoas que detêm a *autoridade* ou agir da mesma forma que se comportam as pessoas de meio social. Precisa-se incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que possa dobrar-se às suas exigências. (VINHA, 2000).

A autonomia que buscamos está pautada no sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas, é algo interno (autorregulação), sendo fundamentada na equidade e nas relações de reciprocidade. Há a conservação dos valores, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais. Permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação, vê a si próprio como um representante da humanidade, e não apenas de determinado grupo social, concebendo a moral como regras e princípios que regem as relações entre todos os seres humanos, (VINHA, 2000).

Essa autonomia é a que buscamos com o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Ela passou a existir de uma ideia inicial que surgiu com o projeto recreio. De lá pra cá, começamos a experimentar estratégias metodológicas variadas para melhorar o nosso fazer pedagógico e fazer a diferença na vida das pessoas que estão sob nossa

⁶. Gonzalez-Fensterseifer (2005, p.37), autonomia [...] refere-se a possibilidade de reger-se segundo as próprias leis. Hassmann (2007, p.133)[...] um sistema é autônomo na medida em que é autopoietico(que se faz a si mesmo)[...] ligado a auto-organização[...]

⁷ Heteronomia é um conceito criado por Kant, para justificar as leis que recebemos. Heteronomia é o contrário de autonomia, [...] é quando um indivíduo se sujeita à vontade de terceiros ou de uma coletividade. É um conceito básico do Estado de Direito, em que todos devem se submeter à vontade da lei. Segundo o dicionário Aurélio (2001, p.363), heteronomia [...] condição de pessoa ou grupo que recebe de outrem a lei a que se deve submeter.

responsabilidade. Como esse projeto do recreio partiu da iniciativa de profissionais que fazem parte do componente curricular de educação física, pensamos em ampliá-lo para as aulas de educação física, mas com um direcionamento mais reflexivo e crítico, utilizando o conteúdo das práticas corporais cooperativas como intervenção principal, que veio a se transformar em nosso projeto de pesquisa do mestrado intitulado: Práticas Corporais Cooperativas e sua ação Pedagógica nas Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.

A educação é um processo de socialização, como já afirmava Durkheim (2002), e depende do contexto para existir, pois dependendo da época e do lugar, um mesmo processo pedagógico utilizado pode ter resultados diferentes. Nesses termos, podemos pensar na educação não só como integradora social, mas também como aquela que promove autonomia ao indivíduo, e dessa maneira interferindo socialmente, traz consigo conceitos e objetivos variados dentro do contexto educacional brasileiro. Contempla duas principais vertentes: promotora da competitividade e promotora da cidadania social, incluindo essas ideias na política educacional brasileira, que induzem ao processo de globalização e à consolidação da democracia. Para chegarmos a essa ideia contemporânea do papel exercido pela educação no contexto político nacional atual, não podemos desconsiderar a importância das questões políticas sociais e educacionais das décadas que antecederam os anos 90 do século XX.

A educação foi vista no passado como um instrumento de mobilidade social, ou seja, deve dar “status” ao indivíduo. A influência da Segunda Guerra Mundial abalou a legitimação da social democracia que foi ameaçada pela ideologia fascista e pelo socialismo soviético. Uma época em que ocorreu a passagem de uma ordem social estamental (classes divididas em forma piramidal) para uma ordem competitiva, e o que ficava evidente era a fortificação da burguesia, a participação do povo nas eleições e uma diminuição do poder das oligarquias. Nesse contexto sociopolítico, a educação continuava a ter sua função decorativa (status social). Na década de 60 e 70 do mesmo século, a educação passou a ter seus estudos baseados nos conceitos do capital humano, ou seja, a educação como mercadoria, uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, melhoria na renda.

Com esse crescimento era preciso a inserção do país no mercado internacional, a política educacional tinha como foco principal a rentabilidade dos investimentos educacionais. Exemplos dessa política educacional é a reforma universitária de 1968 e a

lei da profissionalização do ensino médio de 1971. A função social das universidades públicas era qualificar recursos humanos e produzir conhecimento científico e tecnológico, permitindo a expansão industrial brasileira. A educação passa então a valorizar o desenvolvimento, o crescimento econômico, e não mais a mobilidade social das décadas anteriores. Nos anos 70, temos a valorização da cidadania, um termo que foi tomando força, acompanhado de termos como políticas sociais, políticas públicas rumo à construção da democracia e da cidadania.

Na década de 90 do mesmo século, a educação surge como promotora da competitividade, que dá ao indivíduo a condição de empregabilidade e traz o binômio modernidade e desenvolvimento sustentável. A globalização estimula ainda mais a competitividade entre os países e entre as empresas. O conhecimento passa a ser visto pela interdisciplinaridade, intercambialidade e experimentação. A educação e o conhecimento estão associados, dessa maneira, ao desenvolvimento científico e tecnológico, que, por sua vez, levam à competitividade.

Apesar da evidente competitividade na política educacional, não podemos ignorar a concepção social da educação, com a ampliação de oportunidades educacionais e uma consequente diminuição das desigualdades sociais. Nesses termos, temos uma sociedade mais justa para todos, e a educação passa a ser considerada promotora da cidadania social. A educação não pode ser considerada como a salvadora da pátria, mas esforça-se para tornar a sociedade mais solidária, integrada e, consequentemente, mais igualitária.

Dessa forma, tal pensamento nos remete para a compreensão precisa do próprio termo, entendendo como sendo um conceito complexo que envolve [...] ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam um mesmo sistema, que não prevê soluções, mas problemas, sem eliminar a simplicidade e tampouco a complexidade.[...], o jogo é ambientado, em virtude de sua subjetividade- interna – predominante, a qual influencia e é influenciada pela objetividade- externa-, criando assim um ambiente próprio, específico de jogo (VENÂNCIO; FREIRE, 2005, p.46).

A convivência com a cooperação nos faz refletir sobre um processo de aprendizagem para toda a vida, com possibilidades de inversões de papéis. A educação para a cidadania pode ser uma aliada das práticas corporais cooperativas, já a educação no seu âmbito competitivo está ligada ao mundo do trabalho, da qualificação profissional, da corrida para uma melhor posição social. Pensar no recreio é lembrar-se

das brincadeiras livres e desprovidas de uma ordem pedagógica, mas para nós, educadores, participar junto com os alunos desse momento de liberdade e separar o fazer pedagógico parece ser algo incompatível, pois estamos sempre querendo que tudo tenha utilidade.

Certas vezes estragamos o espontâneo momento de lazer que vem do ócio, descanso, com imposições de atividades direcionadas/dirigidas. O lazer é “o espaço de tempo livre entre o trabalho e o repouso” (GUERRA,1988, p.14). Então podemos considerar que, enquanto os alunos se encontram em sala de aula, cumprindo a programação estabelecida no sistema institucional, eles estão numa espécie de trabalho; quando vão para o recreio, eles estão num momento de lazer, e o recreio preenche esse espaço tão esperado por alguns (a maioria), mas também deixa alguns ansiosos e até apreensivos. A ansiedade de alguns alunos se dava ao fato de estarem com receio de sofrer qualquer espécie de agressão, ou porque já receberam a ameaça, ou por terem sofrido de alguma maneira diversos tipos de violência nesse horário de intervalo, em ocasiões passadas.

O projeto do recreio proporciona para os alunos uma oportunidade de se relacionar com alunos de outras salas, e até mesmo de estar em contato com colegas da sua própria sala, discutindo e vivenciando coisas que na sala de aula não é possível.

O papel do professor que acompanha se torna muito importante, pois existe uma espécie de laço afetivo que torna mais fácil o relacionamento e a confiança que a criança e o jovem precisam para se sentirem seguros e amparados quando precisam.



Imagem 12- Laços Afetivos - Goes, V.M.S.S.

A aproximação entre professor e aluno fora da sala de aula convencional é um momento ímpar, torna-se mais fácil compreender as dificuldades, compartilhar alegrias,

dialogar e assim compreender melhor nossos alunos. Ao utilizarmos os jogos cooperativos como experiência durante o recreio, observamos que ocorreu uma melhora significativa nas atitudes que geralmente tendiam para a violência, pois as práticas corporais cooperativas geravam nos alunos atitudes reflexivas das ações geradoras de conflitos e havia nos alunos uma aprendizagem da escuta do outro, atitudes que antes não aconteciam.

Essa experiência com o recreio foi ampliada para as aulas de educação física, pois a idéia de sempre estar competindo era algo que nos incomodava, e as práticas corporais cooperativas vieram para somar e fazer com que refletíssemos sobre qual educação física gostaríamos de ter nas nossas aulas. E, a partir dessas vivências, passamos a dosar competição e cooperação.

Antes a abordagem predominante incluía esportes, e competir era o que mais importava para os alunos. Com a entrada das práticas corporais cooperativas os espaços para os conteúdos da cultura de movimento foram sendo conquistados pouco a pouco. Não foi fácil, mas hoje podemos dizer que tudo que é difícil torna-se prazeroso depois, pois a conquista da autonomia, o respeito, a solidariedade, aprender a escutar, saber esperar a vez de falar e outras boas coisas advindas desse processo nos faz acreditar numa educação para a vida, e não só para o momento.

Os jogos cooperativos são apresentados como uma proposta transformadora, e a vivência proporcionada aos alunos durante os nossos encontros confirmaram essa proposição, principalmente em saber diferenciar entre uma atividade competitiva sadia e uma atividade competitiva nociva. Demonstrou ainda a compreensão da importância das práticas corporais cooperativas como coadjuvante do planejamento dos conteúdos de Educação Física no ensino fundamental 2, e que é possível, sim, a colaboração entre práticas cooperativas e práticas competitivas. Trabalhamos, também, com questões importantes para a formação de valores humanos nas aulas. Tínhamos o momento para falar sobre a importância do trabalhar com e não contra as atitudes de colaboração que eram percebidas e evidenciadas pelos alunos.

Essas experiências vividas por nós com as práticas corporais cooperativas, acredito, venham somar positivamente no cotidiano de cada aluno dessa turma, refletindo como resultado uma mudança de comportamento em outras disciplinas curriculares que fazem parte do universo escolar do educando. A cooperação é essencial em todas as práticas corporais, inclusive nas diretamente ligadas às práticas envolvendo

competição, já que, segundo Brotto (1999) apud Soler (2006, p.23), a cooperação pode ser entendida como “um processo de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos”. Ainda esse mesmo autor apresenta-nos a competição como “um processo de interação social, em que os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou em oposição umas às outras, e os benefícios são concentrados apenas para alguns”.

Devemos entender que “ao competir, os jovens devem saber que o jogo tem um fim em si mesmo, que a recompensa é a sua satisfação de jogar, e jogar é ganhar e perder, sendo que para isso a disputa deve ser justa, permitindo que tanto os derrotados quanto os vencedores possam sair diferentes do jogo, ou seja, mais inteligentes por resolverem os problemas enfrentados no jogo” (VENANCIO; FREIRE, 2005, p.148).

Uma prática competitiva é um processo de interação social; o grupo tem um objetivo comum; para que o objetivo da vitória seja alcançado, é preciso que as ações sejam compartilhadas, e o resultado final possa beneficiar a todos. Oliveira (2002) defende a ressignificação crítica do esporte, alertando que devemos ficar atentos para que não venha a ocorrer: “[...] a compreensão equivocada de que o problema do/no esporte está na competição. Nesse caso, jogos de futebol, vôlei, basquete ou qualquer outro jogo esportivo coletivo deveriam ser eliminados.” Nesse momento, tentamos encontrar o elo entre cooperação e competição, pois passamos a pensar sobre resultados ‘ganhar, empatar, perder’; nem sempre aquele que ganha aprende valores como solidariedade e respeito ao adversário. As práticas corporais cooperativas proporcionam a vivência crítica reflexiva sobre essa ação. Aliar o competitivo e o cooperativo é um bom caminho para uma educação física carregada de valores. Os sociólogos Ellias e Dunning(1986) apud Gonzalez(2005) consideram a competição um meio de apaziguamento da violência. Esses sociólogos das figurações afirmam que “uma prática esportiva mimetiza a sociedade na qual está inserida, agindo no entanto de forma menos violenta e controlando melhor o aparato pulsional”.(ELLIAS, DUNNING,1986 apud GONZALEZ, 2005, p.84)

Quanto à solidariedade, esta pode ser aqui compreendida como “laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes, sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses dum grupo social, duma nação ou da humanidade” (FERREIRA, 2001, p.644). Ainda segundo Augusto Conte, filósofo francês (1830), criador da palavra altruísmo, a solidariedade pode ser também considerada um sinônimo de altruísmo,

onde ocorre a atitude solidária entre as pessoas em que estas se dedicam aos outros. Respeitar, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p.601), pode ser compreendido como “1-tratar com reverência ou acatamento; honrar. 2-Dar atenção ou importância a, considerar. 3- não agir contrariamente a (decisão, orientação, regra); acatar. 4- Agir de modo que não fira, não prejudique ou não ofenda (alguém), ou não destrua algo. 5-admitir a existência ou o valor de (reconhecer)”.

Dessa maneira, estas três categorias dos valores: cooperação, solidariedade e respeito consideram-se adequadas para serem tratadas aqui nesta dissertação de mestrado. Elas não se encontram em situação hierárquica; combinam-se e se comprometem entre si, na busca de uma sociedade mais humana e colaborativa.

Para entender de onde surgiu a inquietação quanto a uma escola de qualidade, que acolha seus educandos, fazendo com que os espaços utilizados sejam democráticos e possam ser respeitados nas suas limitações, não posso esquecer minha própria trajetória de vida, desde a infância até os dias atuais, e o encontro com o *bullying*, além da busca constante por uma prática corporal cooperativa, em que todos possam ser incluídos e daí extrair momentos de felicidade.

Recordo-me que, no ano de 1972, eu tinha sete anos e fazia a primeira série do ensino fundamental. Uma sensação de liberdade corria nas minhas veias e contagiava todo o meu corpo; aquele espaço amplo com frondosas mangueiras no pátio interno daquela imensa escola me encantava e me fazia sentir feliz e pulsante. Um contraste dentro de uma instituição privada onde existia um regime tradicionalista, dirigida por padres e com regras rígidas de comportamento entre educadores e educandos, onde a pedagogia tradicional de uma educação bancária predominava em meio a algumas tentativas de mudança por parte de alguns professores.

Na entrada para a sala de aula, formávamos a fila quando escutávamos a música “eu ia lhe chamar enquanto corria a barca”..., e eu era a primeira a chegar; os outros iam chegando e passando à minha frente, então a fila crescia para a frente, e eu acabava no final da fila. Quando entrávamos na sala, não sentávamos; esperávamos as ordens dadas pela professora, a cada palma um movimento angular com os “corpos retos”, uma sequência de 4 palmas. Na primeira palma, fica de costas para o assento; na segunda palma, senta; na terceira, vira-se de frente para o quadro; na quarta palma, abaixa a cabeça, apoiando-se na mesa, e só levanta a cabeça quando escutar as ordens da professora. No ano seguinte, fui estudar no Instituto de Educação Presidente Kennedy

(escola da rede pública de ensino), onde passei pelo teste de equivalência, indo para a terceira série, pois os estudos na escola anterior eram adiantados, e os conteúdos trabalhados equivaliam ao 1º e 2º anos. Concluí a quarta série nessa escola. A professora de educação física, chamada Desterro, era uma pessoa muito bondosa, dificilmente gritava conosco e sempre demonstrava entusiasmo nas aulas. Esperávamos ansiosos pelos dias da educação física (duas vezes na semana, no horário de aula); ela era uma professora assídua e responsável com os alunos. Lembro-me dos jogos de estafetas, da brincadeira de bandeirinha, dos jogos de queimada, corridas, saltos em altura, em distância, brincadeiras de roda, garrafão, corridas de saco, pular corda. Vale salientar que não havia quadra, fazíamos nossas aulas embaixo das mangueiras, num espaço com areia e num espaço calçado com paralelepípedos.

Naquele período, as brincadeiras de rua tiveram papel essencial na minha vida, pois paralelamente a essa época, fora do ambiente escolar, até o ano de 1979, morava no bairro de Potilândia; brincávamos todas as noites na rua, em frente a nossa casa. Na minha casa, éramos dez irmãos de todas as idades (sete do sexo feminino e três do sexo masculino), e a caçula da família era eu. Na frente da minha casa, tinha um pé de azeitonas, que era a sensação das brincadeiras, principalmente quando estava carregada de frutas. Fazíamos competições para ver quem conseguia tirar mais azeitonas maduras num determinado espaço de tempo. A regra era: as azeitonas tiradas deveriam ser comidas, mesmo que estivessem verdes.

Percebo, na atualidade, como foram importantes todas essas vivências, tão heterogêneas, possibilitando uma rica troca de experiências, pois as informações que cada um de nós trazia de nossas experiências anteriores, somadas, resultavam num aprendizado teórico-prático que aos poucos se aprimorava no decorrer dos anos da graduação. O amadurecimento intelectual e profissional estava surgindo pouco a pouco, as divergências de opiniões e concordâncias foram relevantes para minha formação pessoal e profissional. Sentia que não havia um fim nessa suposta “formação”. Ninguém é completamente detentor do saber, tampouco completamente ignorante, pois a cultura elaborada se faz presente em todas as fases da nossa vida e possibilita a mediação com a cultura adquirida no dia a dia, porém limitada ao circunscrito e ao espontâneo, rompendo esse estado das coisas.

Nesse sentido, Luckesi (1994, p.118) esclarece que “Quando uma criança aprende um modo novo de executar uma brincadeira, não suprime o modo anterior; ao

contrário, incorpora o modo anterior ao novo modo de execução”. Dessa maneira, podemos observar a importância de se valorizar os conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo de suas experiências anteriores. Em vez de eliminarmos uma tentativa de movimento, poderemos, a partir de tal, acrescentar outras sugestões e proporcionar que a criança amplie seu repertório de experiências motoras.

Na presente pesquisa, tendo como reflexão minha própria história de vida, ficou nítida a idéia de que, no trabalho escolar, o educador deve ficar atento ao fato de que o educando é um sujeito como ele, com capacidade de ação e de crescimento. É, portanto, um sujeito com capacidade de aprendizagem e conduta inteligente, criatividade, avaliação e julgamento. E será preciso compreendê-lo a partir de seus condicionantes econômicos, culturais, afetivos, políticos etc..., para que possa desenvolver um trabalho significativo, uma ação docente-discente crítica que resultará numa práxis pedagógica, devendo esta ser permanentemente repensada e reelaborada, sempre que for necessário.

Nesse contexto, voltei a revisitar alguns autores que havia estudado nos anos anteriores (naquela época não dei a devida importância), nas disciplinas dos primeiros anos do curso de Educação Física. Uma das disciplinas foi psicologia, por se tratar de uma matéria que revela o comportamento humano nos seus mais diversos aspectos. O estudo das fases do desenvolvimento humano chamou-me bastante atenção na época. Eram informações novas, que percebi quão importante elas poderiam vir a ser para compreender os diversos tipos de respostas tanto motoras quanto cognitivas.

Hoje compreendo que as divisões entre corpo e mente, cognitivo e motor como se o corpo fosse algo fragmentado não são interessantes, pois compreendo este como uma totalidade interdependente. Se experimento uma sensação de felicidade por uma boa notícia, todo o meu corpo reage em conjunto, não existe um local específico para demonstrar esse sentimento. O corpo desvela-se para revelar os sentimentos, as emoções e os desejos das pessoas. Desse modo, não se pode mais admitir que a aprendizagem se dê apenas num determinado plano separadamente, ou seja: cognitivo, motor, afetivo ou social.

Com o passar dos anos, fui modificando a metodologia e a maneira de pensar a educação. Passei a considerar os conhecimentos prévios que as alunas traziam e aproveitá-los na construção da pedagogia, da iniciação do ensino à ginástica rítmica, sem desconsiderar o conteúdo a ser ensinado. Ao final de cada aula, solicitava que anotassem a palavra que para elas lembrava a aula daquele dia, depois construíamos

coletivamente o texto do dia, com as contribuições individuais de cada uma. As aulas passaram a ser mais significativas e marcantes, pois a emoção e a razão passaram a ser companheiras inseparáveis da nossa prática, quando anteriormente elas não conseguiam fazer tal síntese.

Nesse sentido, uma busca pela melhora da prática pedagógica fez-me trilhar por vários caminhos, ora consciente dos meus objetivos, ora arriscando ousar. Esse trajeto fez com que a educação pudesse ser vista como o elo central que liga os diversos meios de transmissão de conhecimento, todos em busca de um ser humano mais feliz. E é isso que no cotidiano das minhas aulas desejo partilhar com as pessoas que fazem parte do universo educacional da escola em que estou inserida.

A questão da agressividade e da violência esteve no transcurso da minha vida desde a infância. O olhar do outro sobre os fatos transcorridos, durante a leitura do texto deste capítulo, leva a pessoa a perceber ou não alguns fatos, como violência, agressividade, *bullying*. Determinado fato que para alguns pode ser considerado agressivo, para outros pode ser visto como algo normal (sem consequências ou maiores prejuízos). Essa relação dual entre a felicidade e sofrimento é algo com que aprendemos a conviver, mas quando esta chega ao ponto de incomodar e passa a atrapalhar as tarefas diárias, devemos buscar ajuda para novamente continuar a caminhada.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS CORPORAIS COOPERATIVAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

É comum observar a felicidade das crianças do ensino fundamental quando é o dia de aula da educação física. Desde o momento em que acordam, já perguntam aos pais: “Que dia é hoje?”. Se for o dia da educação física, tomam banho mais cedo, acordam dispostas, já na ansiedade pelo momento tão esperado, a hora da aula de educação física (são dados coletados em conversas com os pais e com as próprias crianças da escola). É o dia em que a sala de aula está completa, ninguém falta, até aqueles que estavam doentes ficam saudáveis de uma hora para outra.

Que mistério tem essas aulas? Parece até um conto de fadas, mas tudo não são apenas flores, tem seus espinhos, suas exceções, pois existem aqueles que faltam justamente nos dias da aula de educação física. Provavelmente a experiência com essa disciplina ou algo relacionado a ela não foi positiva para estes (as) adolescentes. Nós, professores de educação física, precisamos estar em constante reflexão sobre a nossa atuação, pois a responsabilidade e o nosso compromisso com a corporeidade dos nossos alunos é nosso saber e fazer pedagógicos, que servirão de termômetro para que possamos melhorar cada vez mais como profissionais e seres humanos.

Alicia Fernandez (2006), em seu livro “A mulher escondida na professora”, no capítulo 8, em que trata da agressividade e da aprendizagem, usa o termo “possibilitadores de aprendizagem e da criatividade” quando se refere a pedagogias da obediência e do castigo, que, tentando reprimir a agressividade, promovem a agressão e anulam a aprendizagem (FERNANDEZ, 2006, p.124). Laplanche apud Fernandez (2006) diferencia “agressividade” como componente necessário a toda pulsão. Nesse sentido, as “agressões” (como energia, atividade), podem mediatizar-se, atuam num nível simbólico e um possível possibilitador de aprendizagem e criatividade. Como indicador de risco na aprendizagem trata a “agressão” como atuação agressiva, não mediatizada, atuando em um nível não simbólico.

a agressividade forma parte do impulso de conhecer, de possuir o objeto do conhecimento, de dominá-lo [...]pode estar a serviço da autoria do pensamento[...]agressão dificulta a possibilidade de pensar e aprender. Pode estar a serviço da destruição do pensamento. (FERNANDEZ, 2006, p.125)

A agressividade, enquanto componente positivo, deve ser incentivada e utilizada em processos metodológicos para ativar a autoestima que possivelmente temos dentro de nós. O jogar cooperativamente auxilia nessa descoberta, pois se passa a fazer parte de um time onde o esforço mútuo serve para nos impulsionar cada vez mais longe. O jogo como conteúdo da cultura corporal (PCN's) ensina a conviver com princípios de solidariedade e justiça. Quem ganha deve aprender a ganhar, sem que para isso tenha que provocar/humilhar a outra pessoa envolvida. E quem perde reconhece a vitória sem sentir-se humilhada. Quando a valorização desses princípios não faz parte do fazer pedagógico do professor de educação física, as atitudes reativas de um jogo podem gerar situações agressivas em curto, médio e longo prazo.

Para entendermos um pouco mais sobre a questão da agressividade nas aulas de educação física, buscamos, através de artigos e dissertações de mestrado, aprofundar essa temática junto a outros pesquisadores. No artigo sobre **Agressividade nas aulas de Educação Física**, organizado pelas professoras do curso de Educação Física da ULBRA (Santa Maria-RS), Regina Maria Copetti e Claudia Regina Beuter(2007), apontam-se estudos a partir de Moraes (2000). Nele encontra-se a compreensão da problemática da **violência** numa perspectiva histórico-social, demonstrando que esta apresenta raízes profundas que vão desde a crise familiar, enquanto instituição social, e perpassa pelas desigualdades no âmbito, social, político e cultural. Ainda segundo esse autor, é provável que nenhuma teoria isolada chegue jamais a explicar a grande diversidade de comportamentos humanos agressivos.

Copetti e Beuter (2007), ao citar Singer (2001), demonstram a importância de reconhecer a agressão não apenas como um conceito unitário, mas que também existem diferentes tipos de comportamentos, e cada um tem uma base fisiológica diferente. O comportamento agressivo está ligado a estímulos, e como todos os outros comportamentos básicos, é influenciado pela experiência. Nesta pesquisa, procurou-se entender um pouco sobre essa polêmica e atitude antissocial, que se manifestava geralmente por atos violentos, ainda que sem provocações diretas.

Outro artigo com o mesmo tema **Agressividade nas aulas de Educação Física**, publicado em março de 2007, pela professora Flávia Fernandes de Oliveira, discente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Gama Filho – RJ, teve como objetivo levantar e analisar casos de agressão na educação física escolar, tendo o gênero padrão

corporal, habilidade esportiva e etnia como variáveis sociais a serem avaliadas. Nesse artigo, o fenômeno do *bullying* é contemplado, e seu histórico bibliográfico abordado.

Apresenta contexto em que os alunos são colocados em situações constrangedoras, até mesmo por parte dos educadores que utilizam apelidos e outras “técnicas” para demonstrarem sua superioridade sobre os alunos. Muitas vezes esses professores nem percebem que estão criando um ambiente hostil em sala de aula e, conseqüentemente, incitando atitudes em que a **agressividade** vai se tornar a expressão vigente. O despreparo dos docentes para lidarem com situações dessa natureza faz com que eles não reajam da maneira mais adequada para resoluções dos conflitos gerados dentro do espaço escolar. Os docentes precisam estar prontos para receber capacitação de profissionais especializados em comportamento humano, para entender e aprender a lidar com situações de conflitos que surgem no cotidiano escolar, aprendendo a detectar e reconhecer tais situações.

Outro artigo dessa mesma professora, em parceria com a professora Cátia Pereira Duarte da UFJF- MG, escrito em março de 2007, intitulado **Discurso dos professores e professoras de Educação Física sobre o relacionamento de meninos e meninas**, demonstra que as aulas mistas de educação física têm o intuito de priorizar as atividades para ambos os sexos, porém nem sempre as aulas mistas são aulas co-educativas, pois a co-educação tem como objetivo levar o aluno a trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades, vivenciando as diferenças e semelhanças. Saraiva (1999) salienta que, durante as aulas de educação física, meninos e meninas recebam as mesmas atenções e vivenciem as mesmas práticas, desenvolvendo a compreensão de diferenciadas manifestações do agir esportivo, sem discriminação.

No relacionamento entre meninos e meninas é comum vermos a presença de conflitos, resistências e até mesmo exclusão entre eles. Por isso um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental é “levar os alunos a serem capazes de participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (BRASIL, 1997 p.33).

Neste artigo notamos um levantamento histórico, da diferença quando as aulas de educação física eram ministradas separadamente e hoje, com as aulas mistas. Em relação à **agressividade**, antes as aulas não tinham tantos conflitos como nos dias

atuais, inclusive quem ministrava as aulas de educação física para as meninas eram as professoras, e para os meninos eram os professores. Hoje os papéis exercidos por ambos tornam-se iguais, não desconsiderando, contudo, as diferenças individuais próprias de cada sexo. Mas há de se considerar que as turmas mistas proporcionam um aprendizado bem mais rico em relação a vários aspectos. Aspectos esses como o respeito, o respeito aos ritmos individuais, dentre outros. “A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos [...]”. (BRASIL, 1998, p.29)

Observamos, ainda, que em algumas escolas privadas, a separação entre meninos e meninas para as aulas de educação física ainda continua, embora o mesmo conteúdo seja ministrado para ambos os sexos.

Outro fator observado é a quantidade reduzida de alunos frequentando regularmente as aulas de educação física. Entrevistei informalmente a coordenadora da escola em que meu filho estuda sobre o porquê de tão poucos alunos frequentando as aulas de educação física. A justificativa dada pela equipe pedagógica dessa “escola da rede privada” de Natal é de que “*a maioria dos alunos participam de projetos esportivos de escolinhas, que funcionam na própria escola e estas atividades substituem a Educação Física.*” Sendo assim, se os/as alunos (as) participam de escolinhas ou das equipes esportivas da escola, são dispensados da Educação Física (aula prática, que ocorre no 6º horário), ficando obrigados a participar da aula teórica (que ocorre no horário regular no qual o aluno estuda).

Tenho constatado que essa prática é comum na maioria das escolas da rede privada e até de algumas escolas da rede pública. A valorização dada ao esporte é evidenciada nos estabelecimentos onde ocorre essa prática. As escolinhas de iniciação esportiva, as equipes da escola que participam dos campeonatos escolares têm suas inscrições concorridas.

A educação física escolar nesse estabelecimento de ensino é voltada para o ensino dos esportes, a metodologia empregada é tradicionalista, voltada para a esportivização. Nesse contexto, aluno não é considerado como um ser cultural, transformador e que é transformado pelo ambiente. Segundo Verderi (2002, p. 40)

interpretar e compreender as manifestações emocionais e corporais de nossos alunos como um ser participativo de uma sociedade, suas atitudes, relações interpessoais; um ser contextualizado, que transforma e é transformado pelo seu ambiente, faz parte de nossos princípios educacionais.

Segundo os professores da Universidade Federal do Paraná, Leonardo José Pontarolli e Luiz Otávio Belinazo Batista, em artigo apresentado no “XIII Seminário de Encerramento da Disciplina Prática de Ensino de Educação Física, em 14 de novembro de 2007”, artigo intitulado **Agressividade nas aulas de Educação Física escolar**, a agressão pode ser definida como um comportamento físico ou verbal e não apresenta uma atitude ou emoção. Envolve lesão, que pode ser tanto física quanto psíquica, e é direcionada a outra pessoa ou a si mesmo, sendo assim um comportamento intencional.

A **agressividade** dos alunos nas aulas de Educação Física escolar pode estar relacionada a vários fatores, alguns não pertencentes à escola, como fatores sociais, econômicos e pessoais; outros, sim, como a metodologia utilizada e as atividades aplicadas nas aulas. Nas atividades que envolvem competição, o comportamento agressivo aparece com mais intensidade. A importância deste estudo foi de saber o porquê do comportamento agressivo nessas aulas e se as atividades aplicadas contribuem para formar um indivíduo agressivo ou não, posteriormente.

Deve-se dirigir a **agressividade** para o desafio de conhecer. Se desejar que um aluno cometa menos atos agressivos, deve-se buscar o que ocasionou esse comportamento. Não há aprendizagem possível sem que o professor e o aluno ponham em jogo a sua agressividade. Segundo Santin (1987), a escola, na verdade, não pode exigir disciplina e participação realmente ativa e responsável do aluno se essa mesma escola não oferece a esse aluno a oportunidade de expressão de situações responsáveis, em que a atitude ética possa valer para a construção da autonomia e de atitudes em que a cidadania se faça de forma política e democrática. Que esse aluno se sinta entusiasmado pelos objetivos da escola, sentindo-se parte integrante de um processo de construção de uma educação que venha atender os anseios daqueles que se encontram envolvidos no processo de construção e transformação do conhecimento.

Através da realização deste trabalho, os autores concluíram que a agressividade nas aulas de Educação Física escolar está relacionada à maneira como as atividades são propostas. Nas atividades competitivas, encontraram-se os maiores números de agressões, porém não significa que esse tipo de atividade não seja interessante, basta saber como utilizá-la de forma positiva para o aluno.

Em artigo escrito pelo Professor Doutor Alexandre Andrade, com a colaboração das discentes Maria Bernadete Schreiber e Evânea Joana Scopel, do programa de Pós-Graduação “Strictu-Sensu” em Ciências do Movimento Humano da UDESC, intitulado **A abordagem holística no contexto da agressividade de crianças em Educação Física**, a proposta foi analisar informações sobre agressividade escolar e abordagem holística. E, a partir desse estudo, refletir sobre as contribuições para a disciplina de Educação Física em relação ao comportamento agressivo dos escolares. O artigo nos apresenta duas características básicas do indivíduo ao inserir-se na sociedade: a preocupação com a especificidade na educação e com a violência que se manifesta de forma tão frequente no contexto escolar.

No artigo, os autores nos apresentam Moser (1991), que defende a agressão como um comportamento interativo, específico, que envolve um agressor e uma vítima. Já Mussem et al (apud, SILVEIRA, 2003) colocam-nos a agressão como comportamento que ofende ou tem o potencial para ofender uma outra pessoa ou objeto, podendo ser um ataque físico (bater, dar pontapés, morder), ataque verbal (gritar, xingar, depreciar), violação dos direitos alheios.

A agressão está relacionada com a intenção de causar danos a outra pessoa ou objeto, levando em conta a intenção do agente. Esse comportamento nocivo aos outros é considerado agressão, principalmente quando a criança está consciente da sua capacidade de ferir alguém.

Para falarmos sobre agressividade, é necessário refletir sobre as questões de disciplina, educação e emancipação, afinal são noções que podem ser pronunciadas dentro da instituição escolar, lembrando sempre casos indisciplinares tão comentados nos dias atuais. Quando pensamos em indisciplinaria, Bertão apud Souza(2004) lembra-nos que esse termo deriva do latim, significando falta de instrução, isto é, refere-se a pessoas com carência de instrução para a disciplina regulada e imposta pela ordem social. As normas escolares que regem o ambiente educacional devem estar atreladas às relações interpessoais vividas e a suas expressões a partir do corpo;

A vivência concreta de sensações de excitação, irritação, prazer, cansaço e eventualmente até dor, junto à mobilização intensa de emoções e sentimentos de satisfação, medo, vergonha, alegria e tristeza, configuram um desafio à racionalidade. Desafio no melhor sentido de controle e de adequação na expressão desses sentimentos e emoções, pois se processam em contextos em que as regras, os gestos, as relações interpessoais, as atitudes pessoais e suas conseqüências são claramente delimitadas. E, habitualmente, distintas das experimentadas na vida cotidiana. (BRASIL, 1998, p.34)

Dessa forma, em contexto escolar, poderá reportar-se uma menor instrução dos alunos à maior dificuldade em adequar comportamentos às normas sociais, à elevada exigência nas relações ou à inadequação da escola às necessidades atuais. Na escola, os sinais mais evidentes de indisciplina para o professor parecem ser a desobediência, as conversas paralelas, o não cumprimento de regras e as distrações. Então nos remetemos imediatamente a resistências e transgressões de normas adjacentes a escola, regulação e controle disciplinar.

A disciplina, por sua vez, é apresentada no Dicionário Eletrônico Houaiss (2001) apud Macedo (2005, p.144-145) com inúmeros significados do ponto de vista etimológico. Refere-se à “ação de instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral” e tem a mesma raiz de discípulo. Por isso pode-se entender disciplina como: 1) ensino e educação que um discípulo recebia do mestre (antigo); 2) obediência às regras e aos superiores; 3) regulamento sobre a conduta dos diversos membros de uma coletividade, imposto ou aceito democraticamente, que tem por finalidade o bem-estar e o bom andamento dos trabalhos; 4) ordem, bom comportamento; 5) obediência às regras de cunho interior; firmeza, constância; 6) castigo, penitência, mortificação (antigo) e 7) ramo de conhecimento; ciência, matéria. Em seu sentido primordial, disciplina refere-se a discípulo. Expressa a relação entre uma pessoa que sabe e que é importante para alguém ou para uma cultura e aqueles que querem aprender com ela.

Em Foucault (2008, p.172 e 173), encontramos o termo disciplina como bloco que tem relação com instituição fechada, estabelecida à margem e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. A disciplina como mecanismo que tem relação com o panoptismo, um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder, tornando-o mais rápido, mais leve mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. E a disciplina de exceção, que podemos traduzir como uma vigilância generalizada que repousa sobre uma transformação histórica: a transformação, a multiplicação através de todo corpo social, a formação da *sociedade disciplinar*⁸ nos séc. XVII e XVIII. Perrenoud (2004) assegura que para se sobreviver na escola é necessário salvaguardar as

⁸ Foucault (2008, p.179) A formação da sociedade disciplinar está ligada a um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar: econômicos, jurídico- políticos, científicos, enfim

aparências para se ter paz, sabendo que a vida é muito mais que isso. Assim sendo, os alunos vivem uma vida dupla compreendendo que terão maior liberdade e facilidades se tornarem alunos “aceitáveis”.

Esses conceitos não diferem do que podemos encontrar ainda hoje, em pleno século XXI, nas instituições escolares onde é valorizado o aluno bem comportado (o aceitável) que não perturba o professor com questionamentos, comunica-se apenas quando é solicitado.

Uma comunicação educacional que não acompanha a realidade do aluno contemporâneo está aquém daqueles que vivem numa era em que as informações chegam através de diversos meios eletro-eletrônicos e numa velocidade virtual, a qual muitas vezes não podemos acompanhar. Nossos alunos do século XXI já nascem no meio dessas máquinas multifacetárias, a tecnologia é o saber e o fazer desses jovens. Se pretendermos fazer parte desse mundo e interagir com esse grupo particular de indivíduos, devemos nos atualizar e ampliar nossos conhecimentos tecnológicos.

O mundo visual está à nossa frente, sem que para isso seja necessário solicitarmos a não diferenciação das classes sociais, pois as facilidades monetárias estão cada vez mais atingindo as classes consideradas de baixa renda, e a aquisição de bens de consumo está cada vez mais ao alcance de todos. Hoje, as políticas públicas estão agindo para que escolas públicas possam ser equipadas com computadores, salas de multimeios, etc. Em cada esquina, você encontra uma *lan house*, dificilmente você encontra um adolescente sem celular. E geralmente são “máquinas” que possuem várias funções de comunicação.

Quando refletimos sobre violência e agressividade, a questão econômica e social é logo ressaltada, mas, como percebemos, as políticas públicas para inserção dos jovens de baixa renda no mundo informatizado são cada vez maiores. Para isso, o poder público, através do governo federal, estadual e municipal, está equipando os estabelecimentos públicos de ensino com recursos tecnológicos, possibilitando a entrada de todos no ambiente virtual. É a chamada inclusão digital. Esse ambiente é o retrato falado da vida contemporânea nesta nova era.

As redes sociais possibilitam a comunicação em tempo real. Essas comunicações podem vir a facilitar as diversas aprendizagens, mas no sentido oposto, a má utilização desses meios virtuais poderá dificultar essas mesmas aprendizagens, inibindo-as e até

mesmo causando bloqueios comportamentais graves, como é o caso da utilização para prática do *bullying* virtual ou *cyberbullying*. Nesse sentido, vivenciaremos práticas corporais cooperativas na intenção de melhorar o convívio e as relações interpessoais entre alunos de uma mesma turma e destes com os demais alunos da escola, tornando a escola um lugar de convívio de relações sadias e socialmente construídas.

Neste capítulo, refletiremos com autores que já realizaram pesquisas a respeito da utilização dos jogos cooperativos nas aulas de educação física escolar, o que são jogos cooperativos e qual a relação existente entre a agressividade nas aulas de educação física e a utilização desses jogos, qual sua contribuição para a formação de valores humanos, como: solidariedade, liberdade responsável, atitudes cooperativas, numa era em que o TER sobrepõe-se ao SER.

Neste capítulo estaremos relatando a aplicação do plano de trabalho. Realizamos 10 intervenções num período de quatro meses no segundo semestre de 2011, as aulas foram intervaladas fiz o revezamento com o professor titular da turma. De acordo com o planejamento anual do professor de Educação Física, pude incluir os jogos cooperativos como conteúdo da terceira unidade e relacionamos com os demais conteúdos que foram trabalhados no primeiro semestre. Seguimos uma sequência, fazendo uma sondagem sobre o que eles sabiam sobre cooperar e competir, e também sobre o que estes dois procedimentos possuíam em comum.

Realizamos as intervenções com intervalos, devido aos feriados e as programações instituídas pelo calendário escolar, estes contratempos atrapalharam um pouco o encadeamento das atividades, pois a cada aula precisávamos fazer uma retomada do que havia acontecido na aula anterior. Mais adiante detalhamos as aulas aplicadas assim como as análises das mesmas.

Esperamos que, com essas vivências propostas, possamos de alguma forma contribuir com uma Educação Física que atenda as especificidades próprias da cultura do movimento, respeitando os aspectos que envolvam seus praticantes de maneira crítica e reflexiva. Está esse novo fazer, aberto para novos paradigmas que surgirão nas releituras feitas pelos seus envolvidos a cada novo conhecimento compartilhado e ressignificado.

Nessas reflexões, dialogaremos com o paradigma que ainda perdura nos meios da educação física, em que a competição e a esportivização dessa disciplina ainda está muito presentes no meio escolar. Conhecendo relatos de ações pioneiras, nos animamos

a fazer parte deste novo diálogo, em que as práticas corporais cooperativas se fazem presentes, sem com isso anular o aspecto competitivo. Ou seja, uma prática não suprime a outra, mas ambas dialogam e se completam, permitindo a construção de uma educação física amadurecida e que oportuniza a todos, em prol de algo bem maior, que não segreguem e apaguem as conquistas que são formadas por atitudes acertadas e também por erros.

Reflexão sobre os jogos cooperativos

Os jogos cooperativos, ou mesmo o termo cooperação, quando vêm à nossa mente, remete-nos a algo que deve ser compartilhado, e que para isso a inclusão se torna uma chave para realizar a ação desse encontro, o lúdico e o aspecto descontração também podem participar deste pacote. Os jogos cooperativos não são uma invenção da sociedade contemporânea. Correia (2009) relata em seu livro “Trabalhando com Jogos Cooperativos” que essas manifestações podem ser encontradas em “algumas escavações arqueológicas virtuais sugeridas por Santos (2001)”. Ele afirma que a essência dos jogos cooperativos “começou há milhares de anos, quando membros de comunidades tribais se uniam para celebrar a vida” (Correia 2009, p.39 apud Orlick, 1989, p.124).

O canadense Terry Orlick pode ser considerado o principal arqueólogo virtual dos jogos cooperativos. Já Orlick cita o americano Ted Lentz como o introdutor dos jogos cooperativos na década de 1950. Atualmente ele (Orlick) é considerado a principal referência quando se trata de jogos cooperativos. Correia (2009) ressalta que Broto (2002) faz menção das contribuições para as pesquisas sobre os jogos cooperativos de estudiosos como Jack Coberly, Dan Davis, Marta Harrison, Jim Deacouve e Guilherme Brown.

A sistematização e os estudos arqueológicos realizados por Orlick(1989) mostram os jogos cooperativos como fazendo parte de uma atividade física baseada em quatro princípios: 1. cooperação, 2. aceitação, 3. envolvimento, 4. diversão. Esses componentes combinam-se com o propósito de “mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e exacerbação da competitividade [...]”(CORREIA, 2009, p.40). Orlick, em seus estudos sobre a origem das práticas cooperativas, cita a sociedade dos esquimós do norte do Canadá (conhecidos como *inuits*). Como um dos exemplos, ele relata que “quando alguns caçadores conseguiam alimento além do necessário para

sua família, o excedente era compartilhado com os outros que não tinham tido a mesma sorte.” Uma frase interessante citada por Orlick que resume essa situação é a seguinte: “as pessoas pertenciam à terra e não a terra às pessoas”(Orlick 1989 apud Correia 2009, p.40)

Um jogo conhecido por nós como o pique esconde, na versão dos *inuits*, chama-se *erigak*. As crianças formam um círculo e ficam com os olhos bem fechados, sem ver o companheiro que vai esconder-se em algum lugar. Em seguida, todas devem procurar o companheiro escondido. Quando a criança é encontrada, outra deverá se esconder. Segundo Orlick(1989), nas culturas ditas civilizadas, o indivíduo tenta integrar-se ao grupo; na cultura dos *inuits*, é o grupo que procura integrar-se ao indivíduo.

Outros povos também foram pesquisados por Orlick, que encontrou nessas sociedades rituais e jogos que refletem características de vida cooperativa. São eles os aborígenes australianos, os *tasadays* africanos, os *arapeshes* da Nova Guiné e os canelas brasileiros (Correia, 2009, p.41). Destacaremos uma frase citada por Orlick, que resume bem esse pensamento: “vencer e perder é apenas algo temporário, a amizade é permanente.”(Correia 2009, p. 42). Com os aborígenes australianos temos uma situação em que, durante as corridas disputadas pelas crianças, é observada a importância do esforço coletivo, refletida em atitudes de solidariedade e cooperação: no momento em que estão para cruzar a linha de chegada, elas desaceleram com o propósito de esperar as outras, para que juntas cruzem a linha de chegada.

Entre os *arapeshes* o valor dado à alteridade⁹ assume grande importância para essa comunidade. O respeito ao outro é algo que se aprende desde criança, ou seja, não machucar o outro é algo que se faz com naturalidade, não sendo necessário incluir o ensino de condutas comportamentais em ambientes sistematizados. Nesse caso, a instituição escolar. Esses valores são incorporados no âmbito familiar, através das condutas dos pais e familiares adultos que são passados de geração a geração.

Além dos povos primitivos, a pesquisa de Orlick, buscou na cultura dos povos chineses subsídios para ressaltar a importância dos jogos cooperativos. Três pontos

⁹Para Katia Rubio apud Gonzalez e Fensterseifer (2005, p.23, 24), alteridade pode ser entendida como “um processo de construção que, por ser subjetivo, sempre esteve restrito ao mundo das ideias, mas que se materializa no corpo, que é o mediador com o meio social, [...] o corpo expressa a unidade e a pluralidade inerentes às relações humanas. Cada indivíduo, ao se reconhecer como único, reconhece também a unidade dos outros com quem convive”.

foram observados nessa cultura: a importância dada à participação, a cooperação e a ajuda ativa na sociedade chinesa. “Quase tudo naquele país tinha como finalidade educativa a ideologia cooperativa [...] atividades escolares estavam constantemente orientadas para o companheirismo no grupo e no país.” (CORREIA, 2009, p.41-42)

Aqui, no Brasil, temos como referência os povos indígenas. Os índios buscam manifestar a alegria e o amor pela vida e pela natureza, com a seguinte frase expressa por Terena (CORREIA 2009, p.42): “o importante não é competir, e sim celebrar”. Dois casos curiosos expressam essa celebração: em uma competição organizada pela FUNAI, um grupo de índios que havia ganhado uma competição de atletismo foi chamado pelo aut falante para receber as medalhas; ignorou o chamado e preferiu ir almoçar. Outro caso interessante foi quando uma índia estava para romper fita de chegada. Ela preferiu desviar da fita e continuar correndo, para ela o importante era correr, celebrar.

Na Europa, vamos citar a Espanha, que vem desenvolvendo um projeto de “Educação Física para a paz” (CALLADO, 2004). Essa nova concepção surge de uma inter-relação das características específicas da área com os princípios filosóficos de um projeto maior chamado Educação para a Paz. Callado (2004) propõe a potencialização dos jogos cooperativos, seguindo um preceito de que “a cooperação se aprende cooperando”.

Orlick (1989), em seus estudos ressalta como fator muito importante a ser considerado para a ação cooperativa a manutenção de um ambiente humanitário (CORREIA, 2009, p.43). Este se faz quando as pessoas passam a considerar membros cooperativos da família humana, mantendo uma ética cooperativa. Ainda segundo esse autor, quando participamos de um jogo cooperativo, “estamos fazendo parte de uma minissociedade [...] ao interagirmos com os outros, com as regras, com as recompensas e com as punições estabelecemos um processo de formação de valores e princípios[...]” (Correia 2009,p.43). Ele adverte que essa formação pode seguir caminhos contrários, ou seja, de um lado o coletivismo, a solidariedade e a cooperação; do outro, a individualidade, o egoísmo e a competitividade.

A dificuldade de fazer com que as pessoas aceitem os jogos sem perdedores fez com que Broto (2002) adotasse quatro procedimentos pedagógicos para o que ele passou a chamar de “ensinagem cooperativa”. São eles:

- Categorias dos jogos cooperativos: [...] considerada um importante procedimento pedagógico para introduzir e facilitar a cooperação no ensino

do esporte. Iniciando com jogos semicooperativos, pode-se atingir gradativamente o objetivo dos jogos sem perdedores, proporcionando atividades e convivências diversificadas para todos os participantes.

- Formação de grupos: normalmente, as crianças querem jogar sempre com os mesmos colegas, de preferência com os mais habilidosos; na linguagem dos nossos alunos, formam "panelinhas". Esse procedimento procura diminuir essa tendência, fazendo com que os grupos sejam formados por critérios aleatórios, tais como mês de nascimento, signo, time de futebol [...] compartilhando o jogo com companheiros diferentes, pode-se ampliar o espaço de relacionamentos e de integração com os outros.
- Premiação: [...] o que deve ser incentivado nos alunos é o gosto por aprender, jogar, participar e pelo prazer de compartilhar com os outros o crescimento pessoal.
- Coopoetição: o termo é um trocadilho com as palavras cooperação e competição. [...] evento que faz associação da cultura competitiva predominante em nossas escolas com a proposta cooperativa dos jogos cooperativos [...]

(BROTTO, 2002, p.63 apud CORREIA, 2009, p.46, 47)

Por meio dos jogos e esportes, podemos ensinar e aprender muito mais que gestos, técnicas, táticas e outras habilidades específicas. A proposição de Brotto (2002) é que a Educação Física promova o aperfeiçoamento das habilidades humanas essenciais, fazendo dos jogos cooperativos uma pedagogia para o esporte e para a vida. Brotto realiza oficinas, cursos e gincanas de jogos cooperativos para demonstrar a importância da cooperação. Nessas experiências, ele identificou três formas diferentes de as pessoas perceberem e agirem durante um jogo, Brotto (2000) apud Correia(2009, p.49):

- Omissão: individualismo, isolamento, impossibilidade e indiferença;
- Cooperação: procura do encontro, descontração, inclusão, partilha, vontade de jogar com os outros;
- Competição: busca do confronto, exclusão, rivalidade, pressa, medo e frustração.

O resultado encontrado por Broto foi uma mudança em relação aos padrões de percepção-ação, um jogo é estimulado com objetivos competitivos ao termino se faz uma reflexão e os participantes são levados a refletir sobre as dificuldades para se atingir o objetivo, em seguida o mesmo jogo é realizado pensando cooperativamente levando-os a discutirem a melhor forma de atingir o objetivo. Os resultados individuais e coletivos foram melhores na rodada cooperativa.

Encontramos o artigo em revista digital do mês de maio de 2006, escrita pelo professor Sandro Carnicelli Filho, naquele ano mestrando em Ciências da Motricidade pela UNESP – Rio Claro, que versa sobre **Jogos Cooperativos e Condutas Violentas na visão do professor de Educação Física**. Ele nos alerta sobre o aumento da **violência** e da **agressividade** não só quantitativamente como também qualitativamente, trazendo dados de pesquisas de Lucinda; Nascimento; Candau (1999)apud Carnicelli Filho(2006), onde são considerados atos que se apresentam como reflexo de uma violência social, provocando um aumento do individualismo e da competição, corroborando uma falta de atitudes de companheirismo e de cooperação.

Reforçou-se a nossa intenção de trazer os jogos cooperativos como uma alternativa para redução da **violência** e melhor direcionamento dessa **agressividade**, proporcionando então uma transformação no processo de construção do conhecimento no ambiente escolar. Autores como Bee (1986) e Goleman (1995), citados neste artigo, salientam que tanto a realidade social (família, escola, amigos), quanto os estímulos gerados pela mídia, especialmente a televisão, podem interferir sensivelmente na formação de indivíduos agressivos, os quais utilizam a **violência** como estratégia de resolução de problemas cotidianos, dentro e fora do ambiente escolar.

Neste artigo, os jogos cooperativos aparecem como um dos recursos para incentivar atitudes inclusivas de que o profissional de educação física poderá se apropriar, através de uma adequada seleção dos objetivos e conteúdos pedagógicos para o combate a atitudes agressivas, promovendo a interação social entre os alunos.

Os Jogos Cooperativos tornam-se possíveis ao programa de Educação Física por apresentarem uma estrutura alternativa aos jogos formais, os quais são baseados apenas em atitudes antagonistas, como ganhar e perder.

Os Jogos Cooperativos apresentam a necessidade de ações onde os participantes colaboram entre si, para que um objetivo comum seja alcançado. Existe a necessidade de jogar uns com os outros, superar desafios conjuntos, compartilhar sucessos, vencer juntos e quebrar as barreiras do individualismo. O confronto é minimizado e dá lugar ao encontro, à união das pessoas em prol da mesma finalidade, visando à eliminação do medo e do fracasso individual.(CARNICELLI FILHO, 2006)

O autor nos apresenta as ideias de Brotto (2001), em que ninguém joga ou vive sozinho, e ninguém joga ou vive tão bem em oposição e competição contra outros, como se jogasse ou vivesse em sinergia e cooperação com todos. Um dos principais objetivos dos jogos cooperativos, enfatizado por Brotto (2001), é o de levar as pessoas a vencer os desafios, limites e medos pessoais, ultrapassando a ideia de que o importante é superar os outros. Esse autor, sendo um dos pioneiros na publicação de textos sobre esta temática no Brasil, baseando seus estudos em Brown (1994), lança o livro que se torna um dos marcos iniciais para publicações sobre esse assunto em território nacional. Tem em seu título a representação da principal característica desta atividade: "Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar" (1995).

Diante do quadro de agressividade e *bullying* que se observa na escola, buscamos neste estudo perspectivar possibilidades pedagógicas que acreditamos poder minimizar tal quadro. Para tanto, recorro a dez aulas ministradas para relacioná-las com o referencial teórico e abrir uma discussão em torno do que estava sendo “estimulado” nos alunos com as atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, a aula de Educação Física parece ser uma excelente oportunidade para programar tais estratégias pedagógicas, que devem ser utilizadas pelo professor com a finalidade de ampliar a reflexão dos alunos sobre a questão de sempre vencer e, conseqüentemente, propiciar atitudes éticas durante as relações, lançando desafios sobre a ideia de que se pode ganhar sempre, mesmo sem ter que ser sempre o número 1. Essas atitudes extrapolam os muros das instituições escolares e refletem, inclusive, no âmbito do lazer, por que não dizer do prazer.

Macedo (2005, p.134 e 139) define cooperar como operar junto, ser parte e todo ao mesmo tempo, fazer algo que sempre será comunitário, coletivo, social, jamais isolável, porque é sempre composto de um foco de intenções e possibilidades. Cooperação é um princípio pedagógico em que todos estão envolvidos, incluídos em uma mesma tarefa ou projeto.

Educação Física Escolar e Jogos Cooperativos

Quando iniciei minhas aulas nesta escola da rede pública de ensino, onde a pesquisa foi desenvolvida, ministrei aulas com as turmas que compreendiam os anos

iniciais do ensino fundamental e pude constatar as diferenças existentes de um ano de escolarização para outro.

Em princípio, a reforma curricular não havia acontecido, ou seja, as crianças começavam o ensino fundamental aos sete anos, mas nos últimos anos (2006 em diante), a escola começou a se adequar a essa nova realidade de crianças com seis anos no ensino fundamental (ensino fundamental de nove anos). Essa nova clientela passou a fazer parte do cotidiano da escola, vindo com expectativas que trazia da escola de educação infantil e creches. Ao mesmo tempo, estava se achando “grande” por estar numa “escola grande”. A escola não estava e ainda não está pronta para esse novo público nos seus corredores, a diversificação de idades, crianças de seis a treze anos dividindo os mesmos espaços, carteiras (ergonomia), instalações sanitárias, espaços lúdicos e esportivos.

Mas se estamos falando de agressividade, por que falar em crianças de idades variadas? As crianças nessa faixa etária de 6 anos estão saindo de um estágio onde o egocentrismo(narcisismo) é muito evidente; com seus pais elas recebem ou deveriam receber uma atenção diferente dos seus irmãos de 8, 9 anos, uma espécie de proteção e cuidado.

Mas ao chegar à escola, ela deve construir um caminho de independência e, por que não dizer, de sobrevivência ao mundo social da escola, e isso não é tarefa fácil. Os professores que irão lidar com esses estudantes deveriam estar preparados para auxiliá-los em tal tarefa. Não só os professores, mas toda a comunidade escolar deveria passar por um processo de formação continuada para esse novo contexto educacional. Mas a realidade que vemos é completamente diferente, a valorização dada para esta atenção à criança é desviada com os ajustes burocráticos feitos para que a linguagem escrita e falada seja valorizada; o aspecto cognitivo ressaltado em detrimento das outras linguagens existentes.

Uma pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos, e/ou comprovar ou contestar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.

No tocante aos procedimentos metodológicos, nosso estudo caracterizou-se como descritivo tendo-se a abordagem qualitativa na interpretação dos discursos e imagens registradas nas aulas. A pesquisa foi do tipo etnográfico através de uma abordagem qualitativa. A metodologia escolhida permite a interação próxima entre investigador e investigado, proporcionando o intercâmbio na tarefa de nos aproximar do mundo vivido dos indivíduos que compõem nossa pesquisa. A opção pela abordagem etnográfica nos auxiliou na interpretação da realidade vivida pelos alunos nas aulas de Educação Física.

Um modelo de pesquisa que permite ir além da simples verificação de regularidade, dando possibilidades para que o pesquisador possa compreender os significados que as pessoas investigadas dão a seus atos no próprio meio em que as pessoas desenvolvem suas vidas e suas relações, facilitando a compreensão do sentido das ações e decisões dos indivíduos e suas relações sociais. Utilizamos os discursos dos alunos para a construção do texto, possibilitando um diálogo entre nós. Os discursos, as imagens e os autores que vieram dialogar conosco também fizeram parte desta construção. A investigação contemplou a participação de 29 alunos que freqüentavam uma turma do 6º ano do ensino fundamental 2, com idades variando entre 11 e 13 anos no ano de 2011.

Aplicação das práticas corporais cooperativas nas aulas de educação física do 6º ano.

1ª aula - Jogo dos lençóis

Esse jogo proporcionou aos alunos o respeito aos ritmos individuais para a sua realização. Os alunos perceberam a importância do trabalho em equipe e experimentaram as diversas posições no jogo (ataque, defesa, gol), identificando aquela com que mais se identificam. Dessa forma, a cooperação foi à temática chave, descoberta por eles para a convivência em grupo. Eles perceberam que a competição pode existir aliada à cooperação e à ludicidade, não precisando anular uma para que a outra venha a existir.

Os valores humanos foram ressaltados como aspecto de suma importância no desenvolvimento dos jogos cooperativos. Embora os valores possam variar de cultura para cultura, alguns são universais, como: o respeito ao próximo, a solidariedade, a cooperação e outros mais. A interpretação desses valores é o que vai diferenciar entre as diversas culturas. Dentro da cultura escolar, os valores se confundem com as normas de convivência impostas pela escola. Estas são normas sociais estabelecidas entre os que fazem parte da comunidade escolar e podem ou não ser internalizadas pelas pessoas envolvidas nesse processo “disciplinar”.

2ª aula - Jogo dos lençóis II

No primeiro momento da aula, dividimos a turma em seis grupos, cinco alunos em cada grupo com um lençol. Foi solicitado que eles pensassem em algo para ser feito com o lençol, onde todos do grupo pudessem participar, e não poderia haver exclusão.

O primeiro grupo utilizou o lençol para transportar colegas; quatro seguravam e um seria transportado. Todos do grupo passaram pela experiência, eles sentiram dificuldade para transportar o mais pesado, e ele próprio (o garoto mais pesado) não queria ser transportado. Nesse momento, fizemos uma intervenção e sugerimos que fizessem o transporte arrastando. Deu certo, e todos os outros quiseram experimentar também.

Nesse momento, podemos pensar em processos de inclusão. Fazer parte do grupo para o adolescente é algo imprescindível. Conforme Dolto (2005), quando se refere ao adolescente, quando os pais chamam a atenção do adolescente, o valor sentimental não tem tanto peso comparado à atenção de uma observação feita por seus colegas adolescentes.

Nas escolas existem *Grands Meaules** em qualquer tempo que gozam de certo prestígio. São os líderes de pequenos grupos. E sempre há um garoto menos senhor de si, menos desenvolvido, que encontra dificuldade em se fazer aceito pelo arcanjo ou pelo alcaide. Ele é rejeitado: “você é muito criança, muito ignorante, não sabe nada... dê o fora” esta infantilização é muito desfavorável quando dita por um jovem; ela atinge mais a criança do que se sua mãe lhe dissesse: “deixe de ser criança”. (DOLTO, 2004, p.15)

Nessa idade, os julgamentos feitos aos jovens têm muito valor e produzem um efeito que pode marcar o corpo do adolescente para o resto da vida. Esses julgamentos vêm de todos que estão em contato com o adolescente, familiares ou não. Às vezes as pessoas se dirigem aos jovens na intenção de atingir seus pais, e a criança ou adolescente “não é uma coisa que nada compreende; quando ouve que falam mal dela, entende isso com tal, e é algo que pode comprometer por toda vida sua relação com a sociedade” (DOLTO, 2004, p.15).

O segundo grupo convidou mais dois grupos para participar de sua experiência. Dividiu-se em dois grupos, um de cada lado; no meio, outro grupo será rede (lençol) o jogo de vôlei só que utilizando lençóis. O grupo que está no meio, a cada cinco pontos, faz a troca com o grupo que está ganhando.

Nessa atividade, pudemos observar que o grupo, ao solicitar ajuda dos colegas, fez com que a interação e a confiança naqueles que estavam comandando a atividade fosse respeitada. Ao experimentarem o jogo, os alunos convidados foram indagados pelo grupo autor do jogo *se gostaram de ter participado e se mudariam alguma regra?* Os alunos disseram que *gostaram, mas achavam que o grupo perdedor é o que deveria ficar como rede, e não o que estava ganhando.*

Com essa resposta podemos perceber que as características dos jogos competitivos se fazem muito presentes na fala e, conseqüentemente, na experiência corporal desses jovens. A situação final de resultados obtidos entre o que ganha e o que perde desconsidera a construção coletiva, e as entrelinhas que se apresentam após uma partida de algum jogo, na busca pelas causas da derrota, como se a imprevisibilidade não fosse considerada, e a situação de dominação e dominado seriam o principal foco a ponderar.

O terceiro grupo propôs uma atividade em que todos os outros grupos participariam. A atividade consistia de uma corrida em que cada grupo estaria amarrado com o lençol. Eles tinham que realizar um percurso sem cair e sem sair do lençol. O comando seria dado pela professora; o objetivo seria conseguir realizar o percurso sem se desamarrar dos colegas. Essa atividade exigiu deles uma “aproximação” bem maior; os ritmos pessoais foram aos poucos fazendo uma autoadaptação para que os grupos conseguissem atingir seus objetivos.

Formaram-se 6 grupos. Destes 6, 3 conseguiram chegar sem sofrer nenhuma queda até o fim. Dos outros 3, dois tiveram problemas com o lençol, que não ficou bem amarrado, pois eram tecidos que escorregavam muito (tipo seda). O outro tinha um menino que, mesmo estando amarrado com o grupo, sentia-se responsável pelo resultado do grupo e não conseguiu entrar em concordância com o ritmo que os outros participantes do seu grupo estavam combinando. Ele quis ir à frente, como se estivesse sozinho, o grupo desequilibrou-se e todos caíram. Sentamos para conversar e falar sobre cooperação nesse tipo de atividade. Em gravação, Perguntei se a atividade proposta pelo grupo lembrava algum esporte. Alguns responderam:

Na maratona, onde é um esporte que envolve muita gente, e como a gente tava amarrado nos colegas, eu lembrei quando assisti na televisão no ano passado, aquela maratona do fim do

ano, tinha muita gente e pareciam que eles estavam amarrados como a gente, eles se empurravam para conseguir chegar na frente.(A.D.,12 anos, menino)

Quando ele respondeu maratona, pensamos que ele estava se referindo ao atletismo, mas a relação que ele fez foi com a situação de estarem juntos, mostrando que tinha muita gente na maratona de São Silvestre, e que as pessoas ficam amontoadas, principalmente aqueles que não são corredores profissionais e famosos, que buscam a fama fantasiando-se de alguém famoso, ou protestando, ou representando a cultura do lugar que eles estão representando.

Nessa reflexão, ficamos a questionar a situação da cooperação e da competição. Estavam ali, naquela cena (maratona), pessoas das mais diversas culturas existentes em nosso país e de outros países, de idades variadas, raças, credos, enfim, uma grande diversidade de pensamentos, objetivos e aspirações. Aqueles considerados profissionais, procurando um resultado positivo, ou seja, a vitória na competição. E os outros, o “povão”, utilizando a maratona como um jogo lúdico, um divertimento.

O quarto grupo utilizou os lençóis amarrando três lençóis e fazendo um grande cabo de guerra, cujo desafio era manter o centro que estava marcado por uma tira, em equilíbrio de forças por um tempo de 30 segundos. Cada vez participariam 5 de cada lado, fazendo o revezamento a cada equilíbrio de tempo atingido. Esse cabo passou a ser chamado de cabo da paz. As meninas participaram junto com os meninos em grupos mistos, sugestões dadas pelos próprios meninos, o que foi considerado um avanço. Todos os grupos participaram também da atividade.

O quinto grupo amarrou os seis lençóis e fez a brincadeira da onda; todos puderam participar. Essa brincadeira já havia sido realizada anteriormente com alguns alunos que no ano anterior tiveram aulas comigo, só que utilizei cordas. Essa atividade consiste em que a onda (no caso os lençóis amarrados) percorra a praia sendo segurada pelas pontas por dois alunos, que falam: *Olha a onda!* e se dirigem ao grande grupo, correndo com a onda. E este deve saltar ou se abaixar, conforme a onda venha. Para isso devem acrescentar a fala se ela é baixa ou alta. Foi uma festa, eles gostaram bastante. O problema é que os lençóis se desenrolavam, e eles tinham que ter o cuidado redobrado para ninguém tropeçar, o que, aliás, aconteceu. Dois alunos caíram, mas retornaram

para a atividade como se nada tivesse acontecido, pressuponho que o prazer de estar na brincadeira era maior que a dor provocada pela queda.

O sexto e último grupo organizou uma corrida com obstáculos, usando os lençóis esticados no sentido horizontal. Os alunos deveriam correr em duplas e de mãos dadas e saltar por cima dos lençóis, que estavam em alturas variadas, numa sequência do mais baixo até o mais alto. Depois realizam o percurso inverso do mais alto ao mais baixo, depois deveriam passar de costas ainda em duplas, depois passar em zigue-zague num tempo de 40 segundos, não podendo fazer em menos tempo, sem utilizar o cronômetro. Quem fica de posse desse instrumento é a professora. O que vale é que consiga fazer no tempo, sem mais nem menos.

Essa atividade proporcionou aos alunos uma regulação do tempo e, embora envolvesse um percurso e um tempo, o ganhar era algo bem pessoal, não havia uma dupla contra a outra, mais sim a dupla e o tempo mais próximo ou igual. Todos participaram, foi uma atividade em que o autocontrole e a concentração foram evidenciados. Na atividade do zigue-zague, um componente da dupla passava entre os obstáculos, e o outro ficava dizendo rápido ou devagar, regulando o tempo do companheiro. Eles só eram informados sobre o tempo no final pela professora.

Alguns conseguiram, outros foram rápidos demais, outros foram lentos na contagem dos segundos e ultrapassaram. Com isso pudemos perceber a relação tempo e espaço. Eles concluíram que: *às vezes tem coisas que são feitas utilizando um mesmo tempo, mas por não ser uma coisa legal parece que o tempo não passa e às vezes tem coisas que são tão legais, dão tanto prazer, porém acaba logo*. Se observarmos no tempo cronológico, o tempo é o mesmo para sua realização, tanto das coisas que dão deleite como as consideradas enfadonhas.

3ª aula – Desafio do Bambolê e Casa inquilino

A atividade proposta aos alunos foi o desafio do bambolê e casa inquilino. A primeira atividade consistia em passar o bambolê entre os alunos. Estando estes de mãos dadas, não poderiam usá-las, o bambolê deveria passar, sem que para isso eles soltassem as mãos. Dividimos a turma em dois grupos, com o mesmo número de participantes.

Em princípio, quando solicitei que se dividissem em dois grupos, eles rapidamente se dividiram em grupo de meninos e grupo de meninas.

Como o número de meninos é superior ao de meninas, perguntei como faríamos para que os grupos ficassem equilibrados (com a mesma quantidade), então logo em seguida o grupo maior cedeu alguns componentes para o grupo menor, e o que achei interessante foi que eles mesmos disseram: *eu vou para o grupo delas*.



Imagem 13 e 14 - Jogo dos Bamboles -Goes, V.M.S.S

E assim, estabelecemos como regras que eles pensariam num tempo que julgassem adequado para completar o percurso e eles decidiram que em um minuto daria para cumprir a tarefa. O tempo era nosso elo com a aula anterior, embora o principal fossem as práticas cooperativas que estávamos estabelecendo. Quando o bambolê ia passar por um menino ou menina que era mais “gordinho” (a), eles diziam: *não vai dar para passar?* E para surpresa de todos, aqueles (as) eram os que conseguiam passar com mais facilidade pelo bambolê.

Essa situação foi favorável para entendermos a importância dada à inclusão numa prática corporal cooperativa. Foi muito bom ver todos participando e entusiasmados. O tempo estabelecido por eles deu e sobrou. Realizaram a proposta em 58 segundos e decidiram que da segunda vez eles iriam tentar fazer mais rápido, para quebrar o recorde do grupo.

Juntamos os grupos e perguntamos se utilizariam o mesmo tempo ou gostariam de estabelecer um novo tempo. Após conversarem um pouco, decidiram que dois minutos seriam suficientes. Conseguiram fazer em 1min. 30seg. Ficaram muito satisfeitos com o resultado, inventaram várias maneiras de passar pelo bambolê,

começando às vezes por cima, às vezes por baixo, com um pé só, etc. Foi gratificante observar a criatividade utilizada por eles. Paramos entre uma atividade e outra e conversamos sobre cooperação e competição. Perguntei se eles sabiam diferenciar esses dois termos, e eles responderam: competição é jogar contra (um ganha e outro perde) e cooperação jogar juntos, todos ganham. Essa compreensão se deu devido à sequência que estabelecemos em nossas atividades do plano de trabalho. Em seguida, realizamos a outra atividade proposta, casa inquilino.

Solicitei que se dividissem em grupos de três, onde dois seriam as paredes direitas e esquerdas e o do meio seria o inquilino. Teríamos um inquilino sem casa. Ao comando **inquilino**, todos os inquilinos devem trocar de casa, quando disser **inquilino-esquerda** ou **inquilino-direita**, a troca será feita entre a parede solicitada e o inquilino de sua respectiva casa.



Imagem 15- Casa Inquilino- Goes, V.M.S.S.

Assim, foi dada a oportunidade de todos experimentarem os diversos papéis da brincadeira. É um jogo bastante dinâmico. Eles gostaram bem mais que a atividade inicial do bambolê.

Depois deixei 5 minutos para que fizessem atividades livres, para que pudessemos aplicar as práticas corporais cooperativas, fizemos um acordo inicial. Na semana anterior, eles não tiveram aula de educação física, então deixamos 5 minutos finais livres para que realizassem atividades escolhidas a critério deles. Para “variar um pouco”, as atividades escolhidas pela maioria foram futsal e queimada.

A possibilidade de fazerem a comparação em termos de aprendizado e da relação sociocultural que surge a partir das experiências com a cultura do movimento de maneira colaborativa desenvolve as “ações comunicativas”. Kunz apud Correia (2009, p.36) afirma que essas ações devem permitir aos alunos a experimentação de diversas possibilidades de movimento, diálogo e linguagem contidas nas aulas de educação física.

Apoiamo-nos em Darido (2001) e Correia (2003), que apontam os jogos cooperativos como uma nova tendência para a educação física. Como nos alerta Correia (2009, p.38), [...] nesse momento, os jogos cooperativos tornam-se a proposta mais adequada para atender ao chamado da cooperação.



Imagem 16- Chamado da Cooperação - Goes, V.M.S.S

Com isso não estamos dando crédito para que a solução da educação esteja nos jogos cooperativos, pois para que estes tenham sua função pedagógica acionada, necessitamos da colaboração da escola como um todo, através dos seus dirigentes, grupos de apoio (professores do quadro, coordenações pedagógicas e administrativas, ASGs, familiares dos educandos).

O processo colaborativo se dá e se faz em um ambiente democrático: Esse entendimento a respeito das questões democráticas por todos que fazem o ambiente escolar facilitará que as práticas corporais cooperativas se estabeleçam e sejam discutidas e repensadas dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola.

4ª Aula - João confiança

Antes de iniciarmos o jogo da confiança, tivemos uma conversa inicial abordando temas como cooperação, colaboração, resultados finais, planejamentos de atividades, trabalho em grupo x trabalho individual. Em seguida, os alunos caminharam livres pelo espaço da quadra; depois fomos delimitando os espaços que deveriam ser ocupados e, ao sinal de parados, deveriam ficar como estátuas, observar a disposição de cada um no espaço.

Aos poucos, restringimos o espaço, até o limite onde todos não cabiam mais nesse espaço. Pegando uma corda grande (6 ou 7 metros), ficam duas pessoas, uma de um lado e outra na outra extremidade, passam com a corda na horizontal em direção ao grupo de alunos e alunas, eles devem saltar por cima ou por baixo da mesma, quando

solicitado. Após essas atividades, aplicamos o jogo da confiança. No final da aula, realizamos uma rodada reflexiva, a respeito dela.

Queríamos, com essa atividade, levar os alunos a refletirem sobre os valores humanos e assim a “[...] adoção por parte das pessoas de atitudes que expressem solidariedade, cooperação, respeito individual e coletivo, dentre outros aspectos”. (MELO; DIAS, 2009, p.27)

Resultados obtidos- Na roda inicial, fizemos questionamentos: quem pode relatar um fato acontecido em que a colaboração esteve presente? Qual a importância da cooperação para a vida escolar? Qual a contribuição desse tipo de atividade para sua vida?

Quando fizemos esses questionamentos, em princípio os alunos estranharam, pois esperavam perguntas conceituais, como no início da atividade. Mas ao se depararem com perguntas contextualizadas, eles ponderaram para começar a responder. Observamos que respostas envolvendo relatos pessoais são mais difíceis de expor diante de muitas pessoas, e ainda mais se tratando de adolescentes em que essa exposição compromete as relações e as interações com seus pares [...]“as emoções de prazer e desprazer a relação da criança vão gerando impressões que modularão a relação da criança com seu ambiente. Logo começa a buscar o olhar do outro e espera ser olhado.[...] Melilo-Ojeda(2005, p.66)

As meninas abriram a sessão de respostas, os relatos iniciais não eram pessoais, mas sim cenas que haviam visto na televisão, em jornais, programas de autoajuda, Big Brother, novelas, filmes. As cenas que foram descritas sempre relatavam a importância do trabalho em equipe para obter um resultado positivo para o grupo e a importância do valor individual para o resultado do grupo. Quando fizemos a segunda pergunta, as respostas foram mais pessoais, mas com uma relação direta com a vida escolar. A seguir descreveremos, algumas falas que foram gravadas no momento da discussão com os alunos:

Quando a gente tava brincando da brincadeira de pular a corda todos tinham que tá ligados porque se uma pessoa não presta atenção outros podem cair também. Do mesmo jeito quando a gente faz um trabalho em grupo e todos colaboram fazendo sua parte o resultado será legal, sem falhas.(Aluno A, 11 anos)

No jogo de futsal, se o time não jogar com colaboração vai ter briga porque tem uns meninos que são fominha, não passa a bola pra ninguém. A colaboração é muito importante porque cada posição no jogo tem sua importância, e quando todos 'pegam' na bola todo mundo fica feliz, principalmente quando sai um golzinho, a gente sabe que aquele gol não foi feito só pelo que finalizou, mas que cada um de nós teve participação nesse gol. (Aluno D, 12 anos)

Podemos observar nas falas dos alunos a compreensão conceitual contextualizada em situações vividas por eles, em que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais se fazem presentes. O aluno 2 fala de consequências atitudinais reativas devido a uma ação individualista '[...]tem uns meninos que são fominha, não passa a bola pra ninguém'. Podemos observar também o conteúdo explícito do jogo "fazer o gol", o conceitual está presente quando se refere '[...]cada posição no jogo tem sua importância[...]', e o procedimental é percebido em toda a narrativa.

Com relação ao jogo principal, "João Confiança", eles demonstraram um interesse razoável, em princípio, mas com o decorrer da atividade, todos puderam experimentar e novamente passar pela situação de estar no centro. O jogo foi adquirindo uma importância, pois a confiança e o trabalho em grupo foram se firmando cada vez mais. Então resolvemos fazer uma alteração. Ao meu comando, quem estava no centro procuraria outro grupo e teria que passar pela posição central e a de apoio. Ao final dessa atividade, pedimos aos alunos que relatassem quais foram as sensações que tiveram ao realizarem a atividade. Com relação a estar no centro do círculo, tivemos os seguintes relatos. (coletados através de gravações)

No início meu corpo estava um pouco nervoso, pois pensava que os meninos não iriam me segurar, mas quando fui de novo já não senti tanto medo, pois ninguém me derrubou. (aluno A, 11 anos)

Não gostei porque no grupo tinham dois meninos, e achava que eles iriam me derrubar, mas a professora explicou as regras e uma delas era para que a gente devesse cuidar do colega que estava no centro, pois ele dependia da gente. E isso ajudou muito para tirar meu medo, depois eu vi que foi legal e eu até fui de novo. (aluna B, 12 anos)

Esse jogo me fez lembrar quando eu era bem pequena e meu pai me colocava no braço e me jogava pra cima, na verdade foi a sensação

de friozinho na barriga, que eu senti ao ser jogada pra lá e pra cá, esta mesma sensação eu sentia quando era jogada para cima pelo meu pai.(aluna C,11 anos)

Às vezes não sabemos a dimensão dada pelos nossos alunos a uma atividade aparentemente simples, como essa que relatamos. Quando oferecemos oportunidades para falarem sobre a atividade aplicada, abrimos um espaço para a reflexão e para conhecermos um pouco mais o que se passa dentro de cada um de nós. Na fala do aluno “A”, percebemos a localização transferida da sensação neurológica do nervosismo para a expressão *meu corpo estava um pouco nervoso*. É com o corpo que nos relacionamos com os outros e com o mundo a nossa volta. As emoções, os sentimentos que são gerados a partir da nossa percepção de mundo transferem para o corpo toda essa linguagem de relações.

A percepção está relacionada à atitude corpórea. Essa nova compreensão de sensação modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo, fundado no empirismo e no intelectualismo, cuja descrição da percepção ocorre através da causalidade linear estímulo resposta. [...] a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo. (NOBREGA, 2008, p.142)

Proporcionamos um momento de conhecimento pessoal e relacional com as pessoas que fazem parte do seu convívio no grupo denominado “**minha turma da escola**”(grifo meu). Esse espaço social de interação tem uma importância para o adolescente firmar suas convicções, organizar seus pensamentos, melhorar sua autoestima, como afirma Silva (2010, p.65): “Os amigos ou o grupo de amigos possuem um poder de influência sobre cada jovem significadamente superior àquele que pautava as relações entre eles nas gerações precedentes”. Assim, vemos frequentemente que a importância dada a uma opinião de um colega da mesma idade tem mais importância que a opinião de um adulto. Ao serem indagados sobre estarem fazendo o papel de apoio, os alunos responderam:

Estar com a responsabilidade de outra pessoa em nossas mãos é algo que no início dá medo, até a pessoa se sentir segura de que não vamos derrubá-la demora um pouco, porque a gente não tá

acostumado com essas brincadeiras. Pegar nos colegas sem ter que disputar uma bola, sem brincar de empurrar, de chutar, dar tapas é diferente. (Aluno D, 12 anos)

Não é todo mundo que tem coragem de ficar no meio, sabe por quê? A gente tá acostumado com as brincadeiras mais pesadas, e essas que agente tem experimentando, é bem mais leve e faz agente pensar sobre nossos comportamentos com nossos colegas, isso é novo pra gente sabe. Um jogo onde todos ganham até que é legal ninguém fica de fora e todos participam. (Aluno E, 13 anos)

E tem outra coisa a professora não desistiu na primeira cara feia que a gente fez, ela continuou apresentando os jogos cooperativos, mesmo a gente pedindo para jogar queimada e futebol. Com o tempo agente pode entender que os jogos competitivos fazem parte da nossa educação física, mas não existem apenas eles, como no inicio agente pensava. (Aluna C, 11 anos)

Como vemos nos relatos dos alunos, houve alguma resistência no momento da aplicação do plano de trabalho. Não é comum para eles trabalharem de forma cooperativa, mas não podemos desistir. De acordo com os relatos, observamos que as atitudes violentas fazem parte do cotidiano; é normal brincar de bater, de empurrar, é a lei do mais forte que prevalece. Quando chegamos com uma proposta de práticas corporais cooperativas, eles estranharam, mas no final perceberam a diferença que acontece internamente dentro de cada um, a que poderá resultar numa melhora coletiva do grupo envolvido ou não.

É necessário que sejamos determinados e que tenhamos paciência para seguir com nossos objetivos. A organização e aplicação de uma atividade implicam um distanciamento dos resultados desejados, pois podemos nos surpreender positivamente ou negativamente.

Devido às nossas expectativas, poderemos passar a não mais acreditar nos nossos ideais se eles são contrários ao esperado, mas deveremos ver o resultado negativo como uma autoavaliação, para assim tentarmos agir de maneira diferente, e sempre pesquisar. Um eterno pesquisador é o que nós, educadores, sempre seremos, trazendo essas avaliações reflexivas de maneira dialógica, participativa e numa busca de constante reformulação. Firmando parcerias com os envolvidos no processo educativo educador-educando, estaremos nos aproximando de um fazer onde a coletividade e os valores como solidariedade, companheirismo, respeito possam vir a dialogar dentro de cada um de nós.

5ª aula- Queimada maluca

Com essa atividade avaliamos os comportamentos dos alunos no que se refere a cooperação e competição. Aqueles que salvam mais são mais cooperativos, os que salvam menos são menos cooperativos. Chegamos a essas afirmações após uma conversa com os participantes, quando indagamos sobre os resultados que estavam colocados com giz. Aqueles que tinham ao lado do seu nome mais salvamentos revelaram *“é mais legal quando todo mundo participa”*. Já os que tinham menos salvamentos responderam *“eu gosto de ganhar, quando a gente queima é como se tivesse sido campeão”*.

As atitudes que refletem o cooperativismo são detectadas em poucos alunos. Em princípio, a maioria dos alunos preferia queimar a salvar, o que resultou em um jogo de pouca duração. Além disso, em alguns momentos, durante a execução do jogo, tivemos que parar e intervir, porque, apesar de explicarmos que era um jogo de queimada diferente, não haviam times uns contra os outros, cada pessoa deveria pensar rápido para decidir qual ação deveria executar quando estivesse de posse da bola.

As atitudes iniciais resultaram em bolas sendo arremessadas com muita força, chegando até a machucar alguns colegas, ocasionando desistências da atividade. Após a conversa, decidimos reiniciar o jogo. Dois alunos não quiseram participar mais da aula devido terem se machucado, então pedi que ajudassem na contagem das letras (M, S, Q), o que eles se prontificaram a fazer.

Depois reiniciamos o jogo, e eles começaram a salvar mais. Isso fez com que o jogo pudesse demorar mais tempo, proporcionando uma maior integração, e o aspecto lúdico prevaleceu. Havia pares de amigos que sempre se salvavam entre si. E aqueles alunos que aguardavam muito tempo para serem salvos. Quando terminamos a

atividade, solicitei que ficassem em dupla e escrevessem numa folha “o que mais gostaram e o que menos gostaram”. Tivemos as seguintes respostas:

Gostamo da correria, dos colegas me ajudá, da alegria. Não gostamos de ficar sentada sem brincar é chato. Gostamos quando conseguimos pegar na bola, ai eu jogo para minha amiga, que depois me devolve. O chato é que, quando agente ta no melhor da brincadeira ela termina. Eu gosto mais da outra queimada, essa é chata.(J.A, 12 anos e C.D 13 anos/meninas)

Com essas colocações refletimos a respeito da importância da cooperação, do trabalho em grupo, e sobre o valor da colaboração individual para que o resultado do grupo seja satisfatório.

[...], no jogo, processo e produto coexistem, o jogador joga o jogo e é jogado por ele numa relação interdependente e complexa. O jogador traz para o jogo seus desejos e vontades advindas e construídas ao longo de sua história de vida concomitante ao ambiente com o qual se relaciona. (VENÂNCIO; FREIRE, 2005, p.65)

A atividade proporcionou aos alunos demonstrarem atitudes de colaboração e a complexidade de organizar atividades que não demonstrem o caráter competitivo. O ambiente escolar sinaliza a escolha feita pela escola se sua característica institucional segue uma linha cooperativa ou não. Assim:

[...] como espaço competitivo, o sistema educacional da escola se organiza com objetivo de valorizar a rapidez e a excelência do desempenho dos escolares, valendo-se de recompensas e castigos, [...] dessa maneira, trata de incentivar a formação de “vencedores” e inibir os “fracassados”, [...] como espaço cooperativo, a escola se organiza para incluir e aceitar a diversidade, para formar personalidades autônomas, que possam refletir sobre seus atos e considerar o ato dos outros, [...] (CUNHA; DANI, 2008, p.14-15)

As atividades que realizamos com a ênfase na cooperação são sugestões que a escola poderá incorporar ao seu Projeto Político Pedagógico como amenizador de atitudes agressivas ou violentas configuradas no seu espaço escolar.

6ª aula - Carros

Com essa atividade procuramos estimular a cooperação entre os alunos, para que o trabalho em equipe fosse mais bem aproveitado. A inclusão de todos nas atividades das

práticas corporais cooperativas é primordial. Quando propomos essa atividade, os alunos logo perceberam que se tratava de algo que estava relacionado a pessoas que precisavam de ajuda para se deslocar. Frases como: *Faz de conta que estou cego; ai, como é ruim não ver nada; fico agoniada com a escuridão* surgiram durante a atividade.

A confiança no outro foi algo que o aluno que estava sendo conduzida precisava desenvolver para com o seu condutor. A atividade foi realizada pela maioria, apenas três alunos dos 26 que participaram nesse dia não quiseram colocar as vendas. Eles alegaram que: não gostavam de colocar nada que tapasse os olhos (2 meninos responderam), e a menina falou que não gostava de ficar no escuro, e colocando a venda era como se estivesse num quarto sem energia elétrica.

Realizamos a prática com os dois grupos. O primeiro grupo conduzido, ao término da atividade, ao ser indagado sobre as sensações experimentadas, relatou que teve dificuldade em aceitar que seria guiado com segurança, mas passados os primeiros minutos, já estava gostando da brincadeira. Apenas uma menina desse grupo revelou que, do início ao fim do momento em que foi conduzida, não se sentiu bem, ficando apreensiva e louca para que terminasse logo. Perguntei por que ela não pediu para parar. Ela respondeu que, embora não estivesse se sentindo bem, teria decidido por ela mesma que iria aguentar até o fim. Os demais participantes do 1º grupo relataram que com essa atividade passaram a perceber a importância da audição para as pessoas cegas, como é importante ter alguém em que possamos confiar a amizade entre as pessoas. Pensando assim, os PCNs apontam, em seus objetivos para a educação física, que os alunos devem:

Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais. [...] conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais, de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas). (BRASIL, 1997, p.63)

Essa atividade proporcionou aos alunos uma descoberta de sensações que ainda não haviam experimentado. A possibilidade de se tornar responsáveis pelo outro fez com que refletissem sobre suas próprias limitações, no momento em que se viram na situação do outro, passaram a entender e a incorporar atitudes conscientes de solidariedade e respeito. O segundo grupo, quando realizou a troca, observamos que a

facilidade para ser conduzido foi bem maior. No momento final da aula, durante a discussão, os participantes desse segundo grupo revelaram não sentir dificuldade em ser conduzidos, inclusive tanto o grupo que estava sendo conduzido quanto o que estava conduzindo conseguiram ocupar melhor os espaços. Com relação aos jogos de ocupação dos espaços os PCNs asseguram que

Os jogos e atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque nos conteúdos, pois permitem que se ampliem as possibilidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais acuradas do espaço. Também nesse aspecto, a referência é o próprio corpo da criança e os desafios devem levar em conta essa característica, apresentando situações que possam ser resolvidas individualmente, mesmo em atividades em grupo. (BRASIL, 1997, p.64)

O admirável e que nos deixou surpresos foram os 3 alunos que, no início da atividade, não quiseram participar e pediram para participar depois que viram o envolvimento e a alegria dos amigos proporcionados com a atividade. O que pessoalmente me deixou muito satisfeita, por que não dizer, feliz? Pude utilizar a expressão: “ganhei o dia”.

7ª aula - Amarrados

Nessa aula, proporcionamos aos alunos a utilização de apenas alguns sentidos. Neste caso, o sentido da visão é o que está diretamente sem utilização, mas pedimos também que os alunos não falassem. Os alunos sentiram dificuldades principalmente com relação ao controle da fala. A questão da inclusão e as relações interpessoais são nosso foco principal, abordando os valores humanos e experimentando a cooperação, a solidariedade, em contraponto aos conflitos, à agressividade, à violência, situações observadas anteriormente nesta turma do 6º ano.

Nesse sentido, Tigre (2009, p.42) alerta-nos que “É imprescindível que os conceitos de violência e indisciplina não sejam tomados como sinônimos e nem passem a representar a mesma coisa, bem como não se utilize apenas a palavra violência para fazer referência a todos os conflitos que ocorrem no ambiente escolar”. Os conflitos que acontecem dentro da escola envolvem situações de relações interpessoais que, em maior ou menor grau, dificultam que as aprendizagens sistematizadas próprias dos objetivos da escola venham a acontecer. Esses movimentos humanos transitam na cultura do movimento dentro do ambiente escolar.

Se quisermos entender o movimento humano, é preciso considerar, justamente, a dimensão do humano. Quando se move, quando brinca, joga, dança, celebra rituais, os homens não executam uma simples ação física, mas um ato complexo, originário das primeiras relações estabelecidas com o mundo, herdeiro das primeiras experiências no campo dos fenômenos transacionais. Por isso, no movimento tanto quanto no brincar, o indivíduo está tentando compreender e controlar o mundo, compreender e controlar a si mesmo, outorgando significações às coisas e assim incorporando o mundo no espaço transacional. [...] não é possível separar o movimento da consciência do movimento nem esta do objeto com o qual ou para o qual eu me movo. Ato, consciência e mundo formam uma unidade indivisível, existencial, pertinente à área dos fenômenos transacionais. (VENÂNCIO; FREIRE, p.34-35)

Explicamos como seria a atividade. Quando entregamos as vendas aos alunos, imediatamente foram amarrando-os, e como na aula anterior trabalhamos com vendas, todos quiseram participar, inclusive os que antes resistiram em participar. Depois de vendidos, solicitei que comesçassem a caminhar com cuidado, espalhando-se pelo espaço. Ao entregarmos o rolo de barbante, eles foram tateando até se encontrarem, e receberam o barbante, e se amarraram. Não poder falar foi difícil para eles.

Já estávamos quase terminando a atividade, quando dois alunos se desentenderam, então foi necessário parar a atividade e resolver a situação. Aproveitamos o momento e lançamos a discussão para que, juntos, pudessemos refletir sobre: (neste momento utilizei o gravador para registrar as respostas, depois fiz a transcrição) - qual era mesmo o nosso objetivo com aquela brincadeira? Ao que eles responderam

“ver se a gente conseguia formar um grupo sem estar se vendo.” (aluna **a**, 12 anos);

“que depois a gente pudesse fazer coisas juntos, sem brigar”. (aluno **b**, 11 anos);

“pra brincar de cabra cega” (aluno **c**, 13 anos).

Com essa pausa que proporcionamos, os ânimos foram se acalmando, e os alunos pediram para continuarmos com o jogo. A mediação de conflitos deve ser uma estratégia utilizada para levarmos os educandos a refletirem sobre as consequências posteriores de seus atos, como afirma Cunha e Dani (2008, p.24) “[...] Mediar significa favorecer a comunicação e a cooperação entre os pares. Mediar significa intervir,

eventualmente para limitar, sem eliminar os conflitos entre os alunos, propondo momentos de discussão e reflexão sobre as ocorrências cotidianas”.

Quando retomamos a atividade, conseguimos realizar a amarração de todos com uma rapidez, que, suponho, foi devida a dois fatores: 1- quando paramos, eles tiraram as vendas, já viram quem estava amarrado e puderam respirar aliviados do incômodo causado pelas vendas. 2- a nossa pausa para conversar foi importante para que estabelecêssemos um compromisso com a prática cooperativa e compreendêssemos a importância do relacionamento de respeito entre os participantes da atividade.

Quando um indivíduo se impõe uma disciplina que ele próprio escolheu e que busca exercer por si mesmo, dizemos que é autônomo. Autônomo não porque faz o que quer, no momento em que quer e simplesmente porque quer; mas porque compreende as razões e implicações sociais e coletivas do seu agir. (CUNHA;DANI, 2008, p.21)

A autonomia é algo que buscamos com a realização das práticas corporais cooperativas. Para que busquemos desenvolver nos educandos essa autonomia, é necessário que ocorram momentos de reflexão e transformação e, assim, estabeleçam-se relações sociais equilibradas.

8ª aula - Fila

A atividade foi realizada na quadra. Nesse dia, estávamos com 29 alunos presentes. Buscamos com ela desenvolver a cooperação, organização de equipe, a confiança no outro. Antes de iniciarmos a atividade propriamente dita, fiz uma brincadeira para orientação espacial e consciência corporal. Solicitei que se deslocassem pelo espaço. Em determinados momentos, ao meu comando, eles param, tocam na pessoa que estiver mais próxima do seu lado direito, a atividade segue, e as solicitações vão se diversificando ‘lado esquerdo’, ‘à frente’, ‘atrás’ e assim por diante. Foi divertido, eles se envolveram bastante com essa atividade.

No momento seguinte, partimos para a atividade principal. Eles perguntaram se podiam ser feitas duas filas: uma dos meninos e outra das meninas. Na realidade, eles queriam transformar o jogo cooperativo em um jogo competitivo. Expliquei que se desse tempo, iríamos experimentar a proposta deles, mas que no momento deveria ser feita apenas uma grande fila mista. Para formar a fila, pedi que se organizassem em grupos de 5, depois de 10, de 15 e de 14, e não podiam soltar as mãos.

Solicitei que decidissem entre os dois grupos qual gostaria de ser o início da fila e qual seria o final da fila. E assim formamos a fila que daria início à atividade. A atividade não foi muito fácil de ser executada, pois muitos se desequilibravam. Em princípio achavam que iria ser bem fácil, mas com a atividade acontecendo, eles foram se ajustando e se ajudando para que o grupo cumprisse com o propósito de todos juntos em fila e segurando um no outro sem desequilibrar.

Uma proposta pedagógica transformadora, que busque o desenvolvimento pleno dos escolares e minimize os processos de violência entre eles, implica numa formação moral e intelectual, cuja fonte de desenvolvimento da autonomia seja a prática da reciprocidade e da cooperação, cabendo ao educador promover as relações entre os pares, de modo a fazer emergir essa prática. (CUNHA; DANI, 2008, p.23)

As práticas corporais cooperativas favorecem os alunos a se reconhecerem como responsáveis pelas regras de convivência no ambiente escolar e, assim, repudiar os processos de violência que possam vir a desencadear uma desorganização da escola.

9ª aula – Corrida para trás

Nosso interesse com essa atividade era que os alunos pudessem exercitar a confiança no outro, para que o trabalho em grupo pudesse acontecer. Um grande grupo foi formado, eles sentaram-se e decidiram como iriam se organizar para que conseguissem realizar a corrida. Eles organizaram-se intercalando meninos e meninas. Perguntei por que eles haviam decidido daquela forma, e a resposta foi que os meninos estão acostumados a fazer essa atividade no futsal, durante o treino. Eles pediram para treinar dividindo-se em grupos, depois o grande grupo, fariam todos juntos. Deixei que experimentassem.

Novamente eles levaram a atividade para o lado do competir, começaram a correr uns contra os outros, alguns caíram, outros foram levados ao chão sem querer. Percebi que surgiram situações de conflitos e atitudes agressivas. Parei a atividade, solicitei que sentassem, formamos um grande círculo de debate para discutirmos sobre as atitudes que aconteceram na atividade. Questionamos a respeito da queda dos colegas - ao que eles responderam: *“foi sem querer”* (aluno **d**, 13 anos), *“é muito diferente jogar contra e jogar com, como está dito na cooperação”* (aluna **e**, 12 anos).

A discussão fortaleceu a importância pedagógica de se jogar cooperativamente, como afirma Cunha e Dani (2008, p.20) ao citar Piaget:

[...], Piaget deixou bem clara sua opinião sobre a finalidade da pedagogia: a de formar personalidades autônomas que sejam suscetíveis de cooperar entre si, liberando-se ao mesmo tempo do egocentrismo e da tirania da coação coletiva. [...] O autor coloca a cooperação como processo gerador de razão, [...]

10ª aula – Desafios físicos cooperativos

Essa foi a nossa última sessão, ou seja, a 10ª após dez sessões em que trouxemos a proposta das práticas corporais cooperativas, para serem vivenciadas nesses quatro meses. Tínhamos feito um planejamento para que essas sessões fossem realizadas em três meses, mas devido a feriados, reuniões extraordinárias da escola, atrasamos nossos encontros e concluímos a última aula após quatro meses.

Essa aula, em particular, reuniu aspectos das práticas corporais cooperativas, principalmente a cooperação foi enfatizada nas etapas “debaixo da corda, transporte humano, descer dos bancos”. Aproveitamos para realizar os comentários a partir dos problemas surgidos, como recriminações, xingamentos, dentre outros.

Na primeira fase do jogo ‘debaixo da corda’, a dificuldade maior em ultrapassar foi para dois alunos, devido ao peso, o que já fez com que alguns alunos os apelidassem com xingamentos, mas neste mesmo momento os outros colegas reclamaram dos que estavam apelidando os meninos. Achei a atitude dos colegas em recriminarem os que estavam ofendendo os dois meninos uma iniciativa importante para a nossa proposta de cooperação, e sua repercussão no tocante à formação de valores humanos vislumbrou nossos objetivos no tocante em desenvolver autonomia nos alunos.

Com essa iniciativa que partiu dos próprios alunos, percebemos que provavelmente a instalação de valores e atitudes proporcionadas pelas práticas corporais cooperativas estava sendo incorporada à cultura desses adolescentes que possuem seus códigos de relações de pertencimento de grupo;

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, e é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento. Durante a infância, por esses mesmos códigos, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. (BRASIL, 1998, p.27)

A importância da interação e a aceitação no grupo são fatores que serão levados para toda a vida. Quando os educandos se sentem motivados para frequentar uma aula, passam a valorizar atitudes que antes não faziam parte do seu interesse, e isso parte do seu próprio juízo de valores. Dizemos que ele está apontando para se tornar um ser autônomo, assim,

Quando um indivíduo se impõe uma disciplina que ele próprio escolheu e que busca exercer por si mesmo, dizemos que é autônomo. Autônomo não porque faz o que quer, no momento em que quer e simplesmente porque quer; mas porque compreende as razões e implicações sociais e coletivas do seu agir. (CUNHA; DINA, 2008, p.21)

O que queremos ressaltar aqui é a possibilidade desses adolescentes, por meio da autonomia, transformarem a realidade vivida por eles, não só no cotidiano escolar, mas também fora deste. E ainda que esses aprendizados de valores proporcionados pelas atividades da nossa pesquisa possam estar participando do desenvolvimento humano pessoal de cada um que fez parte da nossa prática pedagógica no âmbito da educação física escolar.

Na segunda fase da atividade ‘transporte humano’, a confiança nos colegas foi primordial, assim como a atenção, o cuidado, o respeito ao corpo do outro, a segurança. E também não podemos esquecer a força física empregada nessa atividade que foi fácil, dependendo do peso do aluno. Nessa segunda fase da atividade, percebi que o envolvimento foi bem maior que na anterior; eles estavam mais motivados. Rapidamente se organizaram e começamos a atividade. Eles decidiram que iriam intercalar um menino e uma menina. Apenas um menino comentou algo sobre a força das meninas: *“acho que as meninas não vão aguentar levar os meninos até o outro lado”*.

As meninas imediatamente se revoltaram com a colocação e partiram para cima do menino, demonstrando gestos de pegarem ele no colo, e este saiu correndo. Elas se sentiram desafiadas e pediram para que o primeiro a ser transportado fosse esse menino e que elas faziam questão de que ele fosse carregado por elas, sem ajuda de nenhum menino do grupo. Ele aceitou e abrimos essa exceção. Elas realizaram o transporte e, no final do percurso, todo o grupo aplaudiu, inclusive o menino transportado. Esses imprevistos fazem parte da cultura corporal, a ludicidade, as brincadeiras representam os diversos aspectos da cultura humana:

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade. (BRASIL,1998, p.28).

A importância dada a esse episódio pelos alunos perpassou todo o restante da aula, o menino que fez a colocação a respeito das meninas revelou que gostou de ter tido o privilégio de estar nos braços das garotas, como se fosse um rei. Ele falou o seguinte: *“não é todo dia que um rei aparece por estas terras, obrigado pelos aplausos”*. Percebemos, nas entrelinhas, que ele não se deu por vencido, mas se aproveitou de uma situação que poderia ter sido vexatória para ‘sair por cima’.

O caráter lúdico da atividade favoreceu essas reações e os ânimos acalmados. Essas transformações nos comportamentos dos alunos compõem o universo do processo educacional, assim consideramos “A educação é uma das atividades exercidas especificamente pelo Homem, que tem por finalidade organizar a sociedade, seja para sua conservação, seja para sua transformação.” (CUNHA; DANI, 2008, p.13)

Tivemos dificuldade em realizar a terceira e última fase ‘descer dos bancos’. Não tínhamos os bancos adequados; tentamos realizar com os bancos que fazem parte do refeitório da escola, mas eles não davam a segurança que precisávamos para a atividade, e outro fator foi o tempo. Com a atividade anterior, ultrapassamos o tempo que deveríamos ter destinado a ela. Optamos em dar por encerrada a nossa aula, apesar do protesto de alguns, mas em seguida eles tinham que voltar para a sala de aula, pois teriam que realizar uma avaliação de outra disciplina.

Destinamos dez minutos finais para fazer nossas considerações e agradecimentos à turma e ao professor da mesma. Relacionarei algumas falas dos alunos sobre a experiência com as práticas corporais cooperativas.

Falas dos alunos: *gostei muito destas aulas foram diferentes, no início achei que ia ser chata porque não ia ter “jogo de bola”, mas depois entendi como foi importante pra gente experimentar coisas novas* (aluno A, 13 anos). Ao ser indagado sobre a cooperação, esse mesmo aluno respondeu e registrou numa folha do caderno:

Agora entendo o que a senhora quis dizer com cooperação, no início eu não sabia direito, mas vamos lá, cooperação é ninguém deixar de lado o colega, é se preocupar em não machucar, nem magoar o outro, é todo mundo fazendo a brincadeira junto pra todos ganhar e é bem alegre, é animado jogar assim. (idem)

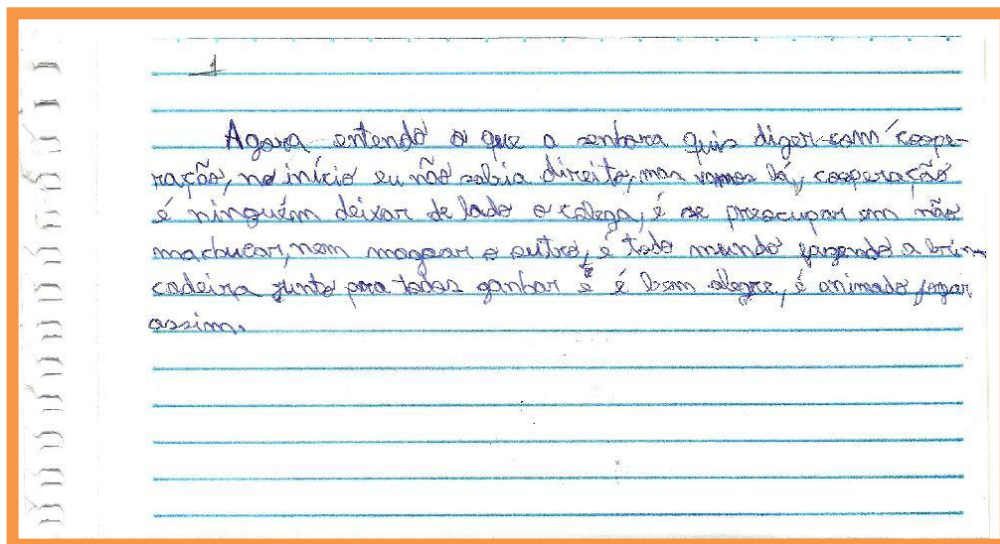


Imagem 17- Escrita do Aluno- Goes, V.M.S.S.

Aluna b, 11 anos), deu o seguinte depoimento:

Eu não gostava muito de fazer educação física, porque os meninos sempre queriam a quadra só pra eles, mesmo o professor explicando que tinha que ser igual pra todos, eles faziam confusão. Acabava a gente pedindo ao professor para ir ao banheiro, ir beber água, a gente às vezes inventava para não ficar na quadra, não era toda aula, mas na maioria das vezes era assim. Quando o professor dava uma aula que não tinha bola, os meninos ficavam com raiva dele. Depois que a gente começou com o projeto da senhora, a gente notou que nas aulas quando era do professor os meninos e a gente também começou a pensar e se comportar diferente, foi ficando mais fácil do professor dar aula. Ele também sabe fazer esses jogos que a senhora faz, a gente ensinou pra ele alguns e repetiu na aula dele.

Outra menina falou o seguinte: *era bom que nossas aulas tivesse sempre esses jogos, mesmo que tivesse também os jogos de competir, porque de qualquer maneira é difícil alguém ficar de fora, isso é o que é legal.*(aluna c, 12 anos)

Foram realizadas gravações durante o momento das discussões, para que tivéssemos os registros das falas. Fechamos este capítulo acreditando que isso é só o começo, agora é que os desafios virão. Para isso devemos acreditar numa educação física pautada em valores humanos, em cooperação e em competição sadia, livre de arbitrariedades contra a pessoa humana e principalmente preocupada com o destino dos nossos educandos.

Compartilhamos com Cunha; Dani (2008, p.13), ao afirmar que “[...], faremos considerações sobre a importância de se criar um ambiente sócio-moral em que a cooperação e a reciprocidade possam estar presentes, para minimizar a ocorrência de situações agressivas e violentas num ambiente escolar”.

Nossa motivação para a realização desta dissertação foram constantes cenas de violência e agressividade presenciadas na escola Municipal Professor Antonio Severiano/ Natal-RN. Teríamos uma infinidade de relatos, mas destaquei apenas alguns, que considerei sintetizar uma avaliação da eficácia de se trabalhar com as práticas corporais cooperativas nas aulas de educação física escolar. As transformações decorrentes desta intervenção são frutos do compromisso que temos com uma educação cujos valores humanos são revividos e vividos com os corpos que circulam no cotidiano escolar, com o propósito de poder contribuir na formação desses jovens e de todos os que compõem o universo pessoal de cada um, refletindo em todas as fases vindas posteriormente.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil pensar e falar em considerações finais, pois estas nos remetem a algo que está sendo finalizado, e não é essa a sensação que se passa em meu corpo: A sensação que sinto é de estar apenas começando a jornada. Esse inacabamento é muito bem lembrado nas palavras do nosso saudoso Paulo Freire (2006, p.144)

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. [...] jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. [...] formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se [...] mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de negar, de transgredir. (FREIRE, 2006, P.144)

Ainda inspirada nas palavras de Paulo Freire, gostaria de destacar algo que me deixou muito feliz. Sempre falo que gosto muito dos meus alunos, tenho muita facilidade para realizar esse apego, e não me imagino em um ambiente onde eu não esteja ali por prazer e por inteiro “*inteireza do ser*” (Paulo Freire). Faço minhas as palavras dele quando fala do querer bem:

Esta abertura do querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual.[...] a afetividade não me assusta,[...] não tenho medo de expressá-la.[...] afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 2006, p.141).

Sentimentos estes que venho experimentando nas relações que estabeleço com o ambiente e com as pessoas que dele fazem parte. Neste clima favorável, esta dissertação surgiu do comprometimento com o ambiente pedagógico e principalmente com as pessoas que dele faziam parte. Não podemos separar as pessoas da natureza, tampouco a natureza das pessoas. A relação corpo, natureza e cultura são indissociáveis. Um ambiente que estabeleça esse equilíbrio torna-se um lugar onde as pessoas podem conviver de maneira harmoniosa, sem deixar de ser autênticas. As relações sociais se estabelecerão de forma democrática, deixando espaços de convivência em que os limites pessoais e coletivos possam ser discutidos e observados.

A violência configurada nas relações interpessoais, como é o caso do *Bullying* no ambiente escolar, vem sendo discutida e apresentada à sociedade através dos meios de

comunicação, passando a se configurar uma linguagem popular não só para profissionais da área do comportamento humano, mas também para a população em geral.

Tentativas de conter esse comportamento são cada vez mais comuns, principalmente nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Palestras com psicólogos, educadores, profissionais da área do Direito da criança e do adolescente, instituições religiosas e até a polícia militar, com programas pedagógicos como o PROERD¹⁰, nas escolas, envolveram-se nessas tentativas.

Aqui apresentamos uma proposta que envolve as práticas corporais cooperativas, como mais uma contribuição para a prevenção e controle (se assim podemos dizer) do *bullying*. Esse tipo de violência começa de maneira sutil, com pequenos conflitos que não são resolvidos no momento em que aparecem. A não aceitação do outro, a arrogância, o querer humilhar e sobressair-se aos demais demonstram um distanciamento de valores como solidariedade, cooperação, próprios das práticas cooperativas. Nos capítulos que fizeram parte desta dissertação intitulada “reflexão sobre agressividade, violência e bullying na escola: perspectivas de contribuição das práticas corporais cooperativas” abordamos a idéia principal que originou esta Dissertação, que foi o “Recreio Escolar”, ao observarmos os comportamentos agressivos entre alunos e a preocupação em melhorar o clima escolar.

O adolescente das séries finais do Ensino Fundamental foi o público alvo escolhido, mais precisamente uma turma do 6º ano do ano de 2011. A faixa etária variava entre 10 e 13 anos. A expectativa que tínhamos era de que, por se tratar de uma turma com muitas dificuldades de relacionamentos interpessoais a aplicação das práticas corporais cooperativas seria uma das soluções para fazer a diferença numa turma já desacreditada pelos professores.

Quando iniciamos as vivências, houve certa resistência por parte de alguns alunos, então tivemos que mudar a estratégia. Em vez de aplicar o plano de trabalho na

¹⁰VAZ(2010) O PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência) foi criado em Los Angeles, nos Estados Unidos, em 1983, com o nome de DARE (Drug Abuse Resistance Education) ou DARE América, através de uma parceria entre o Distrito Escolar Unificado e o Departamento de Polícia daquela cidade, para ser implantado nas escolas. O principal objetivo do programa é prevenir o uso indevido de drogas entre crianças e adolescentes em idade escolar.

íntegra, como em princípio foi pensado, optamos por trabalhar em acordo, ou seja, iniciariamos com o plano de trabalho combinado, deixando um percentual de aula (10 minutos) para que eles pudessem ter o momento do jogo livre liderados por eles.

Para aproveitarmos essa mudança, passamos a discutir fatos que aconteciam nas práticas dos jogos cooperativos e aqueles que aconteciam nos momentos de jogo competitivo. Estávamos experimentando uma situação muito interessante, pois as comparações serviram para reforçar o que estávamos propondo com a aplicação da cooperação nos jogos.

Os alunos passaram a mesclar, dentro dos jogos competitivos, ações das práticas cooperativas. Como todos podiam participar, quem era mais habilidoso em certa posição passou a compartilhar com aqueles que antes não tinham oportunidade, os conhecimentos práticos que tinham ajudado a equipe a se tornar um verdadeiro grupo onde todos agora tinham oportunidades iguais.

Foi gratificante ver esses comportamentos sendo modificados. Eles aprenderam a ouvir o que o outro tinha a falar, a resolução dos conflitos aconteciam de maneira que acabávamos por evitar, o deixar para depois, e aquilo se tornar uma ação agressiva fora da escola. Antes eles estavam acostumados a resolver da seguinte maneira: *Lá fora a gente resolve* ou *Lá fora eu te pego*, falas muito utilizadas pelos alunos, quando se referiam a brigas violentas fora dos muros da escola.

Não devemos, dessa maneira, pensar que estamos salvando o mundo do efeito devastador do *Bullying*, mas a nossa tentativa para aquele momento e para aquela turma de adolescente, posso dizer, foi interessante. A aplicação dessas práticas corporais cooperativas foi também experimentada com outras faixas etárias e graus de estudos diferentes. E podemos observar, desde o ensino infantil até a formação continuada, que elas trazem um benefício muito grande para aquele que participa, pois a ludicidade e a alegria geradas são vivenciadas pelo corpo por inteiro, ficando para sempre em sua memória corporal. É como se estivéssemos tatuando uma relação de amizade da pessoa com seu próprio corpo.

Aplicamos essa prática com alunos de graduação presencial em Educação Física (UFRN-DEF) no ano de 2011, na formação de professores a distância de outras áreas (Física, Geografia e Biologia), durante uma aula presencial no primeiro encontro de Educação a Distância em Martins/RN, 2011(UFRN- SEDIS) e na Formação Continuada para professores da Educação Básica (Projeto Continuum - UFRN/MEC), nos municípios de Mossoró/RN e Várzea/RN, 2011. A aceitação foi satisfatória, e a adaptação para a sua utilização nos diversos campos do conhecimento foi o que ficou ressaltado nessa experiência.



Imagem 18- Continuum- Goes, V.M.S.S.

Portanto, refletir sobre a agressividade e a violência na escola, tendo-se como parâmetros perspectivarmos as contribuições das práticas corporais cooperativas para minimizar as suas consequências na escola, constituiu-se tarefa significativa para repensarmos nossas práticas pedagógicas, as relações interpessoais e a própria dinâmica escolar. Evidenciou-se que o “Recreio Interativo” e as atividades cooperativas expressaram estratégias metodológicas de grande importância para contrapor a agressividade, o individualismo, bem como para aflorar os valores humanos que se apresentam potencialmente em cada um de nós, mas que muitas vezes não se expressam.

Nesse sentido, fica nossa singela contribuição para os estudos de educação física, da escola e da violência que nela se expressa, cuja complexidade que a comporta será paulatinamente esmiuçada por outros estudos que pretendemos fazer, principalmente pensando na relação educação física e a cultura de paz. Por fim, esperamos que nosso trabalho tenha demonstrado, dentre outras finalidades, nosso esforço em buscar intervenções pedagógicas capazes de educar nossos alunos para a boa convivência e o respeito individual e coletivo, em que fica implícita nossa intenção de educar para a paz e a harmonia. Como bem esclarece Callado (2004, p. 32), “a educação para a Paz parte da análise da realidade, entendida como o conjunto das relações que o ser humano pode estabelecer consigo mesmo, com os demais e com as instituições por ele criadas e com a natureza ou o meio ambiente em que transcorre a vida”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ANDRADE, Alexandre; SCHREIBER, Maria Bernadete; SCOPEL, Evânea Joana. **A abordagem holística no contexto da agressividade de crianças em educação física**. UDESC. 2005. <http://www.efdeportes.com/efd86/holis.htm> acesso em 10/11/2010

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola**; alternativas teóricas e práticas. São Paulo. Summus editora. 1996.

ARAÚJO, Ana Cristina. **Correr, saltar, lançar, dialogar**: uma reflexão sobre o corpo e aprendizagem nas aulas de educação física. Natal, RN:Dissertação de (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, UFRN, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad.Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARROS. Maria Luciene Urbano. **Violência: um Problema da Atualidade**. Acesso em 05/10/2007. Disponível em www.ciaterramar.org.br/Artigos/artigo2.htm

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas,vol.24,n.62, p.26-43, abril 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Pdf acesso 16-01-2012

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRESSANI, Maria Aparecida Diniz. **Ira, Medo e a Sobrevivência**. Acesso 07/10/2011 Disponível em <<http://somostodosum.ig.com.br/conteudo/conteudo.asp?id=2686>>

BOGDAN, Robert C; BINKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUENO, F. Silva. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo. FTD, 1996.

CALLADO, Carlos Velazquez. **Educação para paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos**. Tradução Maria Rocio Bustios de Veiga. Santos SP:editora projeto cooperação e Wak, 2004.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992

CALLIGARIS, CONTARDO. **A Adolescência**. São Paulo. Publifolha. 2000.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação editora da UNESP (FEU), 1999.

CARNICELLI FILHO, Sandro; SCHWARTZ, Gisele Maria. **Jogos cooperativos e condutas violentas na visão do professor de educação física**. UNESC- Rio claro, 2006.

<http://www.efdeportes.com/efd96/violent.htm> acesso 12/02/2011

CARVALHO, Alysson...[et al], organizadores. **Brincar(es)**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

COPETTI, Regina Maria e BEUTER . **Agressividade nas Aulas de Educação Física**. In: II Jornada de Pesquisa da ULBRA Santa Maria, 2007. p. 1-2.

CORREIA, Marcos Miranda. **“Da realidade à utopia: Uma proposta para a Escola Municipal Ary Schiavo”**. Monografia (trabalho apresentado para obtenção de grau de especialista em Educação Física Escolar). Niterói: Universidade Federal Fluminense-Departamento de Educação Física. 2003.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos**. 3ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2009.

CUNHA, Jorge L;DANI, Lúcia S. Celich. **Escolas conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola**: São Paulo- SP- Brasil, Ed.Guanabara Koogan, 2001.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras; Topázio, 1999.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes**. editora: idéias & letras. 2004

DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**; fundamentos e tradições; tradução Miguel Cabrera. Porto alegre. Artmed, 2010.

FANTE, Cleo. **Como prevenir a violencia nas escolas e educar para a paz**. 2.ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FERNANDES, João Viegas. *Globalização excludente indisciplina e violência nas escolas*. 2001. Disponível em: www.educação.te.pt Acesso em : jan 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias do pensamento. Trad. Neuza Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A mulher escondida na professora**. Porto alegre: Artmed Editora, 2006.

FERNÁNDEZ, Izabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. Tradução de Fulvio Lubisco. São Paulo. Madras, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia Uma Sociologia no Meio da Escola**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 35 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo & FREI BETO. **Essa Escola Chamada Vida**. São Paulo. Ática, 1985;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 34^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: editora Ática, 2006.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da lingua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ. Editora objetiva. 2001.

GIRARD, Veronique; CHALVIN, Marie Joseph. **Um corpo para compreender e aprender**. Tradução Maria Estela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir-Corporeidade e educação. Campinas, SP; Papirus, 1994.

GONZALEZ, Fernando Jaime. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 1ª ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2005.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (organizadoras). **Paixão de Aprender**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

GUERRA, Marlene. **Recreação e lazer, currículo por atividade**. Porto Alegre. Editora Sagra, 1987.

GUERRA, Marlene. **Recreação e Lazer**. 2ª Ed. Porto alegre/RS: Editora SAGRA, 1988.

HOUAISS, Koogan . **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro. Seifer editora, 2000.

KPNIS, Bernardo, DAVID, Ana Cristina. **Elementos de pesquisa em esporte escolar**: monografia. Brasília, DF: Universidade de Brasília, UNB; centro de educação a distancia, 2005.

LA TAILLE, Yves de; Piaget, Vigotsky e Wallon; **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editora, 1992.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LAVELBERG, Catarina. **Hora do recreio**: as lições do intervalo

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/orientador-educacional/hora-recreio-lico-es-intervalo-relacionamento-relacoes-pessoais-539212.shtml> acesso em 10-07-2012

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo. Cortez editora, 1994.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2005.

MARCELINO, Nelson Carvalho. (et al). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí; Ed. UNIJUÍ, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução Jose Fernando Campos Fontes. 4ª Reimpressão, 2005. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 1998.

MCKINNEY, John P.; FITZGERALD, Hiram E.; STROMMEN, Ellen A.
Psicologia do Desenvolvimento: o adolescente e o jovem adulto. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1986.

MELANI, R. A . H. Motricidade sênica. **In: Discorpo 7**. São Paulo: EdUC, 1997.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elibio Néstor Suárez (et al). **Resiliência**; descobrindo as próprias fortalezas. Tradução Valério Campos. Porto Alegre. Artmed, 2005.

MELO, José P. de. **Configurações do conhecimento do corpo**: contribuição a educação física nas séries iniciais de ensino. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas-SP. 1998.

MELO, José P. de; DIAS, João Carlos N. de S. **Fundamentos do programa segundo tempo**: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PERIM, Gianna Lepre. **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo**: da reflexão à prática. Maringá. Eduem, 2009.

NOBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. Ciência sempre: revista da FAPERN, v. 1, p. 26-31, 2008.

OLIVEIRA, Flavia F e DUARTE, Catia P. **Agressividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro, 2007. <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/thesis/view/27> acesso em 07/11/2010.

OLIVEIRA, Flavia F. **Discurso dos professores e professoras de educação física sobre o relacionamento de meninos e meninas**. Rio de Janeiro, 2007.

http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/O/Oliveira-Duarte_07_B.pdf acesso em 08/11/2010.

OLIVEIRA, Diná T. R. **Por uma resignificação crítica do esporte na Educação Física: uma intervenção na escola pública**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2002.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro; 1989.

PAIN, Sara. **A Função da Ignorância**. Tradução de Maria Elísia Valliatti Flores, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

PALMA, Ângela P. T. V; OLIVEIRA, Amauri A; PALMA, José Augusto V. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Londrina: EDUEL, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto alegre. Artmed editora, 2004.

PONTAROLLI, Leonardo José e BATISTA, L. O. B. **Agressividade nas aulas de educação física escolar**. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1981.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

ROSA, Merval. **Psicologia Evolutiva, Problemática do Desenvolvimento**. Volume I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí.R S. Unijuí, 1987.

SANTOS, B. de S. “O norte e o sul da utopia”. in: SANTOS, B. de S. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Saray Giovana dos. MORETTTI-PIRES, Rodrigo Otávio. **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. Florianópolis -SC. Tribo da Ilha, 2012.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**. Barueri - SP: Manole, 2002.

SARAIVA, M. **Co-Educação Física e Esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: UNIJUI, 1999.

SOLER, Reinaldo. **jogos cooperativos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2006.

_____ **100 jogos cooperativos de apresentação; jogando e re-criando um novo mundo**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2009.

SOUZA, Pedro Miguel Alves de. **Agressividade em contexto escolar**. <http://www.psicologia.pt/artigos/texos/A0261.pdf> acesso em 08-01-2012.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Vera Lúcia de Souza. Educar para a Conexão: reflexões a cerca de uma ecologia cognitiva para a promoção de saúde integral em espaços de aprender biologia. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis: 2003.

SPRADLEY, James P. **A Entrevista Etnográfica**. Nova York. Holt, Rinehart e Winston, 1979.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Violência nas escolas**: reflexões e análise. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2009.

VAZ, José Carlos. **PROERD**: O caminho da prevenção. Categoria: debate Drogas. Polícia militar da Bahia. 2010. <http://abordagempolicial.com/2010/05/proerd-o-caminho-da-prevencao> acesso em 24/07/2012

VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP. Unicamp, 2005.

VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Encantando a educação física**. Rio de Janeiro: 2 edição: Sprint, 2002.

VINHA, Telma P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, Telma P. [Autonomia e responsabilidade social - Escola Crescimento. www.crescimento.com.br/telma.pdf](http://www.crescimento.com.br/telma.pdf) Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat-responsabilidade social: Um olhar sobre a sustentabilidade das relações. **Violência e conflitos no cotidiano escolar: contenção ou aprendizagem?** acesso em 10/11/2010

WINNICOTT, Donald W. 1939: **Agressão e suas raízes** - Agressão in Privação e delinquência. Rio de Janeiro. Martins Fontes (1987).

WINNICOTT, Donald W. 1950: **Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional in Textos selecionados**. Da Pediatria à Psicanálise. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

WINNICOTT, Donald W. 1960: "**Agressão, culpa e reparação**" in *Privação e delinquência*. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudo sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz, Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem trauma**. Construindo cidadãos. 11 ed. Rio de Janeiro. Editora Record. 2002.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo**. Orientações para pais e educadores. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ANEXOS

Plano de Trabalho

1ª Aula - Jogo dos Lençóis

1-Objetivo Geral: Desafio comum: percepção clara de interdependência na busca do sucesso.

2-conteúdos:

-Comunicação: importância do diálogo na escolha da melhor estratégia para continuar jogando.

- Respeito: pelas diferenças possíveis de encontrarmos em um grupo como: tipo físico, idade e diferença de opiniões.

-Persistência: na afinação do grupo e na importância de manter o foco no objetivo. Trabalho em equipe: a importância de equilibrarmos nossas ações e harmonizarmos o ritmo do grupo. Alegria: este também é um jogo para rir muito, a própria situação em que o jogo acontece já nos inspira a rir.

3-Material necessário:

6 lençóis; 1 bola dente de leite; Quadra

4-Público alvo: 30 Alunos do 6º ano do ensino fundamental; Idade- 10 a 12 anos; Turma mista; Local quadra de esportes da escola; Número de aulas- 2; Tempo-50 minutos cada uma.

5- Desenvolvimento:

A) Em cada lençol, sentam-se cinco alunos; eles devem decidir como utilizar o lençol em alguma brincadeira. Depois apresentam para os demais grupos as suas ideias.

B) Em seguida, a professora sugere um jogo com duas traves e essas traves serão dois lençóis.

C) Depois os outros quatro lençóis vão se dividir em dois pares de lençol para cada equipe.

D) Portanto a equipe será formada por 15 jogadores em cada lado, ou seja, três lençóis de cada lado: um lençol goleiro, um lençol atacante e um lençol defesa formam uma equipe.

E) Os lençóis ataque devem conduzir a bola até chegar à trave adversária; os lençóis defesa devem tentar impedir. Ganha a equipe que conseguir lançar a bola o maior número de vezes na trave da rede adversária; a cada gol feito, realiza-se um

revezamento das posições, possibilitando que todos experimentem os três tipos de posição.

2ª aula- Jogo dos lençóis II

O grupo inicial da aula anterior deverá se reunir e organizar uma atividade para ser realizada com os lençóis na aula. Essa atividade poderá ser uma brincadeira, um jogo não convencional.

Ao término do jogo, é aberta uma sessão de discussão sobre a experiência do jogo e o que foi importante para a formação de equipes, a importância de todos para um trabalho em equipe. E como poderá ser utilizado esse jogo em esportes formais.

3ª aula- Desafio do Bambolê e Casa inquilino

A atividade proposta aos alunos foi o desafio do bambolê e casa inquilino. A primeira atividade consistia em passar o bambolê entre os alunos. Estando estes de mãos dadas, não poderiam usá-las, o bambolê deveria passar, sem que para isso eles soltassem as mãos. Dividimos a turma em dois grupos, com o mesmo número de participantes. Em seguida realizamos a atividade casa inquilino onde ficam dispostos três alunos dois fazem o papel da parede da casa e o terceiro é o inquilino, durante o jogo os papéis são trocados. Todos experimentam as duas situações, durante o comando, **casa** trocam os lados da casa, **inquilino** o aluno que está entre as paredes troca de casa, e ao comando da palavra **Troca**, troca-se as posições e as paredes se formam com outras duplas e novos inquilinos.

4ª Aula - João confiança

Conteúdos: conceituar cooperação, confiança, responsabilidade, trabalho em grupo. Discutir e demonstrar idéias a respeito das atividades propostas, de maneira crítica, contribuindo para modificá-las ou adaptá-las, quando for necessário.

Vivenciar as atividades propostas, colaborando para o bom andamento destas.

Ter atitude colaborativa diante das atividades. Manter atitude respeitosa para com os colegas. Perceber a importância das atividades inclusivas para formação da cidadania.

Descrição do jogo- Este jogo não necessita de nenhum material. Os alunos formam trios, um fica no centro e os outros dois serão os apoios. O do centro, com os pés unidos

e fixos no chão, as mãos cruzadas à altura do próprio peito. O aluno deixa-se desequilibrar para frente e para trás, com os dois parceiros dando segurança e apoiando-o para que não caia. Após um tempo, trocam-se as posições até que os três tenham experimentado a confiança e o apoio dos colegas. Variações: aumentar o número de apoios, realizarem a atividade com os olhos vendados.

5ª aula - queimada maluca

Objetivo do jogo:

Queimar, não ser queimado e salvar seus colegas. Os alunos terão oportunidades de jogar tentando manter o jogo vivo. Para isso poderão ou não manter os colegas jogando.

Objetivos:

Demonstrar atitude participativa no decorrer das aulas;

Estimular a cooperação e o trabalho em equipe;

Desenvolver valores sociais, como: [...] empatia, cooperação, comunicação, participação, autoestima, alegria. (SOLER, 2009)

Recursos: duas bolas de meia e giz; a quantidade de alunos que participaram da aula foi de 25 entre meninos e meninas. Duração 50 minutos.

Descrição:

Todos deverão ficar em um espaço suficientemente grande, para que, durante o deslocamento, não ocorra colisões. Eles receberão um pedaço de giz e anotarão no chão ou na parede seu nome a letra **Q** (queimei), **M** (morri) e **S** (salvei). O professor joga a bola para o alto e está dado o início. Quem pegar a bola deverá dar no máximo 3 passos e arremessar a bola nos colegas. O que se queima deverá marcar perto do seu nome a letra **M** e sentar; aquele que queimou marca o **Q**, e quando o que está de posse da bola decide salvar alguém, ele passa a bola para quem estiver sentado e este volta para o jogo, assim, coloca a letra **S**. Todos os acontecimentos deverão ser anotados para futura análise e discussão.

6ª aula - Carros

Material- vendas

Espaço necessário- Sala ampla, quadra ou pátio.

Disposição- formando duplas, uma pessoa fica na frente com os olhos vendados e a outra atrás, com as mãos nos ombros da pessoa que está na frente.

Desenvolvimento- a pessoa que dirige o “carro” vai conduzindo através de ordens claras, tais como: para a direita, esquerda, siga em frente, pare etc. O objetivo é evitar colisões e exercitar a confiança mútua.

Objetivos-

- a- Estimular a cooperação.
- b- Reforçar o trabalho em equipe.

7ª aula - Amarrados

Material – rolo de barbante e vendas para os olhos.

Espaço necessário- sala ampla.

Disposição- todos vendados e à vontade pelo espaço destinado ao jogo.

Desenvolvimento- O facilitador entrega o início do rolo de barbante para um integrante do grupo e pede que ele amarre na sua cintura e passe o rolo para outro integrante. Só que todas as pessoas estarão vendadas e ninguém saberá com quem está o rolo de barbante. O objetivo do jogo é que, ao final, o grupo todo esteja amarrado pela cintura e presos uns aos outros.

Objetivos :

- a- Estimular a cooperação.
- b- Vivenciar uma situação sem utilizar um dos sentidos (visão)

8ª aula- Fila

Material- nenhum.

Espaço necessário- Sala ampla, quadra ou pátio.

Disposição - Todos os participantes formando uma fila, um atrás do outro, mão esquerda sobre o ombro esquerdo do companheiro à frente e a mão direita agarrando o pé direito deste.

Desenvolvimento – quando todos estiverem nessa posição, o participante que estiver no início da fila deverá agarrar o que estiver no final dela. Todos deverão saltar num pé só

ao mesmo tempo. O objetivo é formar um grande círculo, com todos ajudando, para que o grupo tenha equilíbrio.

Objetivos:

- a- Incentivar o espírito de equipe.
- b- Exercitar a confiança.
- c- Trabalhar a cooperação.

9ª aula - Corrida para trás

Material- nenhum.

Espaço necessário- quadra ou pátio.

Desenvolvimento - todos à vontade pelo espaço destinado para o jogo. O facilitador explica que o grupo terá que conversar e se afinar, pois terão que correr de costas, sem soltar as mãos. O objetivo é que todos cruzem a linha de chegada juntos, sem tombos e sem soltar as mãos. Se acontecer um tombo (ou vários) e se alguém soltar as mãos, o grupo terá que reiniciar o desafio.

Objetivos:

- a- Exercitar a confiança.
- b- Reforçar o trabalho em grupo.

10ª aula – Desafios físicos cooperativos

1 aula de 50 minutos

Material- uma corda, um obstáculo, giz, dois bancos, um aro e uma bola.

Espaço- quadra de esportes.

Fase principal- desenvolvimento em grupo dos desafios propostos.

Debaixo da corda

Disposição inicial- Uma corda no chão.

Objetivo- todo o grupo deve passar por baixo de uma corda de várias formas.

Regras-

Ninguém pode tocar a corda com os braços ou as mãos.

Todas as pessoas devem passar por baixo da corda em quatro níveis: rastejando, com as mãos e os pés no chão, de joelhos, com o tronco reto e em pé com o corpo completamente esticado.

Até que todos os componentes do grupo tenham passado de uma determinada forma, o grupo não pode passar para o nível seguinte.

Transporte humano

Disposição inicial- traçam-se duas linhas paralelas no chão, separadas por uma determinada distância.

Objetivo- todas as pessoas do seu grupo devem ser transportadas por seus companheiros a partir de uma linha até a outra.

Regras-

A pessoa transportada não pode tocar o chão.

Todos os companheiros devem participar do transporte da pessoa.

Cada pessoa deve ser transportada de um modo diferente.

Não se pode empregar nenhum material durante o desafio.

Descer dos bancos

Disposição inicial- Colocam-se dois bancos separados a uma determinada distância, e entre ambos os bancos situa-se um aro. Junto a um dos bancos, há uma bola de handebol. O grupo começa o desafio em cima dos bancos.

Objetivo- Todos os participantes do grupo devem descer dos bancos; para isso devem conseguir que a bola entre no interior do aro.

Regras- Antes de começar o desafio, o grupo decide quantas e que pessoas ocupam cada um dos bancos.

Se uma pessoa consegue que a bola entre no interior do aro, pode descer do banco.

Se alguém tocar o chão antes de haver conseguido, tem que começar tudo de novo.

Recolher o material

Comentários da sessão- Insiste-se fundamentalmente na análise dos problemas surgidos nos grupos: recriminações, frustrações, etc. E no porquê desses problemas: por que, quando algo não sai como esperamos, recriminamos os demais? A pessoa recriminada sente-se bem ou mal? Isso é benéfico ou prejudicial para o grupo? Etc.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO

EU, _____, COMO _____ DO (A) ALUNO(A)
_____ AUTORIZO A PARTICIPAÇÃO DESTA
NO PROJETO REFLEXÃO SOBRE AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA E
BULLYING NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE CONTRIBUIÇÃO DAS
PRÁTICAS CORPORAIS COOPERATIVAS—ELABORADO PELA
PROFESSORA VALÉRIA MARIA SOARES SILVA DE GÓES, PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESTA ESCOLA, COMO TAMBÉM O USO DE SEU
NOME E PUBLICAÇÃO DE FOTOS QUE CONTÉM UMA IMAGEM DO
MESMO PARA O SEU TRABALHO DISSERTATIVO.

NATAL, ____ DE _____ 2011

PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL
