

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Glaurea Nádia Borges de Oliveira

Educação Física escolar e autonomia:
a prática pedagógica sob a perspectiva freireana

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Glaurea Nádia Borges de Oliveira

Educação Física escolar e autonomia:
a prática pedagógica sob a perspectiva freireana

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Vasconcelos de Luna.

SÃO PAULO

2011

ERRATA

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **Educação Física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Localização	Onde se lê	Leia-se
Página 55, linha 23.	2003	2001
Página 55, nota de rodapé, linha 2.	2003	2001
Página 55, nota de rodapé, linha 2.	Lei nº 10.793	Lei nº 10.328
Página 87, linha 6.	2003	2001
Página 154, linhas 5, 6, 7 e 8.	BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, dez. 2003.	BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, dez. 2001.

Banca Examinadora

Dedico este trabalho àqueles professores que, enfrentando cotidianamente os desafios e as dificuldades da escola pública, ainda acreditam ser possível transformá-la e lutam para que isso se concretize.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ana e José, pela amorosa presença em todos os momentos da minha vida, pelo investimento na minha educação, pelo carinho e apoio, por serem, enfim, essas pessoas admiráveis, com quem eu sei que sempre posso contar.

À minha irmã, Glaucia, pela alegre convivência e, em especial, por ter me ajudado em diversos momentos da revisão deste texto.

Ao Binho, meu querido companheiro, pelo respeito e incentivo às minhas escolhas, pelo reconhecimento, pelo amor sincero e pela carinhosa compreensão nos inúmeros momentos em que a realização deste trabalho significou a minha ausência.

Ao Professor Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna, pela forma democrática como conduziu a orientação desta dissertação; pelo acolhimento, pela confiança e pelo olhar sempre rigoroso com que avaliou as minhas produções; pela fundamental contribuição para a concretização deste trabalho e, sobretudo, para a minha formação.

À Professora Dr^a Ana Maria Saul, pelas valiosas sugestões feitas no exame de qualificação e por ter me possibilitado participar da “Cátedra Paulo Freire”, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, cuja experiência foi essencial ao aprofundamento teórico demandado por este estudo.

À Professora Dr^a Heloisa Szymanski, por se dispor, de modo tão atencioso, a esclarecer algumas de minhas dúvidas.

À Professora Dr^a Ana Mercês Bahia Bock, à Professora Dr^a Marli André, à Professora Dr^a Melânia Moroz e ao Professor Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP, por terem participado de forma significativa da minha experiência acadêmica e pelo papel que exerceram na minha formação.

Aos colegas do curso de pós-graduação, pelos momentos compartilhados nessa árdua e gratificante trajetória; em especial, à Flaviana, Marina e Marília, pela amizade construída e por todas as ocasiões em que partilhamos conhecimentos, angústias, esperanças, desafios e conquistas.

Ao Edson, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP, pela forma solícita com que me ajudou a resolver as “questões burocráticas” durante o curso de mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

À professora “Laura”, pela atenção e seriedade com que se dispôs a contribuir para a realização deste estudo, por ter aceitado compartilhar o belo trabalho que realiza.

À direção da escola “Azul”, por permitir a realização desta pesquisa e pelo acolhimento durante todo o tempo em que frequentei a instituição.

Aos alunos da 3ª série F, pelo rico convívio e pelas experiências por ele proporcionadas.

“Eu gosto de ser gente porque eu vivo entre a possibilidade de mudar e a dificuldade de mudar. É viver a dialética de poder e não poder que satisfaz a minha presença no mundo, de um ser que é, ao mesmo tempo – e porque é – objeto da história e, no momento em que se reconhece objeto da história, pode vir a ser sujeito da história”.

“Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja, o nosso problema, de educadores e de educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível”.

Paulo Freire

RESUMO

Fundamentada nos princípios da perspectiva freireana, esta pesquisa se propôs a identificar, no âmbito da Educação Física, elementos que pudessem ser entendidos como caracterizadores de uma prática pedagógica favorecedora do processo de constituição da autonomia dos alunos. Para isso, realizou-se um estudo de caso sobre o trabalho de uma professora de Educação Física com um grupo de alunos da 3ª série do ensino fundamental. Essa professora, que atua numa escola pública da rede estadual paulista de ensino, foi selecionada a partir de indícios prévios que levavam a crer que a sua prática pedagógica fosse favorecedora da autonomia discente e, com base nessa hipótese inicial, buscou-se apreender as características e especificidades dessa prática. As informações necessárias à elucidação do problema de pesquisa foram produzidas pelos seguintes procedimentos: observação das aulas, entrevista semiestruturada, encontro reflexivo e análise de documentos. Os dados obtidos evidenciaram duas categorias estruturantes da prática pedagógica focalizada: 1) problematização e dialogicidade e 2) o exercício da autoridade docente democrática. A primeira delas divide-se em três subcategorias: a) valorização dos saberes dos alunos, b) experiências participativas e estimuladoras da decisão e c) implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos, cada uma delas constituída por elementos específicos. A segunda não contém subdivisões e foi diretamente analisada a partir de seus elementos constitutivos. Evidenciou-se também uma terceira categoria explicativa – a reflexão crítica sobre a própria prática –, que possibilitou uma melhor compreensão dos aspectos identificados nas duas categorias anteriores. Os resultados confirmaram a hipótese inicial e revelaram que uma prática pedagógica entendida como favorecedora da autonomia dos alunos, além de possuir um caráter essencialmente democrático, concretiza-se a partir de uma constante disponibilidade para a transformação, sustentada pelas relações estabelecidas entre o fazer e o pensar sobre fazer e pelo reconhecimento crítico dos fatores que condicionam e limitam o trabalho educativo. Do mesmo modo, foi possível concluir que todas essas características eram próprias de uma professora autônoma e que, portanto, a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos alunos está ancorada na autonomia dos professores, o que reitera a necessidade de se questionar as atuais condições de formação e de exercício da docência.

Palavras-chave: Autonomia. Educação Física escolar. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Grounded in the principles of Freire's perspective, this research aimed to identify, in the context of Physical Education, the elements that could be understood as characteristics of a pedagogical practice that encourages the autonomy process construction of students. To do so, it was performed a case study on the work of a Physical Education teacher of a public school and her class of students from 3rd grade. Her selection as a participant was based on prior clues that her pedagogical practice promoted students' autonomy and, based on this initial hypothesis, this study sought to understand the characteristics and specificities of this practice. The information needed to elucidate the research problem were produced by the following procedures: class observations, semi-structured interview, reflexive meeting and documents analysis. The obtained data revealed two structuring categories of pedagogical practice focused on: 1) questioning and dialog and 2) the exercise of democratic teacher authority. The first category is divided into three subcategories: a) appreciation of students' knowledge, b) participatory and stimulating experiences of decision and c) social, cultural, political, economic and ideological implication of content, each one consisting of specific elements. The second category does not include subdivisions and it was directly analyzed from its constituent elements. It was also constructed a third explanatory category – a critical reflection of the own practice – that allowed a better understanding of the issues identified in the two previous categories. The results confirmed the initial hypothesis and showed that a pedagogical practice viewed as favoring the students' autonomy, besides having essentially a democratic characteristic, manifests itself from a constant readiness for change. This readiness is underpinned by the established relationships between to do and thinking about to do and by critical recognition of factors that constrain and limit the educational work. It was possible to conclude that all these characteristics were features of an autonomous teacher and therefore, the possibility of development of students' autonomy is rooted in the teachers' autonomy, which reiterates the need to question the current conditions of teaching formation and practice.

Keywords: Autonomy. Scholar Physical Education. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A MOTIVAÇÃO PARA UM TRABALHO DE PESQUISA.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 – AUTONOMIA: A DEFINIÇÃO DE UM CONCEITO	15
1.1 Autonomia e moralidade humana: Kant e Piaget	15
1.2 A perspectiva freireana: elementos para a compreensão do sentido sociopolítico da autonomia.....	24
2 – AUTONOMIA E EDUCAÇÃO.....	31
2.1 A autonomia no discurso educacional: alguns questionamentos.....	34
2.2 Autoridade docente e autonomia discente: uma relação legítima e indispensável	38
2.3 Os princípios da perspectiva freireana: possibilidades para a prática educativa favorecedora da autonomia dos alunos	43
2.4 O contexto da Educação Física na escola e a autonomia enquanto um ideal da prática educativa	49
3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 Sujeitos e contexto da pesquisa	62
3.2 A coleta dos dados	64
4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1 A análise dos dados.....	68
4.2 A prática pedagógica da professora Laura: uma síntese.....	71
4.3 Problemática e dialogicidade	76
4.3.1 Valorização dos saberes dos alunos	78
4.3.2 Experiências participativas e estimuladoras da decisão	88
4.3.3 Implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos	108
4.4 O exercício da autoridade docente democrática	132
4.5 A reflexão crítica sobre a própria prática.....	144
5 – CONCLUSÕES.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
APÊNDICES	162

APRESENTAÇÃO: A MOTIVAÇÃO PARA UM TRABALHO DE PESQUISA

Esta pesquisa trata de um tema bastante em voga no discurso educacional: a autonomia. E o interesse pelo estudo desse tema tem origem na minha própria experiência profissional, nas inquietações que me foram provocadas por essa experiência.

A minha trajetória como professora de Educação Física se desenvolveu na escola pública. Assim que concluí a graduação, em 2005, comecei a trabalhar na rede estadual de ensino de São Paulo, em uma cidade localizada no interior do estado. Também tive a oportunidade de atuar, algum tempo depois, em um sistema educativo municipal, em outra cidade, próxima à anterior. Acumulei esses dois cargos durante pouco mais de um ano, até que optei por me dedicar somente à rede estadual. Durante todo esse período, sempre lecionei para alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, pois particularmente me identifico com esse nível da escolarização básica.

Nesse contexto, meu fazer pedagógico foi sendo construído, significado e ressignificado em torno de uma ideia que parecia adquirir um caráter sobrenatural: *a educação escolar deve contribuir para a formação de indivíduos autônomos*. No bojo das discussões sobre o exercício da cidadania como a principal finalidade da educação, a autonomia ganhou relevância, fazendo-se presente nos referenciais que nortearam a minha formação inicial e adquirindo ainda mais destaque nos documentos que então passaram a normatizar e orientar a minha prática educativa. E, num primeiro momento, isso me pareceu representar um consenso. Ou seja, a autonomia era um propósito assumido *a priori* por todos aqueles que estavam envolvidos com a prática educativa institucionalizada e cujo significado era algo subentendido. Diante disso, vi-me às voltas com a tentativa de encontrar formas de agir que pudessem fazer com que os meus alunos desenvolvessem aquela condição tão ambicionada, aquilo que genericamente era designado pelo nome de autonomia.

A complexidade das situações que eu vivenciava no meu cotidiano, permeada por idas e vindas entre a teoria e a prática pedagógica, levaram-me, contudo, a desconfiar desse suposto consenso. Afinal, o que realmente significava ser autônomo? Todos os professores sabiam como contribuir para a formação da autonomia dos alunos e tinham condições para fazer isso? Como essas questões deveriam ser pensadas no contexto da escola pública, no trabalho educativo com crianças e jovens das classes populares? Que decorrências elas traziam para a prática pedagógica da Educação Física?

Meu ingresso no mestrado, embora tenha implicado um afastamento temporário da atividade docente, deu-se em meio a esses questionamentos. A partir deles, fui impulsionada a buscar conhecimentos que me permitissem aprofundar as minhas reflexões iniciais, que me ajudassem a compreender o sentido que a autonomia adquire na contemporaneidade, a sua apropriação pelo discurso educacional e o como ela se relaciona com as especificidades e as possibilidades da prática pedagógica da Educação Física. Assim, este estudo foi sendo delineado e seu problema foi delimitado: *no âmbito da Educação Física, que elementos podem ser entendidos como caracterizadores de uma prática pedagógica favorecedora do processo de constituição da autonomia dos alunos?* Esta é questão que norteia as discussões que se seguem.

INTRODUÇÃO

A autonomia, que está associada à ideia de liberdade, de emancipação e de poder pessoal dos sujeitos, representa um dos principais propósitos da prática educativa. Esse propósito, no entanto, vem sendo constantemente reconfigurado pelo discurso educacional, em razão dos vínculos que esse discurso estabelece com o contexto social em que ele é produzido.

Atualmente, pode-se dizer que a autonomia é vítima de uma ambivalência: por um lado, ela é proclamada e defendida aos quatro ventos, adquirindo um prestígio talvez sem precedentes nas propostas e reformas educativas; por outro, ela é desacreditada, tanto em função da sua apropriação pelo discurso neoliberal, que distorce o seu verdadeiro significado, quanto pelas críticas que lhe são direcionadas pela pós-modernidade, que contesta a sua possibilidade de concretização.

É nesse contexto que este trabalho se insere. Ele assume, primeiramente, a tarefa de analisar criticamente o sentido da autonomia para a prática educativa, procurando legitimá-la sob a ótica de uma concepção de educação que luta pela transformação social. E a partir desses pressupostos, ele se questiona sobre as características da prática pedagógica exercida a favor da autonomia dos alunos. A resposta a esse questionamento poderia ser buscada no âmbito de qualquer componente curricular, mas, aqui, optou-se pela Educação Física. Assim, a principal intenção desta pesquisa é compreender como o fazer pedagógico da Educação Física pode contribuir para a construção da autonomia dos educandos.

Para esclarecer essa questão principal, foi necessário considerar outras questões específicas. A primeira delas refere-se à significação da autonomia, esse termo que parece se cristalizar e se naturalizar ao penetrar o cotidiano da escola. A discussão desse conceito compõe o primeiro capítulo deste trabalho e é iniciada pelas formulações filosóficas de Kant acerca da moralidade humana. Em seguida, apresenta-se a sua definição segundo a teoria piagetiana – uma teoria que faz parte do campo da psicologia, que se apropria de alguns dos pressupostos da filosofia kantiana e que exerce uma significativa influência sobre as discussões da área da educação. A análise dessas duas perspectivas teóricas permite constatar que elas se vinculam a uma concepção de autonomia que não leva em consideração a sua dimensão social e política. E é a partir da problematização dessa constatação que se chega, enfim, à perspectiva teórica norteadora desta pesquisa, que é a perspectiva freireana, com base na qual são discutidos os elementos que evidenciam o sentido sociopolítico da autonomia.

Outro ponto que precisou ser compreendido diz respeito às relações entre o conceito de autonomia e a esfera focalizada por esta investigação. É nesse sentido que, no segundo capítulo, apresenta-se uma contextualização da temática da autonomia no campo da educação, que parte de um breve levantamento de alguns estudos recentes que se debruçaram sobre essa temática. Após esse levantamento, discutem-se algumas suspeitas que têm sido levantadas em relação à ênfase dada à autonomia pelo discurso educacional vigente, considerando-se o sentido político desse discurso e os equívocos que ele pode produzir na prática pedagógica. A questão da autoridade docente e os princípios que fundamentam a prática educativa exercida a favor da autonomia dos educandos são abordados na sequência, tendo como pano de fundo o referencial freireano. Por fim, esse capítulo é concluído com uma análise da trajetória da Educação Física na instituição escolar, cujo objetivo é contextualizar a prática pedagógica desse componente curricular, discutir as relações que as diferentes concepções que a influenciam estabelecem com a autonomia e explicitar em que medida essas relações correspondem aos pressupostos de uma educação crítica, ou seja, aos pressupostos assumidos por este estudo.

Todas essas discussões, que compõem a revisão bibliográfica deste estudo, orientaram as etapas que se concretizaram posteriormente: a definição dos procedimentos metodológicos, a escolha da professora cujo trabalho seria focalizado e as análises e interpretações que foram feitas desse trabalho. Cabe ressaltar que a seleção da professora foi feita de forma intencional, a partir do conhecimento prévio que se tinha a respeito de algumas das características da sua prática pedagógica, o que levava a crer que ela realmente atuava a favor da autonomia discente. Essa foi a hipótese que norteou a pesquisa e, a partir dela, interessava apreender as especificidades desse fazer pedagógico, o modo como ele se concretizava, os seus princípios, os seus limites, as suas superações e as relações que ele estabelecia com o seu contexto, considerando-se sempre a possibilidade de que a hipótese inicial não fosse confirmada.

Mais do que elucidar o problema proposto, esta investigação espera poder contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a autonomia no campo da educação e, de modo particular, da Educação Física, apontando possibilidades para um fazer pedagógico de caráter crítico.

1 – AUTONOMIA: A DEFINIÇÃO DE UM CONCEITO

1.1 Autonomia e moralidade humana: Kant e Piaget

Discutir a autonomia leva, antes de tudo, à necessidade de se definir o significado desse conceito, o que não é uma tarefa fácil, principalmente quando se consideram os diferentes referenciais sob os quais ele pode ser abordado. Além disso, há também de se ponderar que, qualquer que seja a temática a ser estudada em um trabalho que pretende se debruçar sobre as questões educacionais, é necessário que se leve em conta o contexto social, histórico e cultural em que ele é produzido.

O conceito de autonomia tem suas origens no pensamento filosófico acerca da moralidade humana, cujo marco oficial na modernidade é representado pelas formulações de Kant. Schneewind (2001), ao sistematizar a trajetória histórica desse conceito, afirma que ele foi “inventado” pelo filósofo alemão, embora seja possível se considerar que, anteriormente à Kant, a autonomia já se fizesse presente nas discussões da filosofia, não mencionada de forma direta, mas subjacente ao conceito de vontade.

A filosofia moral desenvolvida por Immanuel Kant concebe a moralidade humana como autogoverno e possui como fundamentos centrais a razão e a vontade. Para Kant, as ações verdadeiramente morais são aquelas que se guiam por uma legislação moral universal. Essa universalidade baseia-se no princípio de que o respeito à dignidade humana deve necessariamente prevalecer sobre qualquer experiência. Mas como o homem chega a legitimar e seguir essas leis?

Segundo Kant (1959/1788¹), o respeito à lei moral é imposto pela razão. Na condição de ser racional, o homem conforma-se às leis morais em função da sua própria vontade. Trata-se, portanto, de uma ética do dever. Por isso, a lei moral é entendida como um mandamento, ou, segundo a denominação kantiana, um *imperativo categórico*. O imperativo categórico é independente da experiência e representa o princípio da ação moralmente boa. É um princípio universal que torna as ações objetivamente necessárias por elas mesmas e ao qual o ser humano racionalmente se submete.

¹ Publicação consultada/publicação original.

O preceito do imperativo categórico torna-se claro na seguinte formulação de Kant (1959/1788, p. 56): “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer-te como princípio de legislação universal”.

A conduta que, de outro modo, orientar-se por uma consequência externa, por interesses e desejos vinculados à experiência particular, não pode, de acordo com a teoria kantiana, ser considerada uma ação moral, pois o princípio que a fundamenta é de outra ordem, contrário à razão, ao que Kant denomina de *imperativo hipotético*.

Nessa perspectiva, a vontade adquire papel fundamental, pois ela é capaz de controlar os desejos e de discernir racionalmente entre o certo e o errado. Ou seja, ela é livre dos desejos, pois não se orienta inevitavelmente pelas traduções do sensível, sendo governada pela razão. Em outras palavras, o que Kant quer dizer é que o imperativo categórico é capaz de impor à vontade a ordem da razão, de modo que aquela nada mais representa do que um instrumento executor desta. Que a vontade humana é, em si, moralmente boa, porque somente escolhe o que a razão determina e reconhece como bom (KANT, 1973/1785²).

É com base nesses pressupostos que Kant então define o conceito de autonomia. Para o filósofo, o sujeito autônomo é aquele cuja vontade, orientada pela razão prática, leva-o a agir conforme o dever, a partir dos imperativos categóricos. A essência do conceito está, portanto, na capacidade que o sujeito tem de agir segundo as leis que são determinadas por sua própria razão; logo, segundo as leis que lhe são determinadas internamente, por si próprio, independentemente de fontes externas.

Por outro lado, quando a vontade é determinada pelo sensível, o princípio da ação será o imperativo hipotético e a conduta será desencadeada por uma pressão externa, por uma lei que não foi dada pela própria vontade. Esse tipo de ação é chamado por Kant de *heteronomia*. Em síntese, “[a] ação autônoma é aquela que se guia pela própria lei, que é a lei da razão prática, e [a] ação heterônoma é aquela que se guia por algo que é externo ou contrário à lei da razão prática” (ZATTI, 2005, p. 30).

A moralidade das ações está, como define Araújo (1996) ao explicar os conceitos kantianos, na compreensão e aceitação dos princípios subjacentes às regras e leis determinadas socialmente, e não no simples fato de elas serem seguidas. Isso significa, por exemplo, que uma pessoa que deixa de agredir alguém por medo de ser punida está obedecendo a uma regra social, mas não está agindo moralmente, pois o que prevalece, nesse caso, é um imperativo hipotético, já que, se não houvesse punição, a agressão seria levada

² Publicação consultada/publicação original.

adiante. Não agredir o outro somente pode ser considerado um ato moral – e, portanto, autônomo – se o sujeito de fato compreender que deve agir dessa maneira independentemente do contexto ou da situação, pois o respeito à dignidade humana é o princípio que sempre deve prevalecer.

Já na área da psicologia, o principal teórico que se dedicou ao estudo e à definição do conceito de autonomia foi Jean Piaget (ainda que ele tenha sido um biólogo de formação), cujas influências se fazem marcadamente presentes no campo educacional. Em seu livro “O juízo moral na criança”, publicado originalmente em 1932, Piaget (1994) apresenta a sua teoria sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, seguindo os mesmos princípios que embasam os seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e na qual incorpora os pressupostos kantianos. Por isso, esses dois teóricos são frequentemente comparados (ARAÚJO, 1996; LA TAILLE, 1999b; HERNANDES, 2002, por exemplo).

Piaget (1994) vale-se dos conceitos de heteronomia e autonomia de Kant e, assim como o filósofo, entende-os em uma perspectiva de oposição. Por outro lado, se para Kant a conquista da autonomia moral se dá exclusivamente em função da razão, que se vê comprometida com conhecimentos estabelecidos *a priori* (o homem precisa apenas desenvolver suas disposições para o bem), para Piaget ela representa a forma ideal de moralidade, o “ponto de chegada” de um processo evolutivo de desenvolvimento, cujo caminho percorre três fases: *anomia*, *heteronomia* e *autonomia*. A autonomia deve, portanto, superar a heteronomia, o que somente será possível por meio da experiência interativa do indivíduo com o mundo, a partir da qual serão construídas as noções que fundamentam as ações autônomas (ARAÚJO, 1996).

O significado etimológico desses termos (*anomia*, *heteronomia* e *autonomia*), compostos por radicais gregos, já fornece importantes indícios a respeito da sua utilização nas teorias relacionadas à moralidade humana. O sufixo *nomia*, que compõe as três palavras, significa “regras” ou “leis”. Como o prefixo *a* está relacionado à privação, a *anomia* pode ser definida como um estado em que as regras não existem. Já o prefixo *hetero* significa “outro”, “diferente”, o que leva ao entendimento de que, na heteronomia, as regras existem, porém elas são provenientes de fontes externas ao sujeito, de outras pessoas. Por fim, o prefixo *auto* expressa algo que vem de “si próprio”, que é realizado por “si mesmo”, e a autonomia, consequentemente, quer dizer que o sujeito se orienta pelas próprias leis, ou, mais especificamente, pelas leis que provém de si, que estão nele. Cabe ressaltar que os princípios kantianos, também incorporados por Piaget, demonstram que somente a etimologia não é suficiente para se compreender o significado da autonomia na perspectiva até aqui discutida,

já que a lei que vem de si próprio não é simplesmente aquela que o sujeito estabelece em função de seus interesses individuais, mas aquela à qual ele voluntariamente se submete, uma vez que a razão assim o inspira.

O que Piaget (1994) postula é que, ao nascer, a criança encontra-se em um estado de anomia, que será seguido necessariamente por uma fase heterônoma, a qual, finalmente, será superada pela autonomia. Além da impossibilidade de se atingir a autonomia, entendida como a forma ideal de moralidade, sem que se passe pelos estados anteriores, essa passagem também não acontece naturalmente: ela existe como uma possibilidade, que dependerá de um processo construtivo, estabelecido pela experiência ativa e interativa do sujeito, para de fato se concretizar.

A anomia, o estado inicial em que se encontra a criança pequena, caracteriza-se, de acordo com a sua própria origem etimológica, como a ausência de regras. Ou, mais especificamente, como uma condição em que a criança não percebe (ou não é capaz de perceber) as regras que regem o convívio social.

À medida que a criança vai gradativamente estabelecendo interações com o mundo e com as pessoas que a cercam, a anomia é substituída pela heteronomia, basicamente a partir da coação exercida pelos mais velhos sobre os mais novos. Nesse estado, as regras existem e são seguidas, porém não porque as crianças delas tenham consciência ou porque sejam mobilizadas por seu dever racional, mas porque são obrigadas e coagidas pelos adultos a fazê-lo. O motivo para que as regras sejam aceitas e seguidas não é, ainda, o discernimento consciente e racional que se possa fazer entre o certo e o errado, mas o respeito incondicional que se tem pela fonte da regra – o adulto – ou o medo da punição caso ela não seja obedecida. Esse tipo de relação sustentada pela coação é característica do sujeito egocêntrico e se baseia no que Piaget denominou de *respeito unilateral*: um respeito de sentido único, da criança para o adulto.

A superação da heteronomia pela autonomia acontece a partir de um processo em que o respeito unilateral cede lugar a outro tipo de relação, o *respeito mútuo*, que somente será possível quando a criança for capaz de confrontar o seu ponto de vista com o de outros sujeitos, estabelecendo com eles relações que se baseiem na cooperação e na reciprocidade, e não mais na obediência cega ou na coação. Como define Araújo (1996, p. 108), ao analisar a teoria piagetiana:

A autonomia, portanto, pode ser compreendida como resultante do processo de socialização que leva o indivíduo a sair do seu egocentrismo, característico dos estados de heteronomia, para cooperar com os outros e submeter-se (ou não) conscientemente às regras sociais, e isso será possível a partir do tipo das relações estabelecidas pelo sujeito com os outros. As relações de cooperação, de reciprocidade e respeito mútuo são, para Piaget, as fontes do segundo tipo de moral: a autonomia.

A apresentação, mesmo que sucinta (e, nesse sentido, reconhecendo-se suas possíveis limitações), desses dois referenciais – Kant e Piaget – justifica-se por alguns motivos específicos. Em primeiro lugar, porque há de se reconhecer que o conceito de autonomia, ainda que possa ter assumido posteriormente outras designações, tem sua origem na filosofia moral de Kant. Assim sendo, uma discussão que tenha o objetivo de abordar esse conceito sem se referir à sua origem filosófica, corre talvez o risco de se tornar a-histórica. Em segundo lugar, porque tendo Piaget se apropriado das principais conceituações de Kant acerca da moralidade, influenciando algumas propostas na área educacional, tanto mais se justifica a consideração desses dois teóricos. Por fim, e principalmente, porque a perspectiva teórico-conceitual adotada por este trabalho coloca em foco algumas contradições e questionamentos diretamente relacionados ao entendimento da autonomia preconizado pelos referenciais anteriores. Desse modo, supõe-se que a compreensão de tais aspectos depende da explicitação dos fundamentos que os originaram.

A concepção piagetiana da autonomia como um processo de construção representa, de fato, um avanço com relação à hipótese kantiana de que a razão humana é inclinada para o bem, estabelecido por categorias *a priori*, bastando ao homem apenas desenvolver essa disposição. Contudo, o problema que se coloca é que tanto a teoria do desenvolvimento moral infantil de Piaget quanto a filosofia moral de Kant contribuem para que esse conceito seja entendido como um traço psicológico individual, alojando-o na intimidade do sujeito e destituindo-o de um significado social e político. Elas se opõem a uma perspectiva histórica do homem e da moralidade, pois não consideram que a relação autonomia-heteronomia seja fruto das condições concretas de existência dos sujeitos.

A análise desse problema encontra importantes subsídios nas discussões de Hannah Arendt, reconhecida teórica política alemã que, embora não tenha definido conceitualmente o termo autonomia, assim o fez com a questão da liberdade. Liberdade e autonomia, conquanto não sejam essencialmente sinônimos, são conceitos intimamente relacionados e frequentemente utilizados para expressar ideias que se associam. É o que se observa no pensamento de Hannah Arendt – e aqui se toma como argumento para se recorrer aos seus

postulados –, não somente quando ela busca responder ao que é a liberdade (ARENDT, 2009), mas especialmente quando, em outro momento de sua obra, ela utiliza esse termo para discutir algumas questões de filosofia moral, tarefa que empreende apresentando coerentes contraposições à teoria de Kant (ARENDT, 2004). Nas palavras de Arendt (2009, p. 191, grifo nosso),

[...] nem a liberdade nem o seu contrário são vivenciados no **diálogo comigo mesmo** no decurso do qual emergem as grandes questões filosóficas e metafísicas, e [...] a tradição filosófica [...] destorce, em vez de esclarecer, a própria ideia de liberdade, tal como ela é dada na experiência humana, ao transpô-la de seu campo original, o âmbito da Política e dos problemas humanos em geral, para um domínio interno, a vontade, onde ela seria aberta à autoinspeção.

Ao examinar a filosofia moral, a autora questiona o argumento de que a conduta moral tome como padrão o relacionamento do homem consigo mesmo, uma vez que, nessa perspectiva, o agente livre é aquele cujo comportamento se pauta pela lei moral que se encontra dentro dele; ser influenciado (atraído ou repelido) por alguma coisa que não nasce de si mesmo, da sua razão e da sua vontade, seria incoerente com a liberdade humana, definida como não determinada por causas externas (ARENDT, 2004).

Na verdade, é como se todos os homens, enquanto seres inteligíveis, carregassem dentro de si uma “voz” que lhes dissesse o que é certo e o que é errado, independentemente de qualquer fator externo. Ou, segundo o claro exemplo de Arendt (2004, p. 114), como se a “[...] pressuposição de certeza manifesta nos mandamentos morais [...] pudesse ter a mesma validade da afirmação de que ‘dois mais dois é igual a quatro’”. Enfim, como se devêssemos admitir que a conduta moral humana é algo natural e o homem incapaz de transgredi-la deliberadamente.

É possível identificar no pensamento de Hannah Arendt o destaque a algumas contradições que se fazem presentes nessa visão. A primeira delas está relacionada ao comando da vontade pela razão, pois, se a vontade é definida como livre, como pode ser determinada por uma outra faculdade, completamente distinta? A segunda diz respeito à própria essência da moralidade, que, conforme se supõe, governa a conduta *entre os homens*. Nesse sentido, parece estranho que os deveres do homem para consigo mesmo – para com a sua razão – sejam colocados à frente de seus deveres para com os outros (ARENDT, 2004).

Mas o principal argumento da crítica arendtiana é o de que o pressuposto básico da universalidade e evidência absoluta das leis morais não resistiu ao tempo. Afinal, o tempo é histórico e, assim sendo, engendra um universo de fatores que caracterizam o mundo e influenciam a experiência humana que nele se realiza. Ao mesmo tempo, esses fatores são constantemente transformados à medida que os próprios homens atuam sobre o mundo.

Ao afirmar que a liberdade não se aloja na intimidade do homem e que seu âmbito é a política e os problemas humanos, Arendt (2009) está dizendo que a liberdade só se concretiza na relação com os outros, em um espaço público comum. Esse espaço, por sua vez, é organizado em um determinado tempo histórico e, por isso mesmo, está submetido às suas condições. Daí que se pode concluir que a liberdade, do mesmo modo como não pode ser discutida fora do âmbito político/público, não está imune ou se faz neutra às condições históricas. É nesse sentido que França (1999, p. 156) afirma que “falar de [...] autonomia é, ao mesmo tempo, interrogar quem somos nós hoje. O que é nossa atualidade? Qual o campo atual das experiências possíveis de liberdade e de sujeição no mundo em que vivemos?”.

É importante ressaltar que a adoção da crítica feita por esse referencial a um conceito de liberdade (ou de autonomia, como se discute neste trabalho) interior ao sujeito³ não tem por objetivo defender a ideia de que o homem seja exclusivamente determinado por fatores externos, desconsiderando-se o papel da sua subjetividade. O que se quer destacar é que, tradicionalmente, a visão predominante acerca da autonomia e da liberdade tende a se orientar por uma concepção individualista e subjetivista, desconectada da dimensão social, e que não se pode buscar compreendê-las de modo genérico e abstrato, sem relacioná-las às condições concretas em que se constroem. Por outro lado, não se trata de preconizar uma perspectiva fundamentalmente oposta, pautada pelo objetivismo, caso em que se estaria apenas invertendo o lado da balança.

Aliás, dicotomizar a subjetividade e a objetividade nas experiências humanas é também retornar à velha discussão entre o homem livre e o homem determinado, uma prática que já não resiste a apreciações mais aprofundadas, pois, como esclarecem Davis e Luna (1991, p. 67, grifo nosso),

³ Sobre esse aspecto, as críticas de Hannah Arendt não se dirigem a Piaget, mas a Kant. E há de se reconhecer que, mesmo ao se apropriar dos conceitos de Kant, Piaget, ao contrário do filósofo, enfatiza que a autonomia é uma capacidade que se constrói a partir da interação do sujeito com os outros e com o mundo. Mas o mundo e as relações a que Piaget se refere limitam-se ao ambiente físico e à realidade imediata que circunscrevem a criança e, embora a construção da autonomia dependa dessa relação com o meio externo, ela continua sendo vista como um traço psicológico individual, pois não se consideram as questões históricas e culturais que caracterizam a dimensão social mais ampla.

[...] o ser humano é, a um só tempo, as duas coisas. Ele é determinado porque, já ao nascer, encontra-se numa sociedade constituída, ou seja, inserido num dado espaço, tempo e situação de classe que, em conjunto, lhe impõem um universo cultural. Por outro lado, o homem é também livre, porque na sua interação com o meio físico e social adquire **consciência** das determinações que sobre ele incidem.

Os autores prosseguem, argumentando que a tomada de consciência é um dos fatores imprescindíveis para que se exerça no mundo uma ação transformadora. Ou seja, o homem, em sua existência, encontra-se em um tempo-espaço constituído por um conjunto de fatores (sociais, econômicos, culturais) que condicionam as suas formas de ser e agir. Por outro lado, esses fatores também representam as bases sobre as quais o ser e o agir humanos podem buscar a sua superação. E isso somente é possível na medida em que os homens tomam consciência de sua situação concreta.

É a partir dessas considerações, portanto, que nos aproximamos da teoria de Paulo Freire, especialmente porque um dos principais elementos problematizados pelo autor refere-se justamente à conscientização dos homens sobre a realidade que os condiciona. Em suas análises, baseadas na crítica ao que denominou de contradição entre opressores e oprimidos – uma relação de poder constituída a partir do domínio de uns sobre os outros – e na ênfase à necessidade de superação dessa contradição, identificam-se princípios fundamentais ao entendimento da autonomia, que evidenciam o sentido social e político desse conceito e possibilitam transpor a visão individualista e subjetivista sob a qual ele é tradicionalmente compreendido.

Mas, antes de prosseguir essa discussão, é necessário abrir um parêntese. Conquanto Paulo Freire e Hannah Arendt estejam sendo citados e discutidos paralelamente neste trabalho, reconhece-se que, no que concerne à educação, eles apresentam posicionamentos diferentes, o que, em alguns momentos, pode ser percebido como reais divergências. Ainda assim, entende-se que a referência que aqui se faz a esses dois autores é pertinente e não necessariamente contraditória.

Em síntese, suas ideias se opõem no que diz respeito à relação entre educação e política. Para Arendt (2009, p. 160), educação e política são coisas distintas, uma vez que “[...] a política [...] começa precisamente onde termina a educação. [...] Em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para ela”. Já para Freire, a educação é inevitavelmente uma prática política, argumento que representa a essência do seu pensamento e com o qual este estudo se coaduna.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que as discussões de Hannah Arendt, ao contrário das de Paulo Freire, não têm a educação como seu principal objeto. Esse tema figura apenas em um dos momentos da sua obra, sendo abordado dentro de um contexto expressivamente mais amplo. Em segundo lugar, Hannah Arendt e Paulo Freire não se referem ao conceito de política a partir das mesmas significações.

Arendt (2009) compreende a política como o direito de participar da condução dos negócios públicos. Ao distinguir educação e política, ela está, portanto, admitindo que a participação no âmbito político depende de relações que se estabeleçam sob condições de igualdade, o que, por outro lado, não é uma característica das relações pedagógicas, já que professores e alunos encontram-se em posições distintas. Assim, a educação tem a função de preparar os indivíduos para a efetiva participação política e não é, em si, uma esfera de exercício dessa participação, no sentido que ela assume nessa perspectiva teórica.

Na obra freireana, a política implica diretividade. O ato político pode se dar a favor da manutenção da ordem social vigente ou a favor da transformação das estruturas que a sustentam, reconhecendo-se que a experiência social, nomeadamente nas sociedades capitalistas, é marcada por relações de poder e que, por conseguinte, existem diferentes interesses em jogo. Nessa perspectiva, a alegação de que a prática educativa é uma prática política significa que a educação não é neutra a esses interesses. Ela assume necessariamente um direcionamento, que tanto pode reproduzir os interesses dominantes, quanto contestá-los. Aliás, por ser dialética e contraditória, ela não atua somente numa ou noutra direção, mas alheia a qualquer uma dessas hipóteses é que ela não pode ser.

Por fim, cabe ressaltar que o referencial adotado por esta pesquisa é o referencial freireano e que apenas alguns postulados arendtianos estão sendo aqui incorporados, por se entender que eles ajudam a fundamentar pontos específicos das discussões e não contradizem os princípios que estão sendo assumidos; ao contrário, eles os complementam.

Esclarecidos esses aspectos, passa-se então à análise do significado da autonomia a partir dos fundamentos da perspectiva freireana.

1.2 A perspectiva freireana: elementos para a compreensão do sentido sociopolítico da autonomia

Antes de dar início a uma discussão que pretende evidenciar os elementos fundantes da autonomia no pensamento freireano, é importante justificar a pertinência e a atualidade desse referencial para a análise das questões educacionais. Paulo Freire é reconhecido pela radicalidade de seu posicionamento e de suas ideias, pela defesa de uma ação político-educativa que possibilite a luta pela superação de uma ordem injusta que gera violência e alienação, a luta pela ruptura da contradição objetivamente instaurada entre opressores e oprimidos – entre aqueles que, por deterem o poder, exploram os outros e não se reconhecem neles e aqueles que são explorados, marginalizados e negados em sua humanidade (FREIRE, 2009c). Certamente, o contexto histórico que o incitou à formulação de suas proposições não é exatamente o mesmo em que nos situamos atualmente e talvez a opressão não possa continuar a ser definida da mesma maneira. Entretanto, ela ainda não foi subvertida e assume, na contemporaneidade, nuances que se desdobram em relações perversas e discriminatórias. É nesse sentido que Arroyo (2001, p. 166), ao questionar se a pedagogia freireana tem atualidade, apresenta-nos a resposta que radicalmente a legitima em nossos dias: “Sim, porque estamos em tempos de brutal desumanização dos setores populares, pois com um mínimo de sensibilidade podemos ter essa dolorosa constatação [de] que a desumanização a cada dia é mais cruel, que a opressão e exclusão se alastram em tempos de globalização”. O que dizer, por exemplo, da pobreza em que vive grande parte da população? Da infância e da adolescência miserável e excluída, que indignamente sobrevive e que, ao frequentar a escola pública, corporifica sua bárbara realidade no contexto educativo? Dessa nova cultura tecnológica, ilusoriamente concebida como meio para uma total democratização do conhecimento, quando, contraditoriamente, não estende a todos as mesmas oportunidades de acesso, nada pode fazer, isoladamente, para por fim às causas e aos instrumentos da opressão e, sobretudo, corre o risco de se converter em mais um deles? Esses e outros questionamentos semelhantes fazem com que os argumentos de Paulo Freire, em relação a um projeto de sociedade que exige a construção solidária para a superação da existência de desigualdades injustas e desumanizadoras, tornem-se, como também reconhece Saul (2005), ainda mais argutos e veementes.

Paulo Freire não chega a discutir, de modo específico, o significado conceitual da autonomia, mas esse termo adquire centralidade na sua obra, sendo abordado sempre em

associação à ideia de liberdade. E ele é particularmente evidenciado em seu último livro, “Pedagogia da autonomia⁴” – cujo próprio título demonstra –, em que o autor realiza uma reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos e sobre os saberes fundamentais a essa prática, retomando, sintetizando e ressignificando as ideias que defendeu ao longo de toda a sua trajetória como educador (FREIRE, 2009a). Além disso, como já se afirmou anteriormente, uma das principais contribuições da proposta freireana é a possibilidade de compreensão do sentido sociopolítico da autonomia, superando a sua formulação mais corrente, baseada em princípios que a definem como um atributo humano desvinculado das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais.

Retomemos, inicialmente, a origem etimológica da palavra autonomia. Se o prefixo *auto* expressa algo que vem de “si próprio” ou de “si mesmo” e o sufixo *nomia* significa “regras” ou “leis”, a autonomia pode ser definida como a capacidade do sujeito de se orientar por suas próprias leis, de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões. Mais especificamente, a autonomia, como capacidade de tomada de decisão, significa que o critério dessa decisão não é imposto ao sujeito, não provém de fontes externas a ele, de outras pessoas, o que caracterizaria o seu contrário: a heteronomia.

Partindo dessa premissa, é necessário atentar para um primeiro questionamento: como o homem pode chegar a ser autônomo? A perspectiva freireana conduz ao entendimento de que a conquista da autonomia é um processo, de que essa capacidade precisa ser construída pelo homem por meio da sua experiência no mundo, com o mundo e com os outros homens. E, se o fundamento da autonomia é a decisão, o seu processo de construção depende da possibilidade que o sujeito tenha de tomar decisões, o que, conseqüentemente, implica a capacidade que também vai sendo construída de se responsabilizar por elas. Ou seja, a autonomia, que não é simplesmente um traço psicológico *a priori* do ser humano, alicerça-se, ao mesmo tempo, na decisão e na responsabilidade e, para ser conquistada, há de se construir sobre a experiência mesma do ato de decidir, cujo aprendizado abarca, igualmente, a assunção das conseqüências desse ato (FREIRE, 2009a).

Outro ponto igualmente relevante diz respeito à relação entre autoridade e liberdade, que se constitui numa das bases para a construção da autonomia e cujas implicações incidem particularmente sobre as questões educacionais. Essa problemática, que é reiteradamente abordada por Paulo Freire no decorrer da sua obra, será detalhadamente discutida no capítulo subsequente, que discute a temática da autonomia no campo da educação. Para os fins da

⁴ Publicado originalmente em 1996, pouco antes do falecimento de Paulo Freire.

análise que por ora se empreende, cabe ressaltar que a relação autoridade-liberdade representa um dos elementos fundantes da autonomia na perspectiva freireana e que o principal desafio concernente a essa relação situa-se no estabelecimento de um necessário equilíbrio entre os dois pólos que a constituem.

Os princípios e pressupostos tratados até aqui permitem concluir que o sujeito autônomo constitui-se na relação com a autoridade e no confronto com outras liberdades, exercitando a sua própria liberdade na medida em que vai assumindo decisões, num processo responsável. A autonomia define-se, então, como *a construção da responsabilidade da liberdade que se assume* (FREIRE, 2009a). No entanto, essas constatações não são ainda suficientes para que se contemplem todos os elementos do pensamento freireano que dão sentido à autonomia, sobretudo quando se considera a significação sociopolítica que ela adquire nessa perspectiva.

Se a autonomia é construída por meio de um processo, que se dá na relação dos homens com o mundo e com os outros homens, quais são as condições e as circunstâncias em que ocorre esse processo? Que fatores o influenciam? Como se caracterizam as relações homem-mundo e homem-homem? Elas permitem que todos os seres humanos tornem-se, de fato, autônomos? É a partir desses questionamentos, portanto, que se pode vislumbrar uma compreensão mais abrangente da autonomia, pautada pela relação dialética entre subjetividade e objetividade, pela imperiosa necessidade de superação das situações que desumanizam e alienam o homem, pela tarefa histórica e ética que tem o ser humano de intervir no mundo.

A discussão dessas questões pode ser iniciada pela própria visão de homem e de mundo expressa pelo pensamento freireano. Para Freire (2009a, 2009c), os homens são seres históricos e inacabados, cuja existência se concretiza *em* e *com* uma realidade. Se assim se define a existência humana, a autonomia, assim como qualquer outro atributo, potencialidade ou capacidade relacionada ao homem, há de se constituir na tensão entre o ser e a realidade, no âmbito das relações humanas que nela se efetivam. Essa realidade, por sua vez, é configurada por fatores de ordem material, econômica, social e política, cultural e ideológica que geram, quase sempre, situações e relações de opressão, e aí se situa o eixo norteador desta análise.

Ao discutir as situações de opressão e a contradição opressores-oprimidos, Freire (2009c) afirma que uma de suas características elementares é a *prescrição*. Segundo o autor,

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um **comportamento prescrito**. Faz-se à base de **pautas estranhas a eles** – as pautas dos opressores (FREIRE, 2009c, p. 36-37, grifo nosso).

E, ainda sobre essa questão, ele reitera:

[...] submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro” do falso “ser para si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que, assim, **roubados na sua decisão**, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições (FREIRE, 2009c, p. 184, grifo nosso).

A autonomia, de acordo com a sua própria definição etimológica, significa que o ponto de decisão da ação dos homens está neles próprios. Os argumentos freireanos demonstram, por outro lado, que, nas relações opressoras, os oprimidos são impedidos ou verdadeiramente roubados na sua decisão, que se encontra naqueles que os oprimem e os dominam, restando-lhes seguir aquilo que lhes é prescrito. É por isso que se pode inferir que as situações de opressão representam um obstáculo à autonomia, pois nelas o ponto de decisão da ação dos oprimidos encontra-se fora deles, nos opressores. Submetidos a essa condição, os homens são transformados no que Paulo Freire denomina de “*seres para outro*” – portanto, seres heterônomos – e, enquanto não a superam, não são autenticamente “*seres para si*” – ou seres autônomos.

Mas como superar essa contradição? Se as dimensões concretas que configuram a realidade produzem situações/relações que oprimem e alienam os homens, é possível que eles as sobrepujem e se tornem seres legítimos de decisão e de ação?

A realidade condiciona a existência humana, mas não a determina. Os seres humanos, sendo inacabados, sabem que são condicionados, mas, conscientes do inacabamento, sabem que podem ir além dos fatores que os condicionam. É nesse sentido que o inacabamento humano, para Freire (2009a), significa que o homem está constantemente fazendo-se e se refazendo, que o futuro é problemático e não inexorável, que a História é tempo de possibilidades e não de determinismos fatalistas. É claro que não se podem negar, como esclarece o autor, os condicionamentos a que os seres humanos estão submetidos, que os

marcam e a que se acham referidos, e que atuam como forças que obstaculizam a busca da assunção de si. Isso quer dizer, porém, que “[...] somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 2009a, p. 19).

As discussões de Freire (2009b, 2009c) acerca da relação dialética entre subjetividade e objetividade ajudam a compreender melhor esses aspectos. A objetividade, que implica a existência de uma realidade material e social concreta, atua na configuração da subjetividade. Esta, representada pela consciência, não pode, porém, ser reduzida a mero reflexo da materialidade (objetivismo), pois também tem o poder de intervir sobre ela; um poder que não deve, por outro lado, ser entendido como superior a e desvinculado de qualquer fator objetivo que o influencie ou o limite (subjetivismo).

Ou seja,

[...] a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta (FREIRE, 2009b, p. 101).

Embora a realidade opressora seja funcionalmente domesticadora e as condições concretas que oprimem e alienam os homens atuem como uma força de imersão das suas consciências (FREIRE, 2009c), eles não estão invariavelmente destinados a viver sob essas condições. Como já se enfatizou, elas condicionam a existência humana, mas não a determinam, pois os homens são seres inacabados, inconclusos, e se sabem como tal. E é esse reconhecimento da inconclusão que os insere num permanente movimento de busca. Sua própria presença no mundo, que não se dá como puro produto da determinação, já implica a capacidade de transformá-lo, de percebê-lo, de tomar decisões e fazer escolhas. Apesar das experiências negadoras da liberdade, existe a possibilidade de luta pela libertação e pela autonomia, de ruptura, de emergência das consciências, o que depende da inserção crítica dos sujeitos na realidade (FREIRE, 2000, 2009c).

Chega-se, assim, a um conceito fundamental da teoria freireana, igualmente imprescindível para a compreensão da autonomia: a *conscientização*. Ela é a via necessária para a superação da contradição opressores-oprimidos e para a constituição do sujeito autônomo. Ao conscientizar-se da realidade em que se materializa a sua existência e das dimensões que a constituem, o homem pode exercer uma ação transformadora sobre o mundo

e sobre a sua própria situação. Pode, enfim, decidir, optar, agir em função de critérios que lhes são próprios e não prescritos, e que são estabelecidos de forma consciente. A conscientização, segundo Freire (2009c, p. 118), implica “[...] um pensar a própria condição de existir”. Um pensar que vai desvelando a realidade, as razões de ser das suas condições e os mitos que ajudam a manter a estrutura dominante. Que vai possibilitando ao homem o olhar mais crítico possível sobre a realidade que vai se desvelando, que o capacita para nela se inserir e para engajar-se na sua transformação, do que depende a sua própria libertação. A conscientização permite que os homens objetivem a realidade e, ao objetivá-la, se tornem capazes de agir conscientemente sobre ela (FREIRE, 1980). É exatamente por isso que se entende que o conceito de autonomia está necessariamente associado ao de conscientização. Pois, se existem fatores que geram a opressão, que se constituem como obstáculos ao autêntico desenvolvimento humano, que roubam os homens em sua decisão e, portanto, impedem sua autonomia, é o esforço crítico de conhecimento desses fatores que lhes possibilitará assumirem-se como seres para si e se engajarem no esforço de transformação da realidade.

Cabe ainda ressaltar que, para Freire (1980), a conscientização só passa a existir com a práxis, que é a unidade dialética entre ação e reflexão. A práxis caracteriza os homens, seu modo de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, a conscientização não se limita ao desvelamento da realidade, que decorre da reflexão crítica sobre ela, embora também não exista sem essa dimensão. O conhecimento crítico da realidade não significa, ainda, a sua transformação⁵. O que garante autenticidade ao processo de conscientização é a dialeticidade entre o desvelamento e a transformação da realidade. Daí que esse processo não possa ser concebido fora da práxis, pois ele se realiza por meio da reflexão e da ação (FREIRE, 2002, 2009b).

Por fim, é impossível não se perguntar sobre a legitimidade da autonomia e da postura que advoga a seu favor na contemporaneidade. Diante das críticas pós-modernas à ideia de sujeito autônomo e da incorporação da autonomia pelo discurso neoliberal, que ideologicamente a associa à noção de autossuficiência, fortalecendo o individualismo e a tendência de responsabilização das pessoas por todas as possibilidades e por todos os limites que configuram a sua vida, a autonomia é colocada sob forte suspeita. Porém, encontra-se no

⁵ A esse respeito, Paulo Freire reconhece que, em sua tese, intitulada “Educação e atualidade brasileira”, publicada em 1959, e, um pouco mais tarde, em seu primeiro livro, “Educação como prática da liberdade”, abordou o processo de conscientização tomando o desvelamento da realidade como sinônimo de sua transformação. Em obras publicadas posteriormente – mais especificamente em “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” e em “Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido” –, o autor retoma essas discussões e faz uma autocrítica em relação ao equívoco de não ter considerado o conhecimento da realidade e a transformação da realidade em sua dialeticidade (FREIRE, 2009b, 2009d, 2002).

pensamento freireano importantes argumentos para a sua defesa, não somente como uma possibilidade, mas como um imperativo à humanização e à democracia. Nessa perspectiva, ser autônomo não é deixar de ser afetado por condições externas, como se a existência humana fosse, ou pudesse ser, alheia a tais condições. Ser autônomo é libertar-se da alienação, é reconhecer os condicionamentos a que estamos sujeitos, compreendendo as suas razões de ser e o modo como influenciam as nossas decisões e escolhas, tomando para si o poder de lutar, de intervir no mundo. É ter a possibilidade de assumir a responsabilidade social e política que nos cabe (FREIRE, 2000), o que, contudo, “[...] não se realiza na inexistência de ter, na indigência” (FREIRE, 2007), enfim, na opressão. A autonomia, quando entendida sob essa ótica, assume um sentido político e dialético com o qual se pode combater as suspeitas formuladas a seu respeito.

Tornar-se autônomo, no entanto, não é um processo simples. Tampouco se pode afirmar que ele tenha um “ponto de chegada”. A autonomia está relacionada às diferentes dimensões da nossa vida, às diferentes experiências que vivenciamos, aos diversos contextos em que historicamente nos inserimos. Sua construção, portanto, é complexa e permanente. E, em relação a ela, a educação, como prática socializadora, possui um papel fundamental.

2 – AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

O tema da autonomia tem ocupado um lugar expressivo na literatura e no discurso educacional. Nessas discussões, ele é abordado sob pelo menos três dimensões diferentes, que merecem análises igualmente diferenciadas. A primeira delas diz respeito à autonomia da unidade escolar, que, no Brasil, ganhou maior relevância a partir das reformas educacionais implementadas na década de 1990, representando um novo padrão de política, planejamento e gestão da instituição educativa (KRAWCZYK, 1999; MALHEIRO, 2005; MARTINS, 2001; MENDONÇA, 2001). A segunda contempla a problemática da autonomia do professor, trazendo à tona questões relacionadas à profissionalidade, à regulação e à identidade da docência, entre outros fatores que permeiam o exercício dessa função (HERNANDES, 2002; PETRONI, 2008; RAVAGNANI, 2006). Finalmente, a autonomia é também entendida como um ideal pedagógico de formação do aluno, perspectiva em que este trabalho se insere. Nela, toma-se o ambiente educativo, as relações que nele se estabelecem e a prática pedagógica como focos de análise, partindo-se do pressuposto de que esses elementos podem e devem se configurar de modo a atuar positivamente sobre o processo de construção da autonomia dos alunos. Entre os estudos mais recentes que assim se caracterizam, destacam-se o de Dias (2005) e o de Soejima (2008).

A investigação de Dias (2005) buscou analisar as concepções de autonomia e de educação moral de educadoras infantis, relacionando-as com o desenvolvimento de práticas pedagógicas. A autora baseou-se em referenciais que concebem a educação moral como uma construção e a autonomia como o seu fundamento. Nessa perspectiva, o sujeito autônomo é definido como um sujeito consciente, livre para agir e, ao mesmo tempo, responsável e capaz de assumir suas ações, sendo constituído em função das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. As escolhas e decisões desse sujeito são orientadas tanto por uma dimensão individual como por uma dimensão social e, nesse sentido, a educação moral deve ser capaz de ajudar o indivíduo a julgar criticamente a realidade.

Para os propósitos do seu estudo, a pesquisadora entrevistou quinze educadoras que atuavam em instituições públicas de educação infantil. As questões da entrevista semiestruturada versaram sobre as concepções de autonomia das educadoras, sua percepção acerca das razões e da importância de se educar crianças pequenas objetivando o desenvolvimento de sua autonomia e as estratégias e procedimentos adotados no trabalho educativo. Em síntese, os resultados revelaram que a maioria das educadoras entendiam a

autonomia e a educação moral a partir de uma visão individualista e subjetivista, descontextualizada das condições sociais objetivas. Entre os elementos que evidenciam essa visão, destacam-se: o privilégio às relações interpessoais (limitadas às interações estabelecidas entre duas pessoas ou pequenos grupos) como espaço interativo em que a autonomia se constrói, sem referências significativas à dimensão sociocultural inerente ao contexto de produção das normas, valores e princípios; a concepção dos valores morais como algo a ser transmitido por meio de um processo heterônomo, como algo estritamente pessoal e unicamente dependente das relações entre as crianças e a sua realidade imediata, cujos princípios seriam “[...] universalmente aceitos e aplicáveis como bons e corretos, de forma inquestionável, sem conflitos, nem contradições” (DIAS, 2005, p. 377).

No que concerne ao fazer pedagógico, Dias (2005) identificou o diálogo, o exercício de organização das crianças, as atividades coletivas e a possibilidade de escolha dada aos alunos como os principais procedimentos utilizados para a promoção da autonomia. Segundo a autora, a ênfase a essas formas de agir no trabalho pedagógico com as crianças representa uma tentativa de reverter uma visão doutrinária acerca da educação moral, o que aparentemente contraria as concepções de autonomia expressas pelas educadoras, predominantemente referidas como um processo individual e descontextualizado. Entretanto, as professoras demonstraram uma certa espontaneidade de suas ações ao representar a sua prática educativa, como se o diálogo, a realização de atividades coletivas, o exercício de organização e a oportunidade de escolha pudessem, por si só, facilitar ou garantir o desenvolvimento da autonomia infantil. Para Dias (2005), não basta afirmar a utilização de um procedimento educativo, sem se ter clareza sobre como ele contribui para a constituição da autonomia do aluno. E o fato das professoras assim se posicionarem, apelando para estratégias que se encerram em si mesmas, acabaram evidenciando uma relação de correspondência entre suas concepções e o desenvolvimento de suas práticas.

Três principais razões explicam o particular interesse da presente pesquisa pelo estudo realizado por Dias (2005). Primeiramente, a concepção de autonomia adotada pela autora, que, embora seja baseada em um referencial teórico distinto do que o que norteia este trabalho, também reconhece as relações entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva desse atributo humano. Em segundo lugar, a tentativa comum de superação de uma visão individualista e subjetivista sobre a autonomia, expressa de modo predominante pelas professoras entrevistadas⁶. Por fim, as estratégias e os procedimentos identificados na prática

⁶ O que provavelmente está associado à influência dos modelos teóricos que prevalecem no discurso pedagógico e nos currículos dos cursos de formação de professores, como a própria autora reconhece.

pedagógica das educadoras⁷, os quais coadunam com os princípios de uma ação educativa que, conforme aqui está sendo entendida, pode atuar favoravelmente sobre o processo de construção da autonomia dos alunos. Mas, assim como Dias (2005), reconhece-se que tais procedimentos requerem um processo crítico e coerente de sistematização, avaliação e reavaliação por parte dos professores, o que não foi constatado no uso que deles faziam as educadoras que participaram da sua pesquisa.

Outro estudo da área da educação que se debruçou sobre a temática da autonomia é o de Soejima (2008), que, assim como o de Dias (2005), focalizou o contexto da educação infantil. Soejima (2008) se propôs a discutir o conceito de autonomia discente a partir do pensamento de três diferentes autores – Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire –, incluindo também a análise de um documento oficial, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). E, em seu trabalho de campo, a pesquisadora mapeou alguns processos e práticas que poderiam estar relacionados à construção da autonomia das crianças.

No que concerne à análise teórico-conceitual, a autora identifica uma aproximação entre as ideias de Vigotsky e Paulo Freire, que, segundo ela, está fundamentada na concepção de homem expressa por essas duas perspectivas, uma vez que, nelas, os seres humanos são entendidos como sujeitos históricos, portadores e produtores de cultura, que se desenvolvem por meio de relações dialéticas com o meio social e o contexto histórico-cultural. Ao abordar a teoria piagetiana, Soejima (2008) admite que essa perspectiva não leva em consideração a dimensão social, histórica e cultural no desenvolvimento humano, mas reconhece a importância de suas contribuições, especialmente no que se refere à discussão da autonomia como um processo de construção estabelecido a partir de relações cooperativas e democráticas entre os sujeitos.

A partir da observação do cotidiano de duas turmas de educação infantil de escolas públicas e da realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras dessas turmas, a investigação de Soejima (2008) relacionou à construção da autonomia discente os seguintes elementos: a possibilidade de escolha dada às crianças; a participação discente na organização dos materiais e do espaço escolar; a oportunidade de os alunos organizarem e retomarem as atividades elaboradas por eles e de as apresentarem aos pais, o que lhes evidenciava a autoria dessas produções e a sua responsabilidade por elas; os acordos de trabalho estabelecidos entre

⁷ Embora se deva enfatizar que a pesquisadora não analisou a prática pedagógica das professoras em sua concretude, mas o que elas diziam sobre aquilo que faziam.

as professoras e os alunos. Em síntese, a pesquisadora concluiu que a rotina construída diariamente pelas professoras e a possibilidade de participação dos alunos na organização e concretização dessa rotina revelaram indícios de contribuição à formação autônoma das crianças. Nas suas palavras:

As organizações das rotinas, dos materiais e o uso de espaços comuns dentro da escola permitem uma sequência de atividades e previsibilidade para as crianças, assegurando-lhes segurança, autoconfiança e desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas e tomar decisões nos diferentes momentos escolares (SOEJIMA, 2008, p. 124).

Verifica-se, contudo, que suas interpretações sobre os dados produzidos pelo trabalho de campo não recorrem ao referencial teórico adotado pela pesquisa. Não há, portanto, como se estabelecer relações claras entre os pressupostos desse referencial e os elementos identificados pela pesquisadora, mesmo porque essas relações parecem não ser tão evidentes.

2.1 A autonomia no discurso educacional: alguns questionamentos

Observa-se que parte da literatura que trata da autonomia enquanto um ideal da formação educativa fundamenta-se na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento da moralidade e da cognição infantil. Esse é caso, por exemplo, dos estudos de Araújo (1993, 1999), Lukjanenko (2001), Menin (1999) e Vinha e Tognetta (2009). A apropriação da concepção piagetiana pelo discurso e pelas práticas educacionais tem, no entanto, produzido certos equívocos e desencadeado críticas por parte de alguns autores.

Carvalho (1999), por exemplo, questiona a dicotomia conceitual estabelecida por Piaget⁸ entre *escolas ativas* e *escolas tradicionais*: enquanto os métodos da escola tradicional, centralizados no professor e na sua autoridade, são inevitavelmente associados à formação moral e intelectual heterônoma, os procedimentos da escola ativa, cuja centralidade é dada à

⁸ As relações entre sua teoria psicológica e os procedimentos didáticos para o desenvolvimento da autonomia moral são mais especificamente abordadas por Piaget no texto intitulado “Os procedimentos da educação moral”, publicado em 1930, em Paris, no V Congresso Internacional de Educação Moral. Esse texto foi traduzido por Maria Suzana de Stefano Menin e incluído na coletânea “Cinco estudos de educação moral”, organizada por Lino de Macedo e publicada no Brasil em 1996 (para este estudo, foi consultada a segunda edição da obra, publicada em 1999).

criança, são entendidos como os únicos verdadeiramente capazes de favorecer a construção da autonomia. O autor afirma que dificilmente poderia se admitir que as pretensas descrições do que seriam a escola e os procedimentos tradicionais – a educação centrada no professor, visto como o detentor de todas as decisões e cuja autoridade é imposta aos alunos, o verbalismo, a transmissão de conhecimentos como verdades acabadas – corresponderem a práticas escolares concretas ou a concepções de ensino consideradas hegemônicas. Trata-se de “[...] meras caricaturas das instituições escolares” (CARVALHO, 1999, p. 54), que simplificam as relações educacionais institucionalizadas e frequentemente resultam em visões e prescrições equivocadas. A simplificação conceitual dessa dicotomia, segundo Carvalho (1999), descontextualiza os problemas educacionais e não reconhece as especificidades da educação em uma instituição escolar, que possui fundamentos e objetivos próprios, bastante distintos dos contextos que inspiraram as investigações piagetianas.

A consideração das críticas feitas por esse autor não significa, neste trabalho, uma total negação dos pressupostos piagetianos, pois há de se admitir que a escola, enquanto uma instituição formativa, deve, de fato, constituir-se em um ambiente democrático e favorável às relações cooperativas. A própria centralidade dada ao aluno, a valorização dos seus saberes e o questionamento a posturas meramente transferidoras do conhecimento são questões presentes na teoria piagetiana que igualmente figuram como fundamentais na proposta freireana, como será discutido adiante. Aliás, cabe ressaltar que Piaget é considerado um ícone da concepção educacional construtivista, à qual Paulo Freire também é frequentemente relacionado. Essa relação não deixa de ser coerente, exatamente porque o cerne da proposta freireana é o de que o conhecimento não é algo pronto a ser simplesmente “recebido”, mas algo a ser construído de forma integradora e interativa. Essa proposta se fundamenta na capacidade do sujeito para produzir o próprio conhecimento, o que, do mesmo modo, é um dos princípios básicos do construtivismo. Nesse sentido, o próprio Freire (2001a) admitiu ser relacionado a essa perspectiva. O “construtivismo freireano”, se é que se pode utilizar essa denominação, é, no entanto, um construtivismo crítico (GADOTTI, 1997). Ele se insere numa perspectiva política comprometida com a transformação social, que reconhece como legítima e indispensável ao processo educativo a participação e a ação efetiva daqueles que aprendem, como sujeitos históricos. Portanto, ele se diferencia substancialmente do construtivismo piagetiano, ainda que coadune com ele quanto ao entendimento do ato cognoscente.

O problema que se coloca a algumas das análises feitas a partir dos pressupostos piagetianos, e também àquelas que se baseiam em princípios semelhantes – como se observa em uma ampla corrente educacional contemporânea –, é, como coerentemente aponta

Carvalho (1999), a descontextualização da prática educativa; uma prática que é política e socialmente concreta e que, portanto, está intimamente relacionada à realidade social em que se efetiva. Além disso, a apropriação desses pressupostos pelo discurso educacional acaba por ratificar a tendência neoliberal de individualização e responsabilização das pessoas e por produzir interpretações equivocadas, cujas consequências – como a desvalorização dos conteúdos e o entendimento errôneo acerca da autoridade e do papel do professor – têm afetado as relações e os processos educacionais institucionalizados.

Nesse sentido, um aspecto que merece destaque nas discussões sobre a autonomia diz respeito à não neutralidade desse conceito quando incorporado pelo discurso educacional. Neutralidade que, aliás, é impossível a qualquer proposta educativa, ainda que se queira suposta e ideologicamente assumi-la. Isso significa que a autonomia pode ser compreendida tanto sob uma perspectiva conservadora – o que tem desencadeado diversas críticas ao modo como esse termo vem sendo utilizado –, quanto sob uma perspectiva progressista (GADOTTI; ROMÃO, 1997), conquanto elas não se estabeleçam de forma exclusiva, mas a partir da dialeticidade e das contradições que caracterizam a educação.

Nas últimas décadas, a autonomia parece ter se tornado um clichê no discurso educacional, sobretudo nos documentos oficiais que normatizam e orientam a prática educativa. Afinal, não há reforma educacional que a ela não se vincule, como objetivo e como princípio (BARBOSA, 2008). Diante de tamanho prestígio, é preciso desvelar o que realmente se quer dizer com a alegação de que a escola deve estar a serviço da autonomia dos alunos, os interesses que estão implícitos nas relações entre autonomia e educação ou, em outras palavras, o sentido político dessas relações.

Segundo Barbosa (2008), a proposição de que a educação, por meio da intervenção pedagógica, deve contribuir para a formação da autonomia do aluno é legítima, ao menos numa primeira apreciação. Essa proposição reconhece o poder pessoal do ser humano para intervir na configuração do seu próprio destino e, nesse sentido, está associada à ideia de liberdade e de autorrealização. Entretanto, ela não emerge de modo abstrato, pois sempre esteve presente no percurso das ideias pedagógicas, cuja construção está atrelada às condições do contexto social moderno.

Assim sendo, Barbosa (2008) argumenta que a valorização da autonomia e de estratégias pedagógicas que a incitem não pode ser analisada à margem do discurso neoliberal imperante, pois é justamente esse discurso que apela insistentemente à autonomia dos sujeitos, difundindo o que o autor denomina de “ideal normativo de indivíduo autônomo”. Esse ideal, ao assentar-se no postulado de que a autonomia é sinônima de autossuficiência,

fortalece a tendência de responsabilização das pessoas por todas as possibilidades e todos os limites que forjam a sua existência. Consequentemente, ele atua estrategicamente como álibi ideológico para que o Estado abdique de suas responsabilidades perante os cidadãos, além de servir como artifício para obrigar as pessoas a controlarem-se a si mesmas, numa espécie de autonomia decretada. A educação, ao defender e exercer uma pedagogia que favoreça a formação da autonomia do aluno, pode estar desempenhando uma função política de reprodução da ordem social vigente⁹, a serviço desse ideário neoliberal, em que a autonomia é sujeita a uma instrumentalização que reduz o seu verdadeiro significado e que, contraditoriamente, compromete e cerceia a liberdade humana.

Barbosa (2008) também chama a atenção para os efeitos – segundo ele, perversos – que uma pedagogia da autonomia¹⁰, ainda que com intenções humanistas, pode produzir. Entre esses efeitos, destaca-se a suspeita de que a atuação pedagógica consonante com os supostos princípios da autonomia seja uma prática elitista, que favorece as classes dominantes em detrimento das classes econômica e socialmente desfavorecidas. A principal justificativa para essa suspeição, explica o autor, é que esse tipo de proposta baseia-se em formas de organização e de relação que não correspondem às estruturas e aos valores que predominam nas relações das famílias das classes populares e que são muito mais claras para as crianças que vivem em circunstâncias privilegiadas. É uma pedagogia que pressupõe uma imagem de criança que, na maioria das vezes, não reflete a dos filhos das classes baixas, tampouco as condições em que eles são criados.

Todas essas suspeições apenas sintetizam os questionamentos que têm sido levantados a respeito de uma pedagogia da autonomia. Contudo, entende-se que, apesar dos termos equivocados sob os quais ela tem sido concebida, ainda há lugar para a autonomia nos processos educativos. Para isso, é preciso articulá-la às condições históricas em que os sujeitos se constituem e romper com as estruturas que, apoderando-se desse termo, colocam-no a serviço da desumanização. Não é demais aqui recorrer novamente à concepção que orienta este trabalho, a de que a autonomia está associada à conscientização, à inserção crítica na realidade. Logo, um projeto de educação que se caracterize como transformador encontra nessa concepção sua diretriz permanente.

⁹ Conquanto se deva reconhecer, como o fazem Freire (2009a) e Mogilka (2003), que essa função não é exercida de modo único e linear, pois a escola não é apenas reprodutora da ideologia dominante e resultado das estruturas sociais; ela é influenciada por essas estruturas, mas os sujeitos que a constituem são também potencialmente capazes de influenciá-las.

¹⁰ Aqui, a expressão “pedagogia da autonomia” não se refere ao livro de Paulo Freire.

Gadotti e Romão (1997, p. 46) asseguram que “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania”. Portanto, se a principal função da escola é formar os indivíduos para o exercício pleno da cidadania, a educação tem tudo a ver com a autonomia.

Por outro lado, resta ainda a difícil tarefa de efetivar esses princípios por meio de práticas pedagógicas, de transpô-los do campo do discurso para o campo das ações. É nesse sentido que esta pesquisa busca enfatizar o fazer pedagógico em sua concretude, as relações cotidianas entre uma professora e seus alunos, a fim de elucidar as formas pelas quais a autonomia discente pode ser forjada nos processos de ensino e aprendizagem, mais especificamente naqueles que se realizam nas aulas de Educação Física.

A partir de então, passa-se a discutir alguns dos fatores que, de acordo com a perspectiva teórica aqui adotada, constituem-se em possíveis fundamentos das relações pedagógicas que se queiram favorecedoras da autonomia.

2.2 Autoridade docente e autonomia discente: uma relação legítima e indispensável

A relação entre autoridade e autonomia é um dos principais elementos que constituem a perspectiva de investigação da autonomia como uma das finalidades da formação escolar. Muitas vezes, esses conceitos são considerados como antagônicos, visão que é corroborada pelos preceitos piagetianos e pela própria formulação mais corrente e clássica da autonomia, que a define como um atributo da vontade e da razão. França (1999, p. 157), ao criticar esse tipo de entendimento, afirma que “a figura da autoridade, quase sempre, é percebida como aquela que nos submete a seus desígnios, e a autonomia é a emancipação de toda e qualquer espécie de sujeição a essa autoridade”. A autonomia do aluno seria, portanto, prejudicada ou mesmo impedida pela autoridade do professor, o que parece ser uma noção um tanto quanto reducionista e superficial, incapaz de responder à complexidade das relações humanas e, mais especificamente, daquelas que se efetivam no âmbito escolar.

Como define Aquino (1999), a relação professor-aluno é delimitada por uma série de rotinas, regras e expectativas próprias, elementos sem os quais ela não poderia se concretizar. Além disso, ela envolve uma parceria entre atores específicos que buscam alcançar um objetivo comum. Trata-se, portanto, de uma relação institucionalizada, que, como tal, não pode prescindir de algumas condições quanto ao seu funcionamento, sob pena de colocar em risco a sua própria realização. E é aí que se configura a noção de autoridade.

A autoridade docente está associada à ocupação de um lugar socialmente instituído e sua legitimidade é reconhecida por leis que são exteriores ao seu próprio poder. A fonte legitimadora da autoridade do professor encontra-se no fato de que ele possui certos conhecimentos, valores e práticas, assim como se empenha em cultivá-los e transmiti-los às gerações posteriores (AQUINO, 1999; CARVALHO, 1999; FRANÇA, 1999).

Ao se assumirem as caracterizações de uma *escola tradicional*, centrada na autoridade do professor, cujos procedimentos opõem-se aos de uma *escola ativa* e, conseqüentemente, cerceiam a liberdade do aluno, o que se está enfatizando é exatamente esse dualismo entre autoridade e autonomia, mais especificamente entre a autoridade docente e a autonomia discente. A autoridade do professor é identificada com a tirania, com o abuso do poder, com a sujeição e a dominação do aluno e, deste modo, concebida como algo negativo.

O grande equívoco dessa visão está na confusão que comumente se faz entre autoridade e autoritarismo, no emprego desses dois termos como sinônimos de experiências semelhantes. Contudo, enquanto o autoritarismo se manifesta sobre alguma forma de violência, a autoridade descarta o uso de meios externos de coerção, pois se assenta em um poder que lhe é reconhecido socialmente, e não no exercício de um poder individual que se quer fazer prevalecer sobre os outros. Aliás, “onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (ARENDT, 2009, p. 129).

O reconhecimento da autoridade do professor depende do domínio tanto de um determinado saber como do processo pelo qual os alunos devem ser encaminhados para a apropriação desse saber. Depende, ainda, da explicitação das razões pelas quais a autoridade é exercida, o que, por sua vez, implica a elaboração conjunta das regras que balizarão as relações estabelecidas no processo educativo, assim como o esclarecimento acerca da necessidade de que elas sejam respeitadas, com vistas à consolidação de um projeto comum (DAVIS; LUNA, 1991).

Também é necessário compreender que, na educação, o professor está em relação ao aluno como representante de um mundo pré-existente, historicamente constituído e em constante transformação. Ele é responsável por apresentar esse mundo às gerações mais novas, conduzindo-as por uma realidade que ainda desconhecem. Essa responsabilidade, de que decorre a própria preservação do mundo e o compromisso do homem com a história de seu processo de humanização, assume necessariamente a forma de autoridade (ARENDT, 2009). Rejeitá-la, portanto, significa renunciar a uma parte substancial do sentido mesmo da educação.

É frequente a referência a uma crise da autoridade no mundo moderno e, consequentemente, a uma crise da educação, na medida em que “[...] a autoridade [...] passa a ser vista como uma ameaça à autonomia, autoria e criatividade da criança” (ROURE, 2007, p. 185). Segundo Arendt (2009), na educação, essa crise é influenciada pelas teorias que conferem exclusividade às ações das crianças e às relações recíprocas entre elas, concebendo a intervenção da autoridade adulta, representada pela figura do professor, como um procedimento externo e danoso ao desenvolvimento de suas potencialidades. Essa suposta negatividade da intervenção docente parece ser ratificada pelo discurso de Piaget (1994, p. 271, grifo nosso), quando o autor afirma que:

Não acreditamos absolutamente [...] que caiba ao professor impor ou sequer “revelar” a regra à criança. Abstenhamo-nos de fazer do professor da escola um “sacerdote”: [ele] é um colaborador mais velho e, se tem envergadura para isto, **deve ser um simples companheiro para as crianças.**

Ora, por mais que se concorde com o argumento de que a relação professor-aluno deva se pautar por ideais democráticos, posição que, aliás, é de fato assumida por este trabalho, o que se tem tentado esclarecer é que essa relação não é, e não poderia ser, uma relação entre iguais. Como advertem Freire e Shor (2008, p. 204), a busca por relações pedagógicas mais democráticas “[...] não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles”, pois existem funções que cabem especificamente ao professor, que precisam ser exercidas e que são diferentes daquelas que cabem aos alunos. Os autores esclarecem, ainda, que não se pode negar a própria natureza diretiva da educação. A prática educativa possui objetivos a serem alcançados e um caminho a ser percorrido para que isso se efetive, o que confere ao educador uma responsabilidade diversa da dos educandos. Deste modo, vislumbrar a figura do professor como a de “um simples companheiro” para as crianças é, antes de tudo, solapar a sua própria função social.

Resta, ainda, advertir que o mundo infantil não está isento de manifestações de poder, persuasão e violência. O pretenso ideal de democracia e cooperação reputado às relações exclusivas entre crianças pode, na verdade, dar oportunidade ao aparecimento de relações coercitivas entre elas, que, muitas vezes, demonstram-se tão ou mais tiranas que alguns adultos (ARENDT, 2009; ROURE, 2007). Além disso, deve-se levar em conta que no atual contexto em que vivemos – em que o saber perde o seu prestígio e passa a ser visto como

simples produto a ser oferecido pela instituição escolar, em que o conhecimento é valorizado apenas em função de seu potencial instrumentalizador e em que os valores da sociedade de consumo impõem a necessidade de satisfação imediata dos desejos –, os professores acabam sendo escravizados pelos anseios e pelas vontades de seus alunos. E se antes era possível, ou mesmo comum, observar professores autoritários, hoje o autoritarismo se corporifica nos próprios alunos (LA TAILLE, 1999a).

Por fim, se a autonomia for entendida como a liberdade consciente do sujeito, uma vez que ela abarca a possibilidade de fazer escolhas balizadas tanto em intenções próprias quanto nas do grupo social, sua construção está necessariamente associada ao constante embate com diversos limites e, assim sendo, ela não pode prescindir da existência da autoridade.

Reconhecida a legitimidade da autoridade docente, a questão que se coloca é a seguinte: como exercê-la, de forma a garantir que as relações no âmbito escolar sejam realmente democráticas e contribuam para que a autonomia e a liberdade do aluno possam ser construídas, manifestadas e respeitadas?

A resposta a essa pergunta pode ser buscada, essencialmente, a partir do entendimento de que não se deve confundir autoridade com autoritarismo, nem liberdade com licenciosidade. E aí reside um dos principais desafios da ação docente que se queira favorecedora da autonomia do aluno, uma tensão ainda não definitivamente resolvida. A esse respeito, Freire (2009a) apresenta alguns importantes argumentos, ao discutir o que denomina de *autoridade coerentemente democrática* e a indispensável consciência da impossibilidade de se desunir autoridade e liberdade. O autor esclarece que

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade (FREIRE, 2009a, p. 89).

Afirma, ainda, que tanto o professor autoritário quanto o professor licencioso transgridem os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. O primeiro porque afoga a liberdade do educando, desrespeitando seu direito à curiosidade e à inquietude. O segundo porque se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, furtando-se de estar respeitosamente presente em sua experiência formadora.

De acordo com a perspectiva freireana, a autoridade docente coerentemente democrática precisa também revelar alguns atributos indispensáveis: segurança, competência profissional e generosidade (FREIRE, 2009a). A segurança do professor se expressa “[...] na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 2009a, p. 91). Essa segurança, por sua vez, está relacionada à competência profissional do educador, que se alicerça na seriedade com que ele entende e exerce a docência, no compromisso com a sua formação e com a tarefa educativa. A generosidade, por fim, refere-se ao estabelecimento de relações justas, éticas e respeitadas entre professores e alunos, que recusem qualquer tipo de atitude arrogante ou ofensiva.

Posicionamento semelhante pode ser encontrado nas discussões de Davis e Luna (1991), ao abordarem, com base em Laberthonnière, os conceitos de *autoridade autoritária* e *autoridade liberal*. A autoridade autoritária é aquela que se exerce por meio da força, da violência e da coerção, buscando impor seus desígnios aos outros e, para isso, servindo-se das vantagens que lhe são conferidas pelo poder – o que, na verdade, caracteriza o autoritarismo. Já a autoridade liberal utiliza-se do poder para perseguir, juntamente com os que se subordinam a ele e são influenciados por ele, um interesse comum. Como defendem os autores, o que se espera do educador é que ele exerça, nas relações que estabelece com seus alunos, uma autoridade liberal.

Se existem dois tipos de autoridade, há também duas modalidades de obediência, derivadas de cada uma delas. Enquanto da autoridade autoritária decorre a *obediência servil*, que suporta os desígnios da autoridade, da autoridade liberal resulta a *obediência libertadora*, que concorda com tais desígnios (DAVIS; LUNA, 1991).

O exercício da autoridade do professor não sobrepuja ou desrespeita a liberdade do aluno, como às vezes se faz acreditar. Autoridade docente e autonomia discente são dimensões complementares de uma relação que sustenta o processo educativo. Na ausência de uma delas, a outra perde o seu sentido. Pois, como atesta Aquino (1999, p. 145),

Se levarmos em consideração que a emancipação do [...] aluno, fonte privilegiada de toda liberdade e felicidade, é um efeito, ainda que colateral, do exercício rigoroso e generoso do professor, caber-nos-á concluir, enfim, que a autonomia discente é um dos tantos desdobramentos concretos da autoridade docente.

Ou, como esclarece Freire (2009a, p. 93, grifo do autor),

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo, consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua **autonomia**. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua **dependência**. Sua autonomia que se funda na **responsabilidade** que vai sendo assumida.

O que se está preconizando, portanto, é a busca por uma prática pedagógica que seja capaz de equilibrar essas dimensões – autoridade e liberdade; autoridade e autonomia –, que lute a favor de relações verdadeiramente democráticas na escola. Uma “justa medida” (LA TAILLE, 1999a), enfim, sem a qual prevalecerá ou o autoritarismo, ou a licenciosidade.

2.3 Os princípios da perspectiva freireana: possibilidades para a prática educativa favorecedora da autonomia dos alunos

Além do exercício de uma autoridade docente coerentemente democrática, resta elucidar os demais princípios que fundamentam a ação pedagógica a favor da autonomia dos educandos, o que será discutido, a partir de agora, com base em um maior detalhamento de alguns dos pressupostos da perspectiva freireana e das relações entre a concepção de autonomia que está sendo defendida neste trabalho e as possibilidades da prática educativa.

Em primeiro lugar, há de se reconhecer que a autonomia é forjada por meio de relações democráticas. Portanto, assim deveria se caracterizar a prática educativa que procure contribuir para que os alunos se constituam como sujeitos autônomos. Nesse sentido, a proposta freireana pode ser entendida como fundamentalmente democrática. Trata-se de uma concepção de educação que reconhece os sujeitos do processo educativo como sujeitos de conhecimento, que legitima os significados culturais produzidos e expressos por eles, que se coloca a favor da liberdade e que possui o diálogo como seu principal fundamento.

A dialogicidade é um dos pilares do pensamento freireano e, no âmbito desta pesquisa, é reconhecida como o eixo sobre o qual se estabelece a ação educativa capaz de propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Por isso, é preciso

esclarecer o significado do diálogo na perspectiva freireana, pois, nela, ele não é passível de definições simplistas.

Para Paulo Freire, o diálogo não se resume a uma conversa, ao mero verbalismo ou pingue-pongue de palavras, tampouco deve ser entendido como uma simples técnica ou estratégia de ensino; ele representa a essência das relações humanas, entre as quais se incluem as relações educativas;

[...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

O diálogo também não se esgota na relação eu-tu, pois ele é mediado por um objeto, que é a própria realidade. Nele, os homens se encontram para pronunciar o mundo, ou seja, a comunicação dialógica incide sobre a realidade enquanto objeto a ser comunicado, conhecido, transformado (FREIRE, 2009c).

A educação dialógica, nessa perspectiva, pressupõe algumas condições. Ela exige, primeiramente, que o professor saiba escutar os alunos, que fale *com* eles e não *para* eles. É sob esse ponto de vista que Freire (2009a, p. 113, grifo do autor) faz a seguinte afirmação:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a **escutar**, mas é **escutando** que aprendemos a **falar com eles**. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com ele**, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar **impositivamente**. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.

A essas considerações, o autor acrescenta a importância do silêncio no espaço de comunicação, diferenciando, contudo, o espaço *em* ou *com* silêncio do espaço silenciado. O espaço em silêncio permite àquele que escuta entrar no movimento interno do pensamento daquele que comunica, que, por sua vez, pode escutar os anseios e questionamentos de quem o ouviu. É o espaço do educador democrático e dele depende a própria estabilidade da

comunicação. O espaço silenciado, por outro lado, é aquele em que se dá a fala do educador autoritário, que se comporta como proprietário da verdade sobre a qual discorre.

Freire (2009a) fala, ainda, da imprescindível virtude de aceitar e respeitar as diferenças, da necessidade de que o educador se abra às diversas formas de ser, de pensar, de valorar dos educandos. Fala, mais especificamente, do respeito à leitura que o aluno tem e faz do mundo, que revela o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da realidade histórica, cultural e socialmente constituída. Em sua célebre crítica ao que denominou de concepção “bancária” da educação, na qual os alunos são transformados em meros “recipientes” a serem “preenchidos” pelo conteúdo da narração de que o educador é sujeito, o que os conduz à memorização mecânica do conteúdo narrado, Freire (2009c) defende uma perspectiva completamente antagônica, entendida como educação problematizadora. Nela, ensinar não se resume ao ato do educador de depositar, de oferecer aos educandos a inteligibilidade das coisas, de lhes dar respostas prontas, pois ele “[...] já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2009c, p. 79). Em outras palavras, ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar condições para que ele possa ser criticamente produzido ou construído (FREIRE, 2009a).

A visão problematizadora da educação baseia-se, portanto, no princípio de que o saber não é algo que alguns possuem – ou julgam que possuem – e que deve ser doado àqueles que são considerados como ignorantes. O ato de ensinar, em que aprender significa apropriar-se do conhecimento, construí-lo e reconstruí-lo, implica, ao contrário, o reconhecimento de que o sujeito que aprende é também possuidor de um saber, que se funda na sua experiência social e na forma como a compreende. Reconhecer, respeitar e valorizar esse saber, considerando-o como fundamental à prática educativa é uma das condições indispensáveis à concretização de uma educação dialógica e problematizadora, segundo a perspectiva freireana. É, sobretudo, uma condição que expressa o respeito ao contexto cultural dos alunos, uma vez que os seus saberes e a sua visão de mundo são gerados nesse contexto, e que revela uma determinada posição política, pois, ao reivindicar que esses saberes adentrem a instituição escolar e constituam o ponto de partida da ação educativa, rompe com a tradição elitista que hierarquiza as formas de conhecimento, que legitima apenas uma como válida e o direito de alguns de determinar o que deve ser aprendido por todos.

Todavia, é importante compreender que a adoção dos saberes discentes como o ponto de partida do processo educativo não significa que o educador deva permanecer neles,

concordar com eles ou a eles se acomodar. O próprio Paulo Freire procurou esclarecer algumas interpretações equivocadas sobre as suas proposições, ao afirmar que

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não **ficar, permanecer**. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz (FREIRE, 2009b, p. 70-71, grifo do autor).

O que a concepção freireana preconiza é que, numa perspectiva democrática, o professor não deveria ensinar sem conhecer aquilo que os alunos já sabem e, ao mesmo tempo, sem respeitar esse saber, que se acha implícito na sua leitura de mundo.

Pode-se também imaginar que a ênfase dada ao saber que os educandos possuem, ao respeito à sua visão de mundo ou, nas palavras de Freire (2009b), ao seu *saber de experiência feito*, signifique uma desvalorização dos conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e que representam uma parcela do conhecimento histórica e socialmente produzido. Entretanto, essa não é a visão que norteia este trabalho, assim como se entende que tampouco tenha sido essa a ideia defendida por Paulo Freire. O que se quer dizer é que se não é possível defender uma prática educativa que desconsidere os saberes curriculares fundamentais, também não é possível ao educador ensiná-los de forma dissociada da experiência social que os alunos têm como indivíduos, desconhecendo, subestimando ou negando os conhecimentos com que eles chegam à escola.

Outra característica do diálogo, que igualmente se constitui como um fundamento da concepção problematizadora da educação, é a criticidade. Para Freire (2009c, p. 96), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”. Pensar crítico que se opõe à acomodação e a supostos fatalismos, relevando a importância da transformação da realidade e da humanização dos homens (FREIRE, 2009c); que se esforça para conhecer as condições – materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas – que configuram a realidade e que geram obstáculos ao pleno desenvolvimento do homem e de sua tarefa histórica de intervir no mundo (FREIRE, 2009a); que revela, enfim, o empenho de conscientização dos sujeitos sobre as razões de ser da situação concreta em que estão inseridos.

A conscientização, entendida como a consciência crítica dos sujeitos sobre a realidade, está implícita na possibilidade de autonomia dos homens e poderá ser forjada por meio de

uma prática educativa dialógica e problematizadora. Para Freire (2009a, 2009b), a experiência educativa não se resume ao puro treinamento técnico, que se coloca a serviço da formação de mão de obra “qualificada” para o mercado trabalho e da capacidade adaptativa das pessoas à estrutura social vigente. Aliás, numa visão progressista, como a defendida por ele, não é possível dicotomizar a formação técnica da formação política, pois o que há de substantivamente humano no exercício educativo é justamente o seu caráter formador. E formar significa muito mais do que fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pelo mundo produtivo, significa produzir a compreensão de como a sociedade funciona e de nós mesmos como seres que a constituem. Assim, a educação deve possibilitar uma leitura crítica da realidade, a fim de que os educandos possam nela se situar e lutar por relações político-sociais menos opressoras.

É sob esse ponto de vista que Freire (2009a, p. 122) assegura que uma das tarefas da prática educativa progressista é auxiliar o educando na “[...] superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo”. A educação deve contribuir para que a ingenuidade vá se tornando criticidade, para que a curiosidade ingênua, que se funda no saber de experiência feito, se transforme, progressivamente, em curiosidade epistemológica¹¹, a qual, entre outros caminhos, é posta em prática pela conscientização (FREIRE, 2009a).

Para isso, os conteúdos, enquanto objetos de conhecimento que medeiam o diálogo entre professor e aluno, não podem ser ensinados de modo dissociado de suas implicações político-ideológicas. Os conteúdos da educação, não importa em que nível ela seja exercida, não são possíveis de serem apreendidos como cientificamente neutros, como entidades abstratas e descontextualizadas, sem que se compreenda a sua construção histórica, política, social e cultural, sem que se compreendam as razões pelas quais eles são como são. É nessa perspectiva que a educação tem uma importância fundamental no desenvolvimento da consciência crítica, o que permite vislumbrar o futuro como possibilidade, o mundo como passível de ser transformado (FREIRE, 2009a, 2009b, 2009c; FREIRE; SHOR, 2008).

Por fim, se a autonomia se define como a capacidade de decidir, de escolher, de optar, de fazer julgamentos de modo crítico e consciente, a partir de critérios próprios e, ao mesmo tempo, levando em consideração os fatores objetivos que nos influenciam e os interesses da coletividade, uma ação pedagógica a seu favor deve ser estimuladora desse tipo de experiência. Porque só se aprende a decidir, decidindo. Só se pode aprender a ser autônomo,

¹¹ É importante esclarecer que, para Freire (2009a), não há, entre a ingenuidade e a criticidade, uma ruptura, mas uma superação, que se dá à medida que a curiosidade ingênua se torna crítica, sem, no entanto, deixar de ser curiosidade: a curiosidade ingênua, ao se transformar em curiosidade epistemológica, muda de qualidade, mas não de essência.

tendo atitudes autônomas. E, mais uma vez, convém recorrer às palavras de Freire (2009a, p. 107):

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...]. A autonomia [...] é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Na concepção freireana, a autonomia vincula-se ao entendimento de que não é possível existir sem se responsabilizar pelo direito e o dever de escolher, de optar, de decidir, de lutar, de fazer política (FREIRE, 2009a). Esse é o princípio que deve nortear o fazer pedagógico, o de que os alunos têm o direito de tomar parte nos processos decisórios que configuram as diferentes dimensões da prática educativa, assim como o dever de, à medida que o exercício da liberdade vá lhe possibilitando a construção da responsabilidade, assumir as consequências de suas escolhas. O que, por outro lado, não quer dizer que eles devam ser obrigados a tomar decisões e a assumir responsabilidades sobre aspectos que ainda não são capazes de compreender, sobretudo quando se trata de crianças pequenas. Mesmo que a participação discente e as experiências de escolha e decisão sejam admitidas como um princípio educativo, não basta solicitar aos alunos que falem, que opinem, que se posicionem, como se isso fosse simples e espontâneo, sem lhes ensinar a pensar e refletir, sem lhes auxiliar a construir os conhecimentos necessários para que assim procedam. Portanto, existem coisas sobre as quais os alunos têm condições de deliberar e outras que ainda dependem da conquista de sua autonomia com relação a elas, e é exatamente nesse sentido que o professor exerce um papel fundamental.

A partir de agora, procurar-se-á delimitar o âmbito específico em que os aspectos até então discutidos serão analisados nesta investigação: a prática pedagógica da Educação Física.

2.4 O contexto da Educação Física na escola e a autonomia enquanto um ideal da prática educativa

A trajetória histórica da Educação Física na escola brasileira revela a marca de diversas influências. Sua origem está relacionada às normas e valores da instituição militar, aos ideais de higiene e saúde legitimados pelo conhecimento médico e ao fenômeno esportivo (BETTI, 2009; BRACHT, 1999; SOARES et al., 1992), herança que, embora ressignificada, ainda se faz presente na prática pedagógica dessa disciplina e no entendimento que dela se tem. Essas três perspectivas – militar, higienista e esportiva –, que conformaram a incorporação da Educação Física pela instituição escolar e o seu desenvolvimento como componente curricular, fundamentavam-se em princípios bastante semelhantes. Seu eixo principal era a intervenção sobre o corpo com vistas ao melhor funcionamento orgânico e, para isso, a Educação Física realizava a sua tarefa com base no conhecimento proveniente das ciências biológicas (BRACHT, 1999). Esse modelo, que é chamado por alguns autores de “paradigma da aptidão física” ou “paradigma biológico”, passa a ser questionado a partir dos anos de 1980, sobretudo no que concerne à hegemonia do esporte que vigorava desde o início da década de 1970. Com isso, entram em cena diferentes concepções pedagógicas¹², ligadas a diversas matrizes epistemológicas, entre as quais se destacam a psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista e as perspectivas críticas ou progressistas da Educação Física.

Todas essas tendências – do paradigma biológico aos diversos movimentos que se constituíram posteriormente – expressam distintas formas de se compreender e de se ensinar a Educação Física na escola. Em seus pressupostos, elas evidenciam uma determinada visão de educação, de homem e de sociedade, ou, enfim, um determinado projeto político. Do mesmo modo, as perspectivas sob as quais a ação pedagógica da Educação Física é pensada representam diferentes possibilidades de se conceber a autonomia enquanto um objetivo da prática educativa.

A inserção da Educação Física na escola brasileira, que remonta ao final do século XIX e início do século XX, se deu por meio dos métodos ginásticos europeus, que consistiam em exercícios físicos sistematizados voltados para o desenvolvimento físico e moral dos indivíduos. Por intermédio desses métodos, a Educação Física cumpriria a função de

¹² As teorias pedagógicas da Educação Física brasileira são comumente referidas, na literatura especializada, por meio de diferentes termos: concepções, perspectivas, tendências, propostas, abordagens. Portanto, esses termos serão aleatoriamente utilizados neste trabalho.

colaborar com a construção de corpos saudáveis, fortes e disciplinados, atendendo aos interesses da instituição militar e da concepção higienista de promoção da saúde. Tal proposta é nomeada por Neira e Nunes (2008) de “currículo ginástico”.

Alguns anos mais tarde, a Educação Física passou a ser influenciada por um fenômeno de grande significação social: o esporte. Orientada pelos princípios da concorrência e da produtividade, a prática esportiva foi definitivamente incorporada pela Educação Física, com o objetivo maior de formar novos talentos esportivos, preparando as novas gerações para representar e projetar o país internacionalmente no campo do esporte de alto rendimento. Segundo Betti (2009), o esporte foi elevado ao primeiro posto nas preocupações nacionais, tornando-se uma “razão de Estado”, e a Educação Física escolar passou decisivamente a servir aos seus propósitos. A prática pedagógica dessa disciplina passou a ser entendida como a base para a ascensão de uma elite esportiva e, para tanto, haveria de se concretizar sobre os fundamentos do esporte de alto rendimento, como a eficácia, o desempenho máximo, a competição e a aptidão física. Educação Física tornou-se sinônimo de treinamento esportivo e, conseqüentemente, firmou-se, de maneira geral, como uma prática excludente, pois privilegiava os mais habilidosos, aqueles que atendiam aos parâmetros de eficiência que a orientavam. Além disso, a objetividade contida nos esportes fazia com que ele fosse considerado um apropriado meio de preparação do homem para as necessidades sociais que se impunham, em consonância com uma tendência educacional de cunho fortemente tecnicista. O “currículo esportivo” (NEIRA; NUNES, 2008) era coerente com a defesa da técnica e da ciência, legitimada em nome do desenvolvimento nacional, e isso, juntamente com a política educacional dos anos da ditadura militar e as políticas de incentivo oficial ao esporte, contribuiu para que a prática pedagógica da Educação Física fosse orientada por tais pressupostos durante um longo período.

O quadro que caracteriza a incorporação da Educação Física pela escola e o seu desenvolvimento como componente curricular é, portanto, configurado pelo fenômeno da “esportivização” dessa disciplina, assim como pelas influências da instituição médica e da instituição militar. Esse quadro é definido pela produção teórica da área – sobretudo pelos trabalhos que se inserem numa visão histórica ou sociológica e que foram publicados na década de 1980 e no início da década de 1990 – como a utilização da Educação Física a serviço dos interesses políticos e econômicos dominantes. Nesse sentido, o início da trajetória histórica da Educação Física no currículo está atrelado à reprodução do ideário hegemônico, que é o ideário capitalista. Análises mais recentes, no entanto, como as de Caparroz (2007) e as de Taborda de Oliveira (2001, 2004), mostram que, embora não se possa negar o papel que

as estruturas dominantes vinham e ainda vêm exercendo sobre a prática pedagógica da Educação Física, a conformação dessa prática a tais interesses não pode ser entendida de forma generalizante. Isso porque os estudos que a denunciaram não levaram suficientemente em consideração a intervenção concreta dos professores no cotidiano das escolas. Assim, tanto para Caparroz (2007) quanto para Taborda de Oliveira (2001, 2004), a afirmação de que a prática pedagógica da Educação Física desenvolveu-se pela determinação das estruturas sociais, políticas e econômicas não possui um necessário respaldo empírico e, principalmente, incorre numa forma vertical de se conceber as relações entre os sujeitos e essas estruturas, entre a escola e a sociedade, negligenciando a possibilidade de contestação, de resistência e de ruptura por parte dos professores.

Outro movimento que exerceu significativa influência sobre a Educação Física entre o final de 1970 e o início de 1980, e que já representava uma tentativa de desatrelá-la dos modelos anteriores, é o da psicomotricidade, ou educação psicomotora. Inspirada principalmente nas ideias do francês Jean Le Bouch, a psicomotricidade propõe um modelo pedagógico baseado na interdependência dos domínios motor, cognitivo e afetivo, visando o desenvolvimento global do indivíduo por meio dos movimentos. Nessa perspectiva, ainda presente na compreensão de muitos profissionais da área da educação (entre eles, os próprios professores de Educação Física) e utilizada inclusive para justificar a presença e a relevância da Educação Física no currículo escolar, o movimento é concebido como mero instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos relacionados a outras disciplinas (BRACHT, 1999; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005). Essa é uma das razões pelas quais se direcionam críticas à abordagem psicomotora da Educação Física: a subordinação da disciplina a outros componentes curriculares e a desconsideração de sua especificidade. Segundo Neira e Nunes (2008), essa tendência pode ser definida como “currículo globalizante”, exatamente por se preocupar com a formação integral do aluno. Além de se configurar com base nas proposições de autores do campo da psicomotricidade, ela também incorpora, mais tarde, a influência das concepções construtivistas da aprendizagem. Sob essa influência, pode-se destacar a proposta do professor João Batista Freire (FREIRE, J. B., 1989).

Próxima a essa perspectiva, mas também se diferenciando dela, encontra-se a abordagem desenvolvimentista ou, de acordo com a classificação de Neira e Nunes (2008), o “currículo desenvolvimentista”. Sua ideia central é a de que a Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, proporcionando aos alunos experiências que garantam a aquisição de habilidades motoras e o desenvolvimento adequado do comportamento motor (TANI et al., 1988). O movimento é, portanto, entendido como o

elemento que garante a especificidade da disciplina. Os conhecimentos que embasam essa proposta são provenientes dos estudos sobre o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora.

A perspectiva globalizante e a perspectiva desenvolvimentista voltaram-se mais especificamente para o segmento inicial do ensino fundamental e constituíram, segundo Bracht (1999), um primeiro momento de contraposição ao paradigma biológico, que, entretanto, não chegou a romper com esse paradigma, sobretudo por não haver uma preocupação com os aspectos socioculturais relacionados ao movimentar-se humano. Para Neira e Nunes (2008), tais tendências compõem, juntamente com o currículo ginástico e o currículo esportivo, o que os autores denominam de currículo tradicional da Educação Física.

Nesse currículo tradicional, os autores também inserem uma tendência que mais recentemente vem ganhando espaço nas discussões pedagógicas da área. Trata-se de uma nova perspectiva de promoção da saúde, definida por Neira e Nunes (2008) como o “currículo saudável”. Fundamentando-se no avanço do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e considerando as novas condições da vida urbana que levam ao sedentarismo e, conseqüentemente, a uma elevação da incidência de distúrbios orgânicos, essa proposta advoga a favor de que a Educação Física escolar auxilie na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo (GUEDES, 1999; NAHAS et al., 1995). Para isso, sua prática pedagógica deve propiciar a construção de conhecimentos sobre atividade física e saúde, a partir dos quais os alunos poderão escolher, praticar e gerir programas de exercícios que lhes confirmem uma condição saudável. Tal concepção atualiza os princípios já consagrados pelo modelo higienista, atribuindo-lhe uma nova roupagem (BRACHT, 1999).

Ainda nos anos 1980, a partir da incorporação de referenciais das ciências humanas e sociais pela Educação Física, da influência das teorias críticas da educação e também em função do próprio momento de ruptura e redemocratização por que passava o país, operou-se uma crítica verdadeiramente radical ao paradigma biológico. A reivindicação de Medina (1983) de que a Educação Física precisava “entrar em crise” pode ser considerada como um dos importantes marcos dessa crítica, cujo núcleo era o caráter reprodutor da educação e da Educação Física na sociedade capitalista. Passa-se a questionar a função social desse componente curricular no interior da escola, que, orientado pelo paradigma biológico, atuava a favor do poder hegemônico e da manutenção das estruturas sociais dominantes e alienadoras. Surgem, desse questionamento, diversos trabalhos e discussões que colocam em xeque as concepções até então vigentes na área e que propõem a construção de práticas transformadoras, configurando-se o que se convencionou chamar de “movimento renovador

da Educação Física brasileira¹³”. Cabe ressaltar que o principal foco dessa crítica era o predomínio do ensino do esporte e a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva (rendimento, competição, padronização de movimentos, especialização de papéis, seleção dos mais habilidosos etc.), como forma de reprodução dos princípios da sociedade capitalista industrial moderna.

As propostas oriundas desse movimento renovador são claramente influenciadas pelas discussões da pedagogia crítica brasileira e, entre elas, duas particularmente se destacam: a concepção crítico-superadora e a concepção crítico-emancipatória.

A concepção crítico-superadora fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica. Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento da Educação Física é a cultura corporal¹⁴, que é constituída por diferentes temas: o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica, a dança e outras possibilidades relacionadas ao universo das práticas corporais. Ao abordar questões de poder, interesse e contestação, a concepção crítico-superadora, ou o “currículo crítico-superador” (NEIRA; NUNES, 2008), propõe que os temas da cultura corporal sejam tratados de modo contextualizado, possibilitando-se a apreensão de sua historicidade e das suas significações sociais. Isso significa que a prática pedagógica da Educação Física deve contemplar as relações de interdependência que existem entre os temas da cultura corporal e as questões sociopolíticas atuais – tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceito, distribuição de renda etc. –, a fim de que os alunos possam entender e interpretar a realidade (SOARES et al., 1992).

Numa perspectiva semelhante, porém influenciada por outros pressupostos teóricos, encontra-se a concepção crítico-emancipatória, ou o “currículo crítico-emancipatório” (NEIRA; NUNES, 2008). Bracht (1999) afirma que as primeiras proposições dessa concepção foram influenciadas pela pedagogia freireana. No entanto, suas influências mais fortes são as análises fenomenológicas do movimento e a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

¹³ Ou segmento crítico do movimento renovador, já que Bracht (1999, 2010) também considera a perspectiva globalizante e a perspectiva desenvolvimentista como parte desse movimento de contraposição ao paradigma da aptidão física.

¹⁴ Nas últimas décadas, a Educação Física vem sendo definida por diversos autores como uma área de conhecimento e intervenção que lida com uma determinada dimensão da cultura, representada pelo conjunto de manifestações historicamente produzidas, nos planos material e simbólico, por meio do exercício da motricidade humana. Essa dimensão tem recebido diferentes denominações: *cultura corporal*, *cultura corporal de movimento*, *cultura de movimento*, *cultura física*, entre outras possibilidades. Em alguns casos, existem justificativas teóricas para a utilização ou desconsideração de um desses termos; em outros, eles são utilizados como sinônimos. Neste trabalho, será empregada a expressão *cultura corporal*, apenas com o intuito de utilizar um mesmo termo ao longo de todo o texto, conquanto alguns dos referenciais consultados adotem outra expressão. Sem se desconsiderar as divergências epistemológicas que estão atreladas ao uso dessas diferentes denominações, parte-se aqui do pressuposto de que todas elas se referem a um mesmo âmbito da cultura.

Kunz (1991, 2000), seu formulador, defende que a Educação Física deve promover a compreensão da estrutura autoritária dos processos sociais institucionalizados, entre os quais dá destaque ao esporte, por meio de procedimentos metodológicos que confrontem o aluno com a realidade. Deste modo, a tematização dos elementos da cultura corporal está vinculada ao desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

É necessário também fazer referência a uma proposta pedagógica menos difundida que as anteriores: a concepção de aulas abertas. Essa proposta foi inicialmente introduzida no contexto brasileiro pela obra do professor alemão Reiner Hildebrandt, em parceria com Ralf Laging, publicada em 1986. Alguns anos mais tarde, ela foi consubstanciada pela publicação de um livro organizado por um grupo de trabalho formado por pesquisadores/professores da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Santa Maria. Em síntese, a concepção de aulas abertas defende um ensino centrado nos alunos, que considere seus interesses e favoreça o seu papel ativo na relação com os conteúdos.

Neste início de século, observa-se um movimento que vem se estruturando progressivamente, alicerçado nas proposições teóricas denominadas de pós-críticas, sobretudo as advindas dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo, e também em alguns dos pressupostos das teorias educacionais críticas. Esse movimento, evidenciado pelos trabalhos de Neira e Nunes (2008, 2009), propõe uma abordagem cultural da Educação Física, em que se promova, por meio de um currículo multicultural, o estudo dos significados expressos pelas diferentes práticas corporais e o desvelamento das relações de poder que nela se concretizam. Essa proposta também se baseia em um princípio fundamental, que é o questionamento às relações de poder inerentes ao currículo. Nessa perspectiva, há a necessidade de se desvelar o processo de constituição do currículo tradicional, pois, ao legitimar certos conhecimentos em detrimento de outros, que são considerados ilegítimos, esse processo reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. Para uma abordagem cultural, que se orienta por preceitos democráticos e de valorização da diversidade, não há conhecimentos considerados mais ou menos legítimos, adequados ou inadequados, válidos ou não válidos. Na esfera da cultura corporal, isso significa que todas as formas de manifestação e expressão corporal merecem ser tratadas na escola – a capoeira, a dança de rua, o circo, o futebol de botão, o forró etc. A seleção das manifestações a serem estudadas deve se dar a partir de uma investigação sobre as práticas corporais que fazem parte do patrimônio cultural de cada comunidade escolar (NEIRA; NUNES, 2008).

As discussões acadêmicas na área da Educação Física nutrem-se de todo esse legado. Mas, apesar de sua teorização ter avançado significativamente a partir da crise que se

estabeleceu com base na crítica ao paradigma biológico, sua prática pedagógica ainda é fortemente marcada por esse paradigma. Embora as diferentes concepções pedagógicas da Educação Física sejam frequentemente analisadas em termos de uma “evolução” histórica – o que este trabalho não deixou de fazer –, sua apropriação e concretização não se deu e não se dá dessa maneira. Em primeiro lugar, porque elas produzem uma diversidade de posturas, teorias e tendências, o que implica o reconhecimento de que não há, como já se disse no início deste tópico, um único modo de se pensar e implementar a Educação Física na escola. Em segundo lugar, porque, de maneira geral, as práticas educativas que se efetivam no cotidiano escolar não acompanharam o discurso acadêmico renovador e, de certo modo, parecem resistir a ele, por diversos fatores que provavelmente estão associados ao próprio imaginário social que se construiu sobre a Educação Física, à formação inicial e continuada dos professores, às suas experiências pessoais e sociais e às condições em que o seu trabalho se realiza (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010).

Uma das consequências produzidas por uma visão exclusivamente biológica é a compreensão da Educação Física como uma disciplina que trata do corpo e do movimento em seu sentido estritamente orgânico e funcional, e não do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao movimento. Essa compreensão é, ainda, corroborada pela dicotomia entre educação intelectual e educação corporal e pela ideia culturalmente cristalizada de superioridade do intelecto sobre o corpo, que foram criadas pela racionalidade ocidental moderna (BRACHT, 1999). Todos esses elementos têm contribuído para uma segregação da Educação Física no currículo escolar, pois, ainda que a atual legislação educacional brasileira a tenha definido como “componente curricular obrigatório da educação básica¹⁵” (BRASIL, 1996, 2003), ela continua sendo vista como uma atividade à parte, complementar ao currículo, desvalorizada perante as demais disciplinas, sem o reconhecimento de seus objetivos educacionais próprios (NEIRA; NUNES, 2008).

Esclarecidos os principais aspectos que definem o atual contexto da Educação Física na escola, resta compreender como as diferentes concepções que influenciam a prática pedagógica dessa disciplina podem estar relacionadas à autonomia, e que implicações decorrem dessas relações.

Uma primeira análise do paradigma biológico, representado inicialmente pelo currículo ginástico e pelo currículo esportivo, permite reconhecer que não há, nesse modelo, a

¹⁵ No texto original da LDB, publicado em 1996, a Educação Física foi definida como “componente curricular da Educação Básica” (art. 26, § 3º). O termo “obrigatório” foi inserido em 2003, pela Lei nº 10.793, que alterou a redação anterior.

preocupação com a formação de indivíduos autônomos, uma vez que seus métodos e princípios podem ser caracterizados como fatores que limitavam e impediam deliberadamente a liberdade e a autonomia dos alunos, em todos os seus aspectos. Contudo, há de se considerar que esse paradigma carrega em si uma certa intenção de autonomia. Afinal, o propósito de formar indivíduos fisicamente aptos significa o desejo de que esses indivíduos se tornem capazes de executar determinadas tarefas com desenvoltura e independência, de que desenvolvam certos hábitos e comportamentos e passem a assumi-los em sua vida cotidiana. Significa também, e sobretudo no que concerne ao currículo esportivo, difundir valores ideologicamente considerados como universais, a fim de que as pessoas possam decidir e agir em função deles, de maneira supostamente racional e intencional.

É claro que se trata de uma interpretação essencialmente conservadora e funcionalista da autonomia, associada à adaptação, à acomodação social, e não à emancipação e à liberdade, o que lhe confere uma significação inautêntica. Essa perspectiva, que está sendo compreendida como caracterizadora do paradigma que hegemonicamente influenciou a prática pedagógica da Educação Física nos primeiros momentos de sua incorporação pela instituição escolar, tem sido ressignificada e adquirido novas nuances com a atual renovação do modelo biológico pelo currículo saudável. Esse currículo é originário do discurso neoliberal, ao mesmo tempo em que contribui para a ratificação desse discurso. Nele, a autonomia é entendida como a capacidade de cuidar individualmente da própria saúde, por meio da adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. O que prevalece é a ideia de que, à medida que as pessoas possuam conhecimentos sobre as relações entre saúde e atividade física – o que deve ser propiciado pela prática pedagógica da Educação Física – elas se tornam capazes de escolher, praticar e gerir um programa de exercícios que ajudem a torná-las e/ou mantê-las saudáveis. Portanto, elas se tornam também responsáveis pelo estilo de vida que adotam, já que isso dependeria apenas dos conhecimentos de ordem biológica, o que quer dizer que cabe a elas, e somente a elas, ter ou deixar de ter saúde. Assim, deixa-se de considerar que a saúde e a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo são consequências de fatores socioeconômicos concretos, tais como renda, moradia, condições de trabalho e possibilidade de acesso a espaços destinados às práticas corporais. Além disso, estabelece-se uma relação simplista entre Educação Física e saúde, como se as possibilidades de contribuição dessa disciplina para a construção da autonomia dos alunos estivessem situadas apenas no desenvolvimento da compreensão sobre os benefícios da atividade física e no estímulo a atitudes positivas em relação a ela, e não no desvelamento das condições sociais, políticas e econômicas que impedem esse tipo de atitude e que precisam ser transformadas.

O currículo desenvolvimentista pode ser analisado sob uma ótica semelhante. Não há, nesse currículo, referências muito explícitas à autonomia, mas ela pode ser associada aos seus objetivos e proposições e, por isso, ser compreendida dentro de uma perspectiva conservadora, individualista e funcionalista. Aliás, a definição de algumas das características desse modelo curricular, feita por um de seus próprios colaboradores, ajuda a confirmar essas interpretações. Segundo Manoel (2008), a meta sociocultural dessa abordagem é preparar o indivíduo para se ajustar à sociedade tal como ela é, enquanto os valores que a orientam estão relacionados à realização plena do potencial individual. A tarefa educativa da Educação Física, nessa concepção, é promover o desenvolvimento de habilidades motoras, já que o movimento é considerado o meio e o fim desse componente curricular. Disso decorre que a intervenção pedagógica deve possibilitar às crianças movimentarem-se de maneira eficaz e independente. Logo, a autonomia acaba reduzindo-se ao sinônimo de independência física.

Já no currículo globalizante, o ideal de autonomia é identificado em sua configuração mais tardia, influenciada pelas concepções construtivistas da aprendizagem. Nela, esse ideal está claramente fundamentado na teorização piagetiana e assume contornos mais amplos do que nas propostas anteriores. Há, nesse sentido, uma ênfase às interações sociais no processo de construção da autonomia, uma clara valorização da participação ativa da criança nas situações de aprendizagem, um reconhecimento da cultura infantil e até mesmo uma vinculação entre autonomia e tomada de consciência. Entretanto, esses aspectos não são discutidos com base em uma reflexão crítica sobre as relações entre a prática pedagógica da Educação Física e as estruturas sociais, sobre as significações produzidas e veiculadas pelo objeto de conhecimento desse componente curricular.

Como se pode perceber, a concepção de autonomia que orienta este estudo parece não encontrar respaldo nas perspectivas discutidas até aqui. Retomemos a seguinte questão: ao se defender uma ação educativa que favoreça a formação e o exercício da autonomia dos alunos, o que exatamente está se querendo dizer? Ou, de modo mais específico, o que a autonomia significa? Como já se procurou esclarecer, no primeiro capítulo deste trabalho, a autonomia não é simplesmente uma capacidade psicológica individual, intrínseca ao sujeito. Ela se constitui em relação com os fatores de natureza social, política, econômica e cultural e está necessariamente associada à conscientização desses fatores pelo sujeito e à inserção crítica na realidade, com vistas à sua transformação. Deste modo, as abordagens críticas da Educação Física – crítico-superadora e crítico-emancipatória – parecem ser as que mais correspondem a essa visão, pois, segundo Bracht (1999, p. 81), tais propostas

[...] sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente [...]. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos.

É preciso considerar, porém, que existem diferenças significativas entre essas duas concepções, que se evidenciam pelo próprio referencial teórico que embasa cada uma delas. Além disso, a perspectiva freireana, que é a perspectiva que fundamenta esta pesquisa, não é a influência mais direta de nenhuma dessas proposições, o que, em determinados aspectos, pode até mesmo significar algumas divergências em relação aos pressupostos que aqui se discutem. De qualquer forma, o que vale enfatizar é que, no âmbito da Educação Física, as concepções críticas possuem em comum o entendimento de que: a) o objeto da prática pedagógica desse componente curricular é a cultura corporal, ou seja, o movimento humano enquanto fenômeno histórico, social e cultural – e não como algo puramente biológico ou psicobiológico –, que expressa os valores, os princípios, as representações e as contradições do contexto em que ele é produzido; b) cabe à Educação Física, portanto, possibilitar que os alunos se apropriem criticamente dessa cultura, por meio de intervenções pedagógicas que problematizem as suas manifestações, e não que simplesmente as reproduzam. Esse entendimento também pode ser identificado na perspectiva cultural e é ele que permite reconhecer nessas proposições princípios que corroboram a concepção de autonomia assumida por este estudo.

A concepção de aulas abertas também merece ser mais detidamente analisada. Nela, encontram-se referências a situações de ensino problematizadoras, que estimulem o aluno a resolver desafios e questionamentos, à necessidade de que o conhecimento escolar se relacione com a situação existencial dos estudantes e à possibilidade de que as diferentes decisões que permeiam o processo educativo sejam tomadas conjuntamente entre professores e alunos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM, 1991). Uma perspectiva de atuação da Educação Física que se oriente pela busca da formação de alunos autônomos encontra nos princípios da concepção aberta de ensino importantes subsídios. No entanto, uma das limitações dessa proposta, como enfatiza Lira Neto (2008), é que ela se encontra sobremaneira presa ao plano das vivências dos elementos da cultura corporal e parece desconsiderar o plano da análise histórica de tais elementos, essencial para que se proporcione aos alunos uma compreensão das relações entre

a cultura corporal e o contexto social mais amplo. Essencial, portanto, para que eles possam agir e pensar com autonomia na esfera da cultura corporal.

O mesmo posicionamento é apresentado por Seron et al. (2007), ao investigarem uma experiência concreta de ensino da ginástica em aulas de Educação Física na 5ª série do ensino fundamental, a partir dos fundamentos metodológicos da concepção aberta de ensino. As autoras constatarem, assim como Lira Neto (2008), que essa abordagem “[...] carece de complementações que levem os alunos à percepção do sentido/significado histórico das práticas corporais como produção cultural resultante das relações sociais estabelecidas” (SERON et al., 2007, p. 123).

Neira e Nunes (2008), sob esse mesmo ponto de vista, afirmam que as recomendações feitas por essa concepção passaram a ser reproduzidas sem reflexão por parte dos professores e sem que os alunos fossem instados a repensar os valores sociais que permeiam as configurações originais das práticas corporais culturalmente produzidas. Para os autores,

[...] é verdade que tais propostas procuram deslocar o/a aluno/a da condição de “receptor passivo” do conhecimento do professor, transformando-o em autor. Entretanto, fazem-no sem refletir sobre as condições sociais de produção daquelas práticas corporais, mantendo-as como conhecimento verdadeiro no currículo da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2008, p. 135).

Ainda no que se refere às delimitações deste estudo, encontram-se, na produção acadêmica dos últimos anos, alguns trabalhos que igualmente já abordaram a temática da autonomia relacionada à Educação Física, a maior parte deles ancorada no referencial piagetiano. Três estudos são representativos dessa vertente: o de D’Angelo (2001), que analisou a contribuição de jogos em grupo para uma prática pedagógica direcionada à construção da atitude cooperativa e da moral autônoma pelos alunos; o de Santana (2003), que, num contexto extraescolar, procurou elucidar se as relações estabelecidas em aulas de futsal na infância eram promotoras de heteronomia ou autonomia; e o de Vieira (2007), que, apesar de não ter focalizado propriamente o professor de Educação Física, mas uma experiência pedagógica realizada na educação infantil¹⁶, investigou possibilidades de

¹⁶ De acordo com a legislação educacional brasileira, não existe a obrigatoriedade da presença de um professor de Educação Física nesse nível da escolarização e todas as atividades podem ser ministradas pela professora responsável pela turma. Apenas em algumas escolas (sobretudo nas particulares), os alunos de educação infantil têm aulas ministradas especificamente por um professor de Educação Física, o que não caracteriza o contexto em que a pesquisa mencionada foi realizada.

construção da autonomia dos alunos a partir de elementos da cultura corporal patrimonial da comunidade na qual estavam inseridos. O mérito comum dessas pesquisas refere-se ao fato de que elas se voltaram para situações pedagógicas concretas e, nesse sentido, fornecem importantes subsídios para a compreensão dos aspectos que as caracterizam. Por outro lado, elas estão associadas a uma interpretação reducionista do conceito de autonomia, que, conquanto considere as relações entre os sujeitos como elemento subjacente à sua construção, limita-se à dimensão interpessoal dessas relações e não leva em conta as questões socioculturais mais amplas.

Furtado (2002), por sua vez, a partir de uma interpretação crítica de algumas das propostas pedagógicas da Educação Física, realizou um estudo teórico em que buscou identificar as relações entre os pressupostos teórico-metodológicos de tais propostas e o processo de formação de sujeitos críticos e autônomos.

A pesquisa de Duckur (2003) parece ser, inicialmente, a que possui mais aspectos correlacionados a esta investigação. Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física¹⁷”, a autora analisou uma experiência desenvolvida no Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), preocupando-se em compreender os elementos característicos de um fazer pedagógico articulado aos princípios de uma perspectiva crítica em Educação Física. E, tomando como base o trabalho realizado com alunos da 5ª série do ensino fundamental, identificou os seguintes pontos como representativos de um avanço em direção a uma prática pedagógica emancipatória na Educação Física: a discussão prévia do conteúdo a ser ensinado/aprendido, deixando claro quais são os objetivos a atingir, por que e como, sem, contudo, desconsiderar a sugestão dos alunos; a retomada da aula anterior, buscando um processo de continuidade; a oportunidade para a auto-organização dos alunos; o trato com a historicidade dos conteúdos; o estabelecimento de relações entre a vida diária dos alunos e as situações vividas nas ações, a partir de uma discussão coletiva baseada na atividade, e não em um discurso sociológico elaborado pelo professor; a realidade social do aluno e sua compreensão a respeito dos temas a serem tratados como ponto de partida para a elaboração das ações, buscando ampliar o conhecimento já existente; o respeito à singularidade do aluno; a valorização do coletivo, sem, no entanto, perder de vista a noção do indivíduo; o processo de avaliação coletiva, pelo qual os alunos avaliavam as suas próprias ações, as do professor e as dos seus colegas. Porém,

¹⁷ Que em 2004 foi publicada em livro, com o mesmo título.

ainda que se refira à formação de indivíduos autônomos, esse estudo não realizou uma discussão teórico-conceitual do termo autonomia.

Por fim, é indispensável reconhecer que a compreensão do que tem sido a Educação Física na escola depende da análise de suas manifestações concretas, ou seja, de uma profunda inserção no cotidiano dessa prática educativa no interior das instituições escolares. Diversos estudos, como o de Rosário e Darido (2005) e o de Costa e Nascimento (2006), por exemplo, denunciam a forte influência que o currículo tradicional ainda exerce sobre a prática dos professores. Por outro lado, muitas experiências inovadoras já se fazem presentes nas escolas (BRACHT, 2010). É preciso dar evidência a essas experiências, reconhecendo a centralidade da ação dos professores e sinalizando possibilidades de transformação. Tais considerações reiteram e justificam o foco desta pesquisa: o fazer pedagógico de uma professora de Educação Física e as relações cotidianamente estabelecidas entre ela e seus alunos, com vistas à apreensão dos aspectos que configuram os processos de ensino-aprendizagem que se efetivam nesse contexto.

3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Sujeitos e contexto da pesquisa

Esta pesquisa teve como sujeitos uma professora de Educação Física e um grupo de alunos da 3ª série¹⁸ do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual paulista de ensino, localizada na zona leste da cidade de São Paulo.

A professora Laura¹⁹ tem 29 anos e reside no mesmo bairro em que a escola está situada. Ela concluiu o curso de licenciatura em Educação Física no ano de 2005, numa instituição particular de ensino superior, e, logo em seguida, foi aprovada em um concurso público promovido pela rede estadual paulista de ensino, onde atua desde 2006. Durante todo esse período, Laura sempre trabalhou nessa mesma escola, lecionando para alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente, ela complementa sua jornada em outra instituição de ensino da rede estadual, localizada na mesma região, e sua carga horária semanal de trabalho é de 40 horas, sendo 32 horas dedicadas às aulas e 8 horas às atividades pedagógicas realizadas sem os alunos, as quais incluem trabalhos coletivos e individuais.

Ainda durante a graduação, Laura teve algumas outras experiências de trabalho, atuando principalmente em projetos sociais. Ela declara que, já nessa época, se identificava com o contexto educacional e com as questões pedagógicas da Educação Física. Embora a formação nessa área ofereça a possibilidade de que o profissional atue em outros âmbitos, como em clubes e academias, Laura afirma não se identificar com eles e preferir se dedicar à educação básica.

Após concluir o curso de Educação Física e começar a trabalhar no ensino público, Laura passou a fazer parte de um grupo de estudos sem vínculo institucional. Trata-se de um grupo formado por professores de Educação Física que trabalham em diferentes escolas (públicas e particulares), com diferentes etapas da escolarização básica, e que pesquisam a sua própria experiência pedagógica, reunindo-se sistematicamente para refletir e planejar

¹⁸ No ano em que a pesquisa foi realizada, a rede estadual paulista de ensino encontrava-se em um período de transição no que se refere à organização do ensino fundamental e à nomenclatura de suas respectivas séries, buscando adequar-se às alterações da legislação educacional brasileira, que estabelecem o ensino fundamental de 9 anos. Portanto, a 3ª série, que abrange alunos com a idade média de 9 anos e constitui, ainda, o ensino fundamental estruturado em 8 anos, corresponderá, em breve, ao 4º ano do ensino fundamental de 9 anos.

¹⁹ Para preservar o sigilo quanto à identificação dos sujeitos, seus nomes foram substituídos. Portanto, todos os nomes mencionados neste relatório são fictícios.

coletivamente a sua intervenção. Laura é uma professora extremamente preocupada com a sua formação e, além de participar desse grupo, estuda continuamente as produções da área da Educação Física e da educação, produz registros que a auxiliam a refletir sobre a sua própria prática e participa de eventos em que pode expor e discutir as suas experiências. Ela também cursou, em 2008, uma especialização em Pedagogia do Esporte Escolar, oferecida por uma universidade pública do estado de São Paulo.

A professora Laura foi intencionalmente selecionada para participar deste estudo, em função das características do trabalho que desenvolve com seus alunos. Eu já a conhecia, pois frequentei com ela o mesmo curso de especialização. Na ocasião, eu também trabalhava na rede estadual paulista, porém não na mesma cidade que Laura. Após a conclusão do curso, acabamos perdendo o contato. Ainda assim, as discussões que tivemos oportunidade de realizar anteriormente forneceram-me indícios a respeito dos princípios democráticos e críticos que norteavam a sua prática pedagógica. Quando os propósitos desta pesquisa começaram a ser delineados, pareceu-me, portanto, pertinente analisar o trabalho de Laura.

No final do ano de 2009, o projeto da pesquisa lhe foi apresentado e ela foi consultada a respeito do seu interesse em dela participar, o que aceitou prontamente. No início do ano letivo de 2010, iniciou-se, por seu intermédio, o processo de aproximação da escola e a seleção da turma cujas aulas seriam observadas.

A 3ª série F foi aleatoriamente escolhida entre as classes que tinham aula com a professora Laura, independentemente da idade dos alunos. Essa escolha foi norteada pelo pressuposto, corroborado pelos fundamentos teóricos que orientam este trabalho, de que a autonomia não está subordinada a níveis maturacionais de desenvolvimento, ou, em outras palavras, ela não se manifesta apenas a partir de uma certa idade. É claro que existem diferentes formas e possibilidades de ação autônoma decorrentes das características dos alunos, mas elas são possíveis em qualquer etapa da escolarização.

A escola Azul²⁰, em que Laura trabalha e onde a pesquisa foi realizada, está localizada em um bairro da periferia de São Paulo. Ela se situa em um conjunto habitacional da COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), na zona leste da cidade. Esses conjuntos habitacionais, que começaram a ser construídos na década de 1960, foram projetados para acolher a população de baixa renda, caracterizando-se como núcleos populares de habitação.

²⁰ Nome fictício.

As famílias dos alunos pertencem às classes populares e, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, a maioria delas é constituída por trabalhadores da indústria e do comércio, autônomos e funcionários públicos.

A escola atende exclusivamente a alunos das séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série ou 1º ao 5º ano), etapa que na rede estadual paulista é chamada de Ciclo I. Ela possui 34 turmas, divididas entre o período da manhã e o da tarde. Sua estrutura física é “razoável”. Trata-se de uma escola grande, com diferentes espaços destinados às atividades pedagógicas. Entretanto, identificam-se alguns problemas: o espaço onde antes ficava a biblioteca teve que ser convertido em sala de aula; a sala de informática atualmente está sem condições de uso; a quadra não possui cobertura, o que dificulta muito a realização das atividades, em função das circunstâncias climáticas; o prédio tem muitas escadas e degraus, inviabilizando o trânsito de pessoas com deficiência.

Como mencionado anteriormente, a direção da escola foi contatada com o auxílio da professora Laura. A diretora foi então informada sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa e solicitada a permitir a sua realização na escola. Ao consentir, ela assinou um documento que autorizava a coleta de dados e a presença da pesquisadora nas dependências da instituição, como consta no apêndice A. A professora e os pais dos alunos, por sua vez, foram solicitados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndices B, C e D), pelo qual foram formalmente informados a respeito das finalidades e circunstâncias do estudo e requeridos a confirmar a sua participação (ou a participação de seus filhos, no caso dos pais dos alunos).

3.2 A coleta dos dados

Esta pesquisa se caracteriza como um *estudo de caso*, pois, de acordo com as considerações de Alves-Mazzotti (2006), procurou compreender uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, propôs-se a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. O “caso”, entendido nessa modalidade de investigação como uma situação complexa, cuja relevância justifica o esforço de compreensão (ALVES-MAZZOTTI, 2006), é aqui representado pela prática pedagógica da professora Laura com os alunos da 3ª série F. E, para

compreendê-lo, foram empregados os seguintes procedimentos para a coleta dos dados: observação, entrevista semiestruturada, encontro reflexivo e análise de documentos.

A observação das aulas constituiu-se no principal procedimento de investigação, o que se justifica pela delimitação do objeto de estudo à prática pedagógica. Entende-se que a apreensão desse tipo de fenômeno em sua imediatez e concretude, ou seja, enquanto e como ocorre, é a melhor forma de descrevê-lo e de buscar compreendê-lo. Nesse sentido, a observação apresenta uma série de vantagens, pois, como pontuam Lüdke e André (1986, p. 26), “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, [...] [uma vez que] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

As aulas da professora Laura com os alunos da 3ª série F foram acompanhadas durante todo o ano letivo de 2010 e as observações foram registradas por meio de uma câmera filmadora e de um diário de campo. A filmagem acabou se tornando o principal instrumento de registro e o diário de campo foi utilizado para registrar impressões pessoais, aspectos essenciais e possíveis elementos que deveriam ser posteriormente retomados nas imagens gravadas. No momento da análise dos dados, os vídeos permitiram retomar acontecimentos e detalhes importantes, que se perderiam ou deixariam de ser apreendidos caso fossem utilizadas apenas as anotações, em função da complexidade do fenômeno focalizado e da dinâmica com que ele se desenvolve²¹. Os registros das aulas em vídeo totalizaram cerca de 40 horas de gravação.

Segundo as classificações estabelecidas por Vianna (2007), a observação realizada neste estudo caracterizou-se como semiestruturada, pois não foram estabelecidas categorias prévias padronizadas, fixas e absolutas que delimitassem o conteúdo a ser observado e, ao mesmo tempo, as observações não ocorreram de forma totalmente assistemática, sem a orientação de determinados elementos e hipóteses. Elas foram norteadas pelos pressupostos concernentes ao problema da pesquisa e pelos princípios teórico-conceituais orientadores da investigação, permanecendo suficientemente flexíveis e responsivas aos próprios processos.

A pesquisadora foi apresentada às crianças pela docente. Laura lhes disse que se tratava também de uma professora de Educação Física, que passaria a acompanhar as suas aulas para compreender como elas aconteciam. Nos primeiros momentos de inserção no

²¹ O que contraria as constatações feitas por Vieira (2007), que investigou a mesma temática em condições semelhantes. Ao procurar identificar, no contexto da educação infantil, possibilidades de contribuição para a construção da autonomia dos alunos, a partir de um trabalho pedagógico com os elementos da cultura corporal patrimonial em que estavam inseridos, a pesquisadora também utilizou o registro cursivo e o recurso da videogravação em suas observações. No entanto, ela acabou privilegiando essa primeira forma de registro, por considerar que as anotações produziram melhores resultados que as filmagens.

campo de investigação, a câmera filmadora não foi utilizada, a fim de que os alunos pudessem primeiramente se habituar à presença da pesquisadora. Pouco tempo depois, foi-lhes então explicado que esse instrumento passaria a ser usado e as crianças não demoraram a se familiarizar com essa situação, que logo se incorporou ao cotidiano das aulas de Educação Física da 3ª série F.

A entrevista semiestruturada, cujo roteiro consta no apêndice E, foi realizada quando já se havia transcorrido algum tempo desde que as aulas vinham sendo observadas. Seu principal objetivo foi obter informações a respeito de como a professora concebia e justificava o seu trabalho, assim como dos fatores que estavam relacionados às suas concepções e ações. Por opção da professora, a entrevista aconteceu na sua residência. Ela durou cerca de 2 horas e foi integralmente gravada, mediante a autorização de Laura.

Ainda no que se refere à entrevista, optou-se pela modalidade semiestruturada por se tratar de um instrumento flexível e adequado ao trabalho de pesquisa em educação. Nela, a realização das questões não obedece a uma ordem rígida, mas parte de um esquema básico e desencadeador, que permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias e que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nos seus conhecimentos e percepções, que, no fundo, representam a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O encontro reflexivo foi um procedimento adotado com base no estudo de Mendes e Baptista (2005). Essas pesquisadoras assim denominaram os momentos em que interagiram dialogicamente com a professora participante da investigação que conduziram. Nela, esses momentos foram subsidiados pela discussão de elementos produzidos por meio de outras diferentes fontes de informações, o que caracterizou um processo relacional aberto a reflexões e mudanças. Os encontros reflexivos realizados por Mendes e Baptista (2005) incidiram sobre a retomada da autobiografia da professora, a realização de uma atividade sobre o par educativo²², a realização de autoscopias (reflexão da professora sobre a videogravação da sua prática) e a análise das transcrições dos encontros anteriores.

No presente estudo, o encontro reflexivo foi realizado ao final do período de observação das aulas e teve como objetivo discutir com a professora as possíveis interpretações sobre o seu fazer pedagógico, esclarecer os elementos até então identificados, proporcionar-lhe um espaço de reflexão sobre a sua própria prática e tentar apreender esse processo reflexivo. Esse encontro se orientou por um roteiro preliminar bastante flexível

²² Recurso gráfico comumente utilizado nas avaliações psicopedagógicas com crianças e adolescentes, adaptado na pesquisa em questão e empregado com o propósito de complementar os dados sobre como a professora percebia o processo de ensino-aprendizagem e a interação professor-aluno.

(apêndice F) e foi subsidiado por uma pré-análise construída a partir das observações e da entrevista semiestruturada e, assim como em Mendes e Baptista (2005), pelo recurso da autoscopia. A autoscopia é definida por Sadalla e Larocca (2004, p. 419) – duas das pesquisadoras brasileiras que já se utilizaram dessa técnica e que a discutem enquanto um recurso da pesquisa e da formação profissional em educação – como um procedimento que se vale “[...] do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática²³”. Nesse sentido, Laura foi convidada a assistir a alguns episódios selecionados pela pesquisadora e a expressar sua percepção sobre suas próprias ações.

Durante o encontro, a relação entre a pesquisadora e a professora pautou-se pelos princípios da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2000, 2002), o que possibilitou à docente participar ativamente do processo de construção de conhecimento que caracterizou a pesquisa, elaborando seus próprios pareceres sobre as experiências vivenciadas e legitimando, complementando ou modificando as interpretações feitas pela pesquisadora.

Assim como a entrevista semiestruturada, o encontro reflexivo aconteceu na residência da professora e foi gravado mediante seu consentimento. A duração desse encontro foi de aproximadamente 3 horas.

Por fim, e como forma de obter informações que complementassem as análises da prática pedagógica de Laura, foram consultados os seguintes documentos: o projeto político-pedagógico da escola, o plano de ensino de Educação Física e o caderno de registros da professora sobre suas aulas.

²³ Cabe ressaltar que, no âmbito desta pesquisa, o registro das aulas em vídeo não se deu apenas com o propósito de submetê-lo à reflexão da professora, mas, igualmente, com o intuito de detectar a multiplicidade de fatores e detalhes que se fazem presentes na ação docente e na relação professor-aluno, de modo que eles pudessem ser autenticamente recuperados no processo de análise. Mesmo porque a autoscopia não foi o único procedimento adotado. Ela compôs um conjunto de recursos que foram empregados a fim de se apreender a complexidade do fenômeno estudado.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A análise dos dados

O processo de análise dos dados iniciou-se pelos registros das aulas em vídeo, o que começou a ser feito assim que esses registros foram sendo produzidos. Os vídeos das primeiras aulas foram assistidos e integralmente transcritos, recorrendo-se também aos apontamentos feitos no diário de campo. Nas transcrições, os trechos considerados importantes foram destacados, comentados e identificados de acordo com o tempo de decorrência do vídeo em que se situavam (exemplo: de 2 min. e 10 seg. a 18 min. e 35 seg.). As transcrições foram conjuntamente retomadas após se obter um volume razoável desse material, passando-se a identificar os elementos relevantes e recorrentes e a agrupá-los em função de aspectos que os aproximavam. A partir disso, uma primeira categorização dos dados começou a ser esboçada e os trechos dos vídeos que correspondiam a uma determinada categoria passaram a ser chamados de “episódios”. Os episódios representaram as unidades de análise que explicitavam as situações educativas em que os princípios caracterizadores de uma categoria se faziam presentes.

Na medida em que o novo material em vídeo não oferecia elementos para uma categorização adicional, os registros das aulas seguintes não necessitaram mais serem transcritos em sua totalidade. Transcreveram-se apenas os episódios que se relacionavam à categorização construída e aqueles que, de algum modo, se associavam aos interesses da pesquisa, ainda que não pudessem ser por ora classificados.

Os episódios foram também editados (recortados do vídeo de que faziam parte), a fim de que pudessem ser mais facilmente organizados e retomados. No entanto, havia sempre a preocupação em não se perder de vista o contexto em que eles estavam inseridos e a perspectiva de totalidade que lhes conferia sentido.

É importante ressaltar que o processo de análise dos registros em vídeo e de construção das categorias que vieram a caracterizar a prática pedagógica da professora Laura foi um processo complexo e exaustivo, permeado por idas e vindas. Os vídeos foram assistidos diversas vezes, as transcrições reavaliadas, as categorias reelaboradas e reorganizadas, os episódios reagrupados, até que se pudesse, enfim, atingir uma

sistematização conclusiva, que, além disso, só foi definitivamente constituída após a confrontação dos dados e interpretações iniciais com as percepções e reflexões da professora.

As gravações correspondentes à entrevista semiestruturada e ao encontro reflexivo foram analisadas em momentos distintos da investigação, mas passaram pelo mesmo processo. Elas foram primeiramente transcritas e, em seguida, realizaram-se várias leituras desse material. Nessas leituras, os trechos considerados importantes foram sendo colocados em destaque, juntamente com alguns comentários e observações. Esses trechos foram então agrupados e organizados de acordo com as relações que estabeleciam com os elementos evidenciados pelas observações. Procedimento semelhante foi empregado no exame dos documentos, considerando-se apenas que, neste caso, já se tratava de materiais escritos (cópias dos originais) e, desse modo, eles não precisaram ser convertidos para outra forma de linguagem.

Os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, do encontro reflexivo e da análise de documentos foram utilizados para fundamentar, contextualizar e aprofundar a análise dos dados obtidos por meio das observações, possibilitando uma melhor compreensão dos elementos e dos fatores que constituíam a prática pedagógica de Laura.

Subsidiada pelos fundamentos teóricos norteadores da pesquisa, a análise das relações que se estabeleceram entre a professora Laura e os alunos da 3ª série F e do processo de construção de conhecimento que sustentou essas relações evidenciou, na prática pedagógica focalizada, duas categorias estruturantes: 1) *problematização e dialogicidade* e 2) *o exercício da autoridade docente democrática*. A primeira delas divide-se em três subcategorias: a) *valorização dos saberes dos alunos*, b) *experiências participativas e estimuladoras da decisão* e c) *implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos*, cada uma delas constituída por elementos específicos. A segunda não contém subdivisões e foi diretamente analisada a partir de seus elementos constitutivos. Cabe ressaltar que os termos utilizados para a definição das categorias e das subcategorias de análise foram extraídos do referencial freireano.

O quadro a seguir apresenta essas categorias e subcategorias, com os respectivos elementos que as constituem:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
Problematização e dialogicidade	<i>Valorização dos saberes dos alunos</i>	- a seleção do conteúdo programático; - a forma como os temas e as atividades eram propostos aos alunos, partindo-se do que eles já sabiam a respeito do assunto a ser tratado e do incentivo à expressão desse saber; - a possibilidade que os alunos tinham de que seus conhecimentos se fizessem presentes nas aulas e o modo como esses conhecimentos eram reconhecidos e considerados pela professora.
	<i>Experiências participativas e estimuladoras da decisão</i>	- a problematização dos aspectos estudados e vivenciados; - a possibilidade de construção de jogos, regras e estratégias; - a forma como o fazer corporal dos alunos era tratado, não tendo como referência modelos padronizados de movimento; - a organização dos grupos; - outras situações em que a professora partilhava com os alunos as responsabilidades concernentes ao processo educativo que protagonizavam, estimulando-os a participar e a decidir.
	<i>Implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos</i>	- a abordagem da produção histórico-social das manifestações da cultura corporal; - o desvelamento de algumas das características que configuram o esporte institucionalizado; - o tratamento dado às questões de gênero.
O exercício da autoridade docente democrática	-	- o respeito aos alunos; - a garantia da disciplina necessária ao espaço pedagógico; - a seriedade e o compromisso demonstrados com a prática educativa; - a disponibilidade para rever as próprias posições.

Quadro 1 – Elementos constitutivos das categorias e das subcategorias de análise.

Evidenciou-se, ainda, uma terceira categoria explicativa: *a reflexão crítica sobre a própria prática*. Essa categoria foi caracterizada como explicativa por reunir informações que permitem melhor compreender e justificar os aspectos identificados nas outras duas categorias.

Antes da discussão específica e detalhada dos elementos que compuseram as categorias de análise, será apresentada uma síntese do trabalho educativo acompanhado por esta pesquisa, a fim de contextualizá-lo em relação às suas características gerais, à sua organização e a alguns dos princípios que o pautaram.

4.2 A prática pedagógica da professora Laura: uma síntese

Como já se mencionou, as aulas de Educação Física da professora Laura com os alunos da 3ª série F foram acompanhadas no decorrer do ano letivo de 2010. Durante todo esse período, a professora e os alunos trabalharam em torno do tema “esportes coletivos com bola”.

A escolha desse tema se deu por meio de um processo de planejamento participativo, como a ele se referiu a própria professora, fundamentalmente caracterizado pela participação dos alunos na definição do conteúdo que seria tratado. Logo no início do ano letivo, nos primeiros contatos que teve com os alunos, Laura realizou com eles um levantamento das práticas da cultura corporal existentes na comunidade e dos temas que eles haviam estudado nos anos anteriores. A maioria dos alunos estudava nessa escola desde a 1ª série do ensino fundamental e a composição da turma era praticamente a mesma. As aulas de Educação Física tinham sido anteriormente ministradas por uma professora (que continua atuando na escola) que adotava a mesma linha de trabalho que Laura e, com ela, os alunos tinham estudado os seguintes temas: corpo e movimento, capoeira, circo, jogos e brincadeiras.

A partir da identificação das práticas já contempladas e das possibilidades oferecidas pela Educação Física em relação às manifestações presentes na comunidade, Laura então pediu para que os alunos indicassem que outras manifestações gostariam de estudar. O elemento mais votado foi o futebol. Diante dessa constatação, a professora procurou dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem que se iniciava e sugeriu que, além do esporte mais votado, fossem inseridos também o voleibol, o basquetebol e o handebol. Com exceção do handebol, essas outras modalidades também constavam entre as indicações dos alunos,

embora não tivessem obtido uma votação tão significativa quanto o futebol. Ainda assim, Laura entendeu que, uma vez que os alunos demonstraram interesse em estudar o futebol, haveria a possibilidade de se abordarem outras manifestações com estrutura semelhante. As crianças aceitaram a sugestão da professora e, desse modo, definiu-se conjuntamente que a 3ª série F estudaria os esportes coletivos com bola, denominação utilizada por Laura em razão da estrutura e dos elementos comuns apresentados pelas práticas que seriam abordadas.

Como se sabe, há, no âmbito da Educação Física escolar, uma séria e coerente crítica ao predomínio da prática esportiva no currículo da disciplina e, em função dessa crítica, poder-se-ia questionar o fato de o trabalho pedagógico analisado por este estudo ter se baseado nos esportes tradicionais. Mas esse questionamento não cabe ao trabalho de Laura, por duas razões fundamentais. Primeiramente, porque o esporte não era a única manifestação da cultura corporal presente na prática pedagógica da professora; ele era apenas uma das possibilidades que acabou sendo selecionada naquele momento. Essa seleção se deu por meio de um processo democrático, que levou em consideração a participação e a experiência social dos alunos. Embora não tivessem sido alunos de Laura nos anos anteriores, as crianças daquela turma já haviam estudado diferentes práticas corporais nas aulas de Educação Física e o esporte, que também fazia parte do seu universo cultural, ainda não tinha sido contemplado. Além disso, verificou-se que o trabalho de Laura em outras turmas abrangia diversas manifestações. Nesse mesmo ano letivo, por exemplo, ela estava desenvolvendo estudos sobre o circo e sobre a capoeira com algumas de suas classes.

Em segundo lugar, o esporte não foi abordado com base nos princípios da prática esportiva de alto rendimento. Como se poderá constatar ao longo das discussões subsequentes, os procedimentos didático-pedagógicos adotados pela professora subvertiam esses princípios e, mais que isso, colocavam-nos como foco de discussão e reflexão.

A crítica ao esporte não significa que ele deva deixar de ser tratado pela prática pedagógica da Educação Física. Ele não é a única manifestação da cultura corporal que merece estar presente na escola, mas é uma delas. O problema que se coloca é a forma como ele é inserido no currículo, o compromisso que se assume ao ensiná-lo e, conseqüentemente, o modo como esse ensino se concretiza.

Após a etapa de planejamento, a professora solicitou que os alunos registrassem, por escrito e individualmente, o que sabiam sobre as modalidades selecionadas. Em seguida, o trabalho pedagógico voltou-se para o estudo do elemento concreto que aproximava essas modalidades: a bola. E, mais uma vez, a ação de Laura se deu no sentido de trazer para o

processo educativo as experiências e os conhecimentos dos alunos em relação a esse material, como se pode identificar na descrição que ela faz de seu próprio trabalho:

[...] Então eu apresentei diferentes bolas, eles tiveram contato com essa bola em vários formatos, em vários tamanhos, de várias cores. E eles escolheram uma bola, apresentaram a bola para o grupo, falaram as possibilidades que eles conheciam com aquela bola, sem que eu falasse alguma coisa sobre. Depois disso é que teve todo um trajeto (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

Antes de abordar cada uma das modalidades de modo específico, a professora pediu para que os alunos criassem, em grupos, uma brincadeira/um jogo que contivesse elementos de um dos quatro esportes. Cada grupo, então, teve a oportunidade de apresentar a sua brincadeira para a turma – identificando-a ao esporte a que estava relacionada –, para que todos pudessem vivenciá-la. Foi a partir desse momento que Laura começou a abordar os dois conceitos que fundamentaram todo o seu trabalho com os esportes coletivos com bola: *jogo-brincadeira* e *jogo-esporte*. Ela fez uso desses conceitos com base no estudo de Scaglia (2005)²⁴, ressignificando-os em função dos objetivos do seu trabalho.

Em síntese, sua proposta era a de que os alunos conhecessem e vivenciassem as características das modalidades esportivas selecionadas para estudo por meio de brincadeiras em que essas características estivessem presentes, pudessem ser inseridas e, principalmente, modificadas. Ou seja, os elementos do esporte foram abordados, durante todo o processo, não de modo rígido e tecnicamente padronizado, como se configuram na prática esportiva institucionalizada, mas de forma que os alunos pudessem apreendê-los, identificá-los e recriá-los. Além disso, uma das intenções da professora era evidenciar as diferenças entre o jogo-brincadeira (brincadeiras com elementos da prática esportiva) e o jogo-esporte (a prática esportiva em seu modelo institucionalizado), para que, a partir delas, os alunos pudessem compreender criticamente alguns dos fatores que caracterizam o esporte em sua expressão hegemônica – o esporte de rendimento – e as possibilidades que lhes são oferecidas pelo jogo-brincadeira, sem, contudo, perder de vista o fenômeno da cultura corporal a que ambos se

²⁴ Para esse autor, a brincadeira e o esporte são manifestações de um fenômeno maior, que se expressa pela ludicidade: o jogo. Essas manifestações, além de apresentarem determinadas características que a qualificam como jogo, também se valem de outras que garantem a sua especificidade. Resumidamente, o jogo-brincadeira se define pela liberdade de ação e expressão e pela flexibilidade das regras, enquanto o jogo-esporte possui regras padronizadas e está comprometido com a performance e com o resultado da competição.

referem. Esses aspectos são esclarecidos pela professora Laura quando, ao discutir esses conceitos e os objetivos da sua proposta de trabalho, ela faz a seguinte afirmação:

A ideia é perceber que o jogo-brincadeira e o jogo-esporte, ambos são futebol. Mas o que tem de característica em um e o que tem em outro? Quando o meu aluno fala: “um eu posso mudar a regra, o outro eu não mudo; um eu posso fazer na rua, o outro eu tenho que fazer num espaço estabelecido”. Então, quando eles entendem isso, para mim, eu já tenho um objetivo, uma expectativa alcançada. Ele consegue notar que ambos são futebol, porém ambos têm características diferentes. E em que momento um está mais próximo do meu cotidiano e em que momento um é espetáculo, um é passado pela mídia, um tem interesses de federações. Acho que isso é importante (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

É necessário deixar claro, também, que o objetivo da professora não era empregar o jogo-brincadeira como atividade pré-desportiva, cuja função é contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras demandadas pelo esporte. Ela mesma faz questão de enfatizar que a sua intenção não era de que o jogo-brincadeira fosse utilitário – “[...] o jogo-brincadeira para o jogo-esporte” (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada), nas suas próprias palavras –, o que pôde ser igualmente comprovado pela observação das suas aulas.

Após a vivência das brincadeiras construídas pelos grupos, que aconteceu ainda no início do primeiro bimestre, as modalidades esportivas passaram a ser especificamente tematizadas. Ao longo do ano letivo, elas foram tratadas na seguinte ordem: basquetebol, futebol, handebol e voleibol. E no último mês de aula, Laura organizou uma visita ao Museu do Futebol, um museu que contempla a trajetória histórica do futebol como uma das mais reconhecidas manifestações culturais do Brasil e que está localizado no Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho (o Pacaembu), na cidade de São Paulo.

No que concerne à dinâmica de organização das aulas, alguns aspectos merecem ser destacados.

As aulas eram sempre iniciadas com um momento de conversa entre a professora e os alunos, em que ela procurava fazer uma retomada do que já havia sido estudado e estabelecer as relações com o que seria proposto naquele dia, além de realizar a chamada, transmitir alguns recados e abordar outras questões ou tarefas organizacionais que se fizessem necessárias. Em geral, essa “conversa inicial” acontecia na sala de aula. Após esse momento (cujo tempo de duração era extremamente variável, em função das características do conteúdo e das atividades), Laura e os alunos deixavam a sala e se dirigiam a um local adequado para a

vivência dos jogos – a quadra ou o pátio. Nesse deslocamento de um espaço a outro da escola, ela permitia que os alunos caminhassem livremente, sem a necessidade de que se organizassem em filas separadas por sexo, o que era um costume habitual da escola, adotado por todos os professores, exceto por Laura e pela outra professora de Educação Física que havia ministrado aulas para essa turma nos dois anos anteriores.

Embora o tempo-espaço das aulas fosse estruturado dessa forma na maioria das ocasiões, essa estrutura não era rígida. Algumas das aulas observadas foram realizadas na própria classe, na sala de vídeo ou em outros espaços da escola. Além disso, algumas vezes elas também tiveram início já no pátio ou na quadra, pois Laura pedia para que a professora regente²⁵ levasse os alunos até um desses espaços e a aguardassem lá. O que vale ressaltar é que o tempo e o espaço das aulas de Educação Física eram organizados em função das características do trabalho a ser desenvolvido e, independentemente de onde a aula fosse iniciada ou realizada, a professora sempre conversava com os alunos antes de começar as atividades principais, a fim de que eles pudessem se situar em relação ao caminho já percorrido e ainda a percorrer no processo de sua própria aprendizagem.

Outra característica da ação pedagógica da professora Laura é que, em suas aulas, as vivências corporais e as demais atividades realizadas pelos alunos eram sempre intercaladas por momentos coletivos de discussão, em que ela problematizava, por meio do diálogo, os aspectos vivenciados, experimentados e estudados, procurando fazer com que os alunos interpretassem as suas ações e se manifestassem sobre elas e conduzindo a discussão a partir dessas manifestações.

Cabe também mencionar que as atividades das aulas de Educação Física não se restringiam às vivências das práticas corporais, como tradicionalmente se caracterizam as aulas desse componente curricular. Além dos diversos momentos de discussão, o trabalho pedagógico também era fundamentado em pesquisas, na análise de vídeos relacionados aos temas abordados, na utilização de materiais que permitiam que os alunos tivessem diferentes experiências com as manifestações da cultura corporal, em registros escritos realizados pelos alunos, entre outros.

A organização do tempo-espaço das aulas e as características das atividades que o configuravam revelam, portanto, o entendimento de que as aulas de Educação Física na escola

²⁵ Nas séries iniciais do ensino fundamental, essa é a denominação que recebe a professora polivalente, responsável pela turma e pelas demais disciplinas da grade curricular. Os professores de Educação Física e de Arte, quando presentes nessa fase da escolarização, como no caso da rede estadual paulista de ensino, são chamados de professores “especialistas”. A professora regente da 3ª série F acompanhava todas as aulas de Educação Física.

não se limitam ao fazer corporal, mas devem associá-lo a outras linguagens e a diferentes formas de aproximação das manifestações da cultura corporal, seu objeto de conhecimento, a fim de que suas significações possam ser mais amplamente compreendidas. Isso foi evidenciado pela forma como Laura atuava e pela compreensão que tinha do seu trabalho como professora, como se poderá constatar ao longo das discussões sobre os elementos caracterizadores do seu fazer pedagógico.

Um último aspecto a ser registrado diz respeito ao trabalho coletivo. As atividades eram predominantemente realizadas em grupo, o que conferiu às aulas uma dinâmica particularmente significativa para os fins interpretativos desta pesquisa.

A partir de então, passa-se a discutir as categorias segundo as quais a prática pedagógica da professora Laura foi analisada, detalhando-se os elementos que as configuraram. Antes, é importante esclarecer que as situações que serão descritas e discutidas a seguir, para fundamentar os elementos identificados, não obedecem a uma ordem cronológica. Elas representam momentos e fatos considerados relevantes para o esclarecimento das questões propostas pela pesquisa e serão apresentadas de acordo com os princípios que permitiram relacioná-las a uma determinada categoria e/ou subcategoria de análise, sendo entremeadas por algumas interpretações. Mesmo não se prendendo à cronologia dos acontecimentos, os episódios descritos serão sempre contextualizados em relação ao momento do processo educativo em que eles se inserem, o que será facilitado pela síntese elaborada neste tópico.

4.3 Problematização e dialogicidade

A definição desta categoria está fundamentada na própria concepção problematizadora e dialógica da educação, expressa pelo pensamento freireano. Os elementos que a configuram estão sendo aqui entendidos como caracterizadores de uma prática educativa na qual o conhecimento não é simplesmente transferido do professor para os alunos, mas na qual se criam possibilidades para que ele seja produzido, construído, coparticipado. Uma prática em que o educador, como assinala Freire (2009a), desafia o educando, com quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado e que, portanto, possui o diálogo como seu eixo fundante.

Um fazer pedagógico com esses atributos, como a professora Laura demonstrou ser o seu, pressupõe o reconhecimento de que a educação e o conhecimento são processos de busca, em que professores e alunos assumem uma postura aberta, comunicativa, curiosa, indagadora, e não uma postura passiva (FREIRE, 2009a, 2009c). Nesse sentido, o objeto de estudo é proposto à apreensão dos alunos de modo a provocar a sua mobilização para compreendê-lo, e a coparticipação não ocorre somente em relação ao conhecimento, mas abrange também as diversas situações e aspectos que conformam o seu processo de construção.

Todas essas condições, que se estabelecem sobre relações democráticas e situam os alunos como sujeitos de sua aprendizagem, implicam que eles tomem parte do processo educativo em seus diferentes domínios, que eles decidam, escolham, façam opções, aprendendo a exercer essa capacidade e, sobretudo, esse direito, e a assumir as responsabilidades que dele procedem.

Em decorrência das análises realizadas e das especificidades dos elementos identificados, esta categoria foi dividida em três subcategorias: a) *valorização dos sabres dos alunos*, b) *experiências participativas e estimuladoras da decisão* e c) *implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos*.

A *valorização dos saberes dos alunos* é expressa pelo processo participativo de seleção dos conteúdos e pela consideração dos conhecimentos que os alunos possuíam sobre as manifestações da cultura corporal. Esses conhecimentos, que resultavam da experiência social das crianças, eram contemplados e reconhecidos pela professora em sua prática educativa.

As *experiências participativas e estimuladoras da decisão* referem-se aos seguintes elementos: a problematização dos aspectos estudados e vivenciados; a possibilidade que os alunos tinham de criar/construir jogos, regras e estratégias; a forma como o fazer corporal dos alunos era tratado, não tendo como referência modelos padronizados de movimento; o modo como os grupos eram organizados; as diversas outras situações em que as responsabilidades concernentes ao processo educativo eram compartilhadas e a capacidade de escolha e julgamento dos alunos era valorizada.

As *implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos* dizem respeito à unidade entre o desenvolvimento dos conteúdos e a apreensão crítica da realidade, o que, neste caso, corresponde à compreensão das vinculações existentes entre as práticas corporais e a estrutura social em que elas são produzidas e significadas. Esta subcategoria está relacionada à abordagem da produção histórico-social das manifestações da

cultura corporal, ao desvelamento de algumas das características que configuram o esporte institucionalizado e ao tratamento dado às questões de gênero.

4.3.1 Valorização dos saberes dos alunos

Na prática pedagógica da professora Laura, a valorização dos saberes dos educandos é inicialmente evidenciada pela forma como os conteúdos foram selecionados, ou seja, considerando-se a participação efetiva dos alunos. A escolha dos esportes coletivos com bola como foco dos estudos a serem realizados pela 3ª série F não se deu por uma intenção exclusiva da professora, tampouco por determinações curriculares superiores, mas em função dos interesses e da realidade dos alunos, dos conhecimentos que eles já possuíam sobre a cultura corporal e da possibilidade de ampliação desses conhecimentos. Deste modo, o planejamento realizado no início do ano letivo – e descrito anteriormente – revela a democratização do poder de escolha sobre um componente fundamental da prática educativa, os conteúdos, e se associa a formas igualmente democráticas de ensiná-los, de propô-los à apreensão dos alunos.

A questão da escolha dos conteúdos adquire centralidade na proposta freireana, em função de sua natureza política e ideológica. Nesse sentido, o problema consiste em saber quem tem o direito de definir aquilo que será ensinado e aprendido e quais são os interesses intrínsecos à legitimação desse direito (FREIRE, 2009b). Portanto, ao garantir o papel e o espaço que, numa perspectiva democrática, cabem aos alunos na seleção do conteúdo programático, a professora Laura não só está reconhecendo que aquilo que eles já sabem possui um lugar legítimo no currículo, como também está lhes possibilitando a ampliação da sua compreensão sobre esses saberes e a sua participação na produção do conhecimento. Está, igualmente, contribuindo para a construção da sua autonomia, uma vez que a definição participativa do conteúdo funda-se no ato de decidir e na consequente responsabilidade que esse ato instaura ao processo de ensino-aprendizagem.

A participação dos alunos na seleção do conteúdo traz também implicações à própria concretização do diálogo na prática educativa. O diálogo, na proposta freireana, fundamenta-se na comunicação entre os sujeitos que o constituem, mediada pelo mundo; comunicação que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos, que incide sobre a realidade enquanto objeto a ser comunicado, conhecido, transformado, e sem a qual não pode haver

educação (FREIRE; SHOR, 2008; FREIRE, 2009c). A educação dialógica consiste, deste modo, no encontro entre os sujeitos cognoscentes, vinculados pelo objeto a ser conhecido, que representa o próprio conteúdo do diálogo.

Para que o diálogo realmente se efetive, há, no entanto, uma condição imprescindível: que o objeto de conhecimento seja significativo para os sujeitos dialógicos. A prática educativa dialógica não depende apenas da disponibilidade do professor para realizá-la, para refletir e atuar *com* os alunos em torno do objeto de estudo. É necessário também que os alunos se identifiquem com esse objeto, que se reconheçam nele. E isso se torna possível na medida em que se consideram os seus interesses e as suas necessidades – que se fundam na sua experiência, na sua visão de mundo – e que se possibilita a sua participação na definição daquilo que irão aprender.

É por isso que o diálogo, como argumenta Freire (2009c), deve ser iniciado pela busca de seu próprio conteúdo, de seu objeto, daquilo sobre o que irá se dialogar. O que, na prática educativa, representa a busca do conteúdo programático, que, em si, já deve ser dialógica, como revela a ação da professora Laura em seu processo de planejamento.

Outro elemento que expressa a valorização dos saberes dos alunos pela professora diz respeito ao seu posicionamento e às estratégias adotadas por ela para mediar a apropriação e a construção do conhecimento pelos alunos. Dois pontos, intimamente relacionados, são particularmente significativos para compreender a sua ação: a) a forma como os temas e as atividades eram propostos aos alunos, partindo-se do que eles já sabiam a respeito do assunto a ser tratado e b) a possibilidade que os alunos tinham de expressar os seus conhecimentos nas aulas e o modo como esses conhecimentos eram reconhecidos e considerados pela professora.

Esses aspectos foram evidenciados, por exemplo, no início do trabalho com o futebol. Ao introduzir essa temática, a professora perguntou aos alunos ao que eles a associavam, insistindo para que pensassem na sua vida, nas experiências que tinham com essa manifestação no seu cotidiano: *“Quando vocês estão lá na rua, qual é a primeira coisa em que vocês pensam, quando pensam em futebol?”*. Os alunos lhe deram diversas respostas – *“gol a gol”, “bola”, “tirar o time”*, entre outras –, a partir das quais as discussões foram ampliadas.

Nessa mesma aula, os alunos vivenciaram o “bobinho”, brincadeira bastante conhecida entre as crianças e que faz parte das manifestações culturais relacionadas ao futebol. Nela, forma-se um círculo entre os participantes e um deles se posiciona ao centro. A bola é então passada entre os componentes do círculo e aquele que se encontra no centro, que é chamado de “bobinho”, deve tentar interceptá-la. Ao conseguir fazer isso, ele deixa de ser o “bobinho”,

passa a compor o círculo e sua posição é ocupada por quem tocou a bola pela última vez, antes que ela fosse interceptada. Segundo as orientações metodológicas adotadas pela professora Laura, o “bobinho” representava o jogo-brincadeira com o qual os alunos começariam a experimentar, naquele momento, alguns dos elementos do jogo-esporte futebol.

A vivência dessa atividade iniciou-se sem que a professora discorresse sobre suas regras e características, o que foi feito de maneira intencional, conforme ela mesma afirmou no encontro reflexivo, ao rever e discutir a sua prática a partir dos elementos identificados pela pesquisa. Ela apenas esclareceu, como sempre fazia, o contexto em que a brincadeira estava sendo abordada e disse aos alunos que gostaria de ver como eles jogavam: “*Quem conhece o jogo-brincadeira ‘bobinho’?* (quase todos os alunos levantaram a mão). [...] *Eu quero ver, na vivência, como vocês conhecem*”.

Torna-se claro, portanto, que tanto a temática a ser estudada quanto a brincadeira a ela relacionada foram propostas aos alunos a partir daquilo que eles já conheciam sobre elas, o que expressa, por conseguinte, o reconhecimento e a valorização desses conhecimentos pela professora.

Ainda nessa aula, outro momento merece ser destacado. Enquanto os alunos jogavam, Laura os observava. Após um determinado tempo, ela interrompeu a atividade e se reuniu com eles para um momento de discussão, como sempre costumava fazer em suas aulas. A professora comentou com a turma que havia notado um dos alunos sugerir aos seus companheiros de grupo que eles tirassem “vinte e um”²⁶ e que tinha achado essa sugestão interessante. Ela pediu, então, para que esse aluno explicasse para a classe o que significava tirar “vinte e um”. Ele disse: “*É para tirar o bobinho*”, ou seja, é uma estratégia utilizada para definir, no início da brincadeira, quem começa como “bobinho”. Laura dirigiu-se novamente à turma e perguntou se todos conheciam essa estratégia, ao que obteve uma resposta positiva. Desde então, foi possível verificar que o “vinte e um” passou a ser utilizado pelos alunos em várias das aulas que se seguiram.

Esse momento traduz não só as condições criadas pela professora para que os saberes dos alunos se fizessem presentes nas aulas, como também exprime a importância que ela atribuía a esses saberes. Ao solicitar que os alunos realizassem a brincadeira do “bobinho” sem lhes prescrever orientações prévias detalhadas, sabendo, ao mesmo tempo, que essa é uma prática que faz parte do seu contexto cultural, Laura possibilitou que eles trouxessem

²⁶ No “vinte e um”, os integrantes do grupo passam a bola entre si, contando em ordem crescente cada vez que ela é tocada. Aquele que tocar na bola no número 21 deve começar como “bobinho”.

para a vivência desse jogo na escola elementos que configuram a sua experiência de brincar de “bobinho” fora dela. Afinal, quando realizam essa brincadeira na rua, eles tiram “vinte e um” para saber quem vai começar no centro do círculo. E, mais do que isso, ela fez questão de compartilhar com a classe aquilo que foi sugerido por um dos alunos ao seu grupo, reconhecendo-o como algo relevante.

Outro episódio que ajuda a exemplificar e a interpretar o posicionamento adotado pela professora Laura foi observado ainda no trabalho com o futebol, em uma das últimas aulas que abordava esse tema. O foco dessa aula eram os fundamentos²⁷ da modalidade.

Primeiramente, a professora procurou problematizar o conceito de fundamento: “Quando vocês escutam essa palavra, fundamento, o que lembra pra vocês?”. Um dos alunos respondeu: “Um fundo”. Outro disse: “Eu penso quando vai inaugurar alguma coisa”. Essas respostas, embora pareçam engraçadas e até mesmo desvinculadas do que estava sendo discutido, não foram desconsideradas pela professora. As outras crianças riram quando esses alunos se manifestaram, mas Laura fez questão de deixar claro que suas respostas eram interessantes, que elas tinham sentido porque expressavam o que eles pensavam, que eles tinham alguma razão para fazer essas associações, e procurou compreender o que estavam querendo dizer. A discussão prosseguiu, até que se chegou à conclusão de que o fundamento é algo fundamental e que, portanto, não poderia faltar no jogo. Laura então perguntou aos alunos o que eles achavam que era importante, que não poderia faltar no jogo de futebol, em termos de movimento. Eles lhe deram várias respostas e ela as registrou na lousa. Algumas dessas respostas se referiam aos fundamentos convencionais do futebol – drible, passe, chute etc. –, mas outras correspondiam a expressões características do vocabulário cotidiano – “rolinho”, “chapeuzinho”, “carretilha” –, a elementos da representação do futebol no contexto social, histórico e cultural de que os alunos fazem parte. Ao perceber isso, a professora fez o seguinte comentário:

Tem alguns fundamentos básicos, mas tudo isso que vocês falaram – “rolinho”, “chapeuzinho”, “carretilha” –, eu acho que daqui um tempo, se alguém de repente for escrever algum livro sobre o futebol, já pode colocar como fundamento. Porque se você buscar um livro sobre o futebol, ele não vai colocar “rolinho”, “carretilha”. Ele vai pôr drible e finta, talvez isso seja alguma característica de drible e finta, mas eu acho que é importante já entrar como fundamento.

²⁷ Os “fundamentos esportivos” correspondem aos movimentos específicos que caracterizam os diferentes esportes.

Durante a entrevista que foi realizada, Laura retomou esse momento. Ao se referir às possibilidades do trabalho pedagógico com os esportes coletivos, ela disse:

[...] discutir alguns fundamentos que existem e por que não a criação de outros? Como o “rolinho” – eles falam –, a “sainha”, o “rolinho”, o “elástico”. Está tão presente no vocabulário deles, mas se eles forem buscar em um livro, eles não vão achar esses conceitos. Quem sabe, eles mesmos construir um livro, a partir daquilo que eles estudam, né? (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

A professora afirma que os movimentos mencionados pelos alunos, ao serem questionados sobre os fundamentos do futebol, estão presentes no seu vocabulário e no seu cotidiano, porém não são encontrados nos livros que abordam esse tema. Isto é, não são reconhecidos pelo “conhecimento oficial”. Mas, ao admitir que os fundamentos esportivos também podem ser criados pelos alunos; que o “rolinho”, o “chapeuzinho” e a “carretilha” são elementos que igualmente merecem ser considerados como fundamentos do futebol, devendo ser incluídos nos livros; que os próprios alunos poderiam chegar a elaborar um livro, a partir daquilo que estudam, a professora está reconhecendo que o conhecimento dos educandos é tão importante quanto o conhecimento oficialmente produzido e disseminado. Está, principalmente, criando condições para a aproximação entre o saber popular e o saber científico e rompendo com a tradição que considera somente esta última forma como legítima, num processo rigoroso de apreensão do objeto de estudo, em que os alunos vão sistematizando, recriando e ampliando a sua própria experiência.

O respeito aos saberes dos alunos, implica, necessariamente, o respeito ao contexto cultural em que eles são gerados (FREIRE, 2009b), como se pode perceber na postura assumida pela professora Laura. Afinal, jogar “bobinho”, tirar “vinte e um”, fazer “rolinho”, “chapeuzinho” e “carretilha” são elementos que fazem parte do contexto cultural dos alunos da 3ª série F.

Ao propor o objeto de estudo aos alunos, partindo daquilo que eles já conheciam sobre ele e legitimando esse conhecimento, a professora Laura também reitera o pressuposto freireano de que

[...] ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha

implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe (FREIRE, 2009b, p. 131).

É importante destacar, por fim, que, assim como Freire (2009b) preconiza, o fato de Laura considerar os saberes dos seus alunos – os saberes do senso comum, ou os *saberes de experiência feitos*, na denominação freireana – como ponto de partida para a prática educativa, não significa que ela permaneça neles. Significa, ao contrário, que ela os entende como essenciais ao processo de construção do conhecimento, do mesmo modo como cria as condições necessárias para que eles sejam ampliados e ressignificados, por meio de uma constante relação entre aquilo que os alunos vivenciam dentro e fora da escola.

Por outro lado, é evidente que a valorização dos saberes dos educandos não se dá, na prática pedagógica aqui analisada, em termos puramente freireanos, ou sem quaisquer ambivalências ou contradições. E, sobretudo, não era isso que esta pesquisa pretendia identificar. Neste ponto, o processo de definição do conteúdo programático, que está associado ao próprio processo de construção do currículo, merece ser mais detidamente analisado.

Embora as práticas corporais existentes na comunidade tenham sido identificadas, não houve em relação a elas, por exemplo, uma ação que possa ser associada ao que Paulo Freire denomina de investigação do universo temático ou do conjunto de temas geradores dos alunos.

A investigação dos temas geradores implica a investigação de sobre como os alunos pensam e atuam sobre a sua realidade, sobre a sua situação existencial concreta, a partir da proposição de certas contradições básicas que a caracterizam (FREIRE, 2009c). Os temas geradores são dimensões significativas da realidade dos alunos, que estão vinculadas às relações opressoras que a constituem e que precisam ser captadas e criticamente compreendidas. É na percepção que os alunos estão tendo da sua realidade, na sua visão de mundo, que se encontram envolvidos os temas geradores ou as temáticas que devem compor o conteúdo programático da educação. E, no caso da Educação Física, essa percepção relaciona-se ao universo das práticas corporais presentes no contexto em que os alunos se encontram inseridos.

Ao realizar seu planejamento e selecionar os conteúdos da sua prática educativa com base nas manifestações da cultura corporal que existiam na comunidade, possibilitando que os alunos participassem efetivamente desse processo, a professora Laura não investigou, necessariamente, a percepção que eles estavam tendo da sua realidade ou, mais

especificamente, das práticas corporais que a constituíam, no sentido de evidenciar a forma como concebiam as relações de poder inerentes a elas. Mas não se pode negar, por outro lado, que a sua ação propiciou que essas práticas e, conseqüentemente, a visão que os alunos tinham sobre elas, fossem contempladas pelo currículo.

Outra questão relevante diz respeito ao papel dos demais representantes da comunidade escolar na definição do conteúdo programático. Sobre esse aspecto, Freire (2009b, p. 110) faz o seguinte questionamento:

Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?

É certo que, na situação analisada, a presença participante dos educandos na organização do conteúdo programático foi efetivamente garantida. Contudo, não se pode fazer a mesma afirmação em relação aos outros sujeitos que constituem o cotidiano escolar, pois as famílias dos alunos, os funcionários da escola, os diferentes membros da comunidade e mesmo a equipe gestora e os demais professores não tomaram parte nesse processo.

Essas constatações se explicam, em parte, pelas características do contexto em que a professora Laura atua, pelos limites que elas acabam lhe impondo. Ao abordar esses aspectos durante a entrevista, a professora demonstrou que os princípios que fundamentam a política educacional do sistema de ensino em que a escola está inserida, assim como a postura adotada pela equipe gestora e por outros professores da escola, contradizem e dificultam uma ação educativa mais democrática, que, entre outros fatores, valoriza os saberes experienciais dos alunos e reconhece a comunidade como seu locus de atuação.

A escola centra apenas nos documentos do governo. No sentido do quê? Da alfabetização. Acho que isso é uma falha. Ontem... Eu posso dar um exemplo? Ontem, no HTPC²⁸, lá na outra escola em que eu trabalho, eu falei para a coordenadora: “Por que sempre é baseado no SARESP²⁹?”. E, dentro do SARESP, eles não conseguem trazer outras linguagens ou a própria necessidade daquela comunidade. O que aquela comunidade participa em relação à literatura, a outras linguagens, por exemplo. Então, eu falei para ela: “Que dia que você vai preparar

²⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

²⁹ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

um HTPC pensando no restante do professorado da sua escola?”. Essa foi a questão que eu coloquei pra ela. E ela falou: “Vou pensar nisso, vou me organizar para tal”. E na Azul, a diretora tem um diferencial, que ela tenta, de alguma maneira, contemplar todos os professores. Mas, no final, cai novamente na alfabetização. E isso ela defende piamente, que a alfabetização é o centro da escola, tanto por ela, quanto pelo sistema educacional, da Secretaria da Educação. Então, quando eu trato de alfabetização, eu acho que a alfabetização deveria se tratar em todas as linguagens. Todo dia nós nos alfabetizamos, né? Seja através das artes plásticas, seja através de experiências, de construção de vivências, não é? Só que a escola se pauta apenas por uma necessidade.

Olha, a maioria dos professores, eles seguem o que a música fala, e o que a música fala é o que a coordenadora fala. [...]. E essa burocracia, muitas vezes, é sem transformação. Claro que eu vejo que a escola tenta buscar a formação para a alfabetização com certos avanços, mas eu acho que a escola precisa ir mais na comunidade, sabe, buscar mais aquilo que a comunidade tem necessidade. Por exemplo, os professores ficam muito nas obras literárias americanas. Não é que eu acho que o aluno não deve ter contato, mas será que o aluno daquela escola nunca teve contato com uma obra de cordel? Como é o tempo-espço da escola em relação à comunidade? A escola grita tanto para a comunidade participar, mas será que a escola busca esses interesses da comunidade? (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

A fala de Laura expressa uma clara compreensão de que a escola deve se aproximar da comunidade, atuando em função de suas características, de seus interesses e de suas necessidades. Expressa também a compreensão de que essa aproximação implica o reconhecimento e a valorização dos saberes que são produzidos pela experiência sociocultural daqueles que integram a comunidade, como elemento fundamental ao processo educativo, como ponto de partida para que os alunos ampliem o seu entendimento da realidade. Em contrapartida, ela se mostra bastante incomodada com a forma como a educação é concebida e direcionada pela política educacional e pela própria escola, que, por fim, acaba cumprindo – em termos gerais, mas não totalizadores – aquilo que lhe é determinado pelo sistema educativo. Os questionamentos que Laura faz à concepção de alfabetização, ao sistema de avaliação, à postura passiva dos professores diante do que lhes é exigido, à burocracia das ações educacionais, evidenciam o quanto esses fatores contradizem a necessidade de que a visão de mundo dos alunos seja legitimada pela escola e representam, enfim, obstáculos a um fazer pedagógico progressista e transformador.

Essas contradições se tornam ainda mais explícitas quando se verifica que um dos parâmetros de ação definidos pelo projeto político-pedagógico da escola é justamente a construção de um currículo que atenda aos anseios da comunidade. Nesse documento, afirma-se que a escola deve discutir com a comunidade os rumos do trabalho pedagógico, buscando propiciar à criança aprendizagens que lhes sejam significativas, que decorram de um processo que leve em consideração a sua realidade, o seu cotidiano, os seus conhecimentos,

conduzindo-a a uma releitura do mundo. O discurso expresso no projeto político-pedagógico da escola parece, portanto, não condizer com as ações que são efetivamente concretizadas, sobretudo ao se constatar a forma como o trabalho educativo é conduzido pela equipe gestora. Há, no mínimo, uma grande lacuna entre aquilo que a escola afirma que pretende fazer e aquilo que realmente faz.

Mesmo inserida nesse contexto, Laura procura resistir às suas determinações e atuar numa perspectiva contrária. Ao defender os princípios de uma educação democrática, sua prática busca ser coerente com esses princípios, ainda que seja exercida dentro de estruturas que a restringem e a contrapõe. Mas, ao fazê-lo, ela acaba esbarrando nos limites que lhe são colocados por essa condição e, considerando-se a dialeticidade da atividade humana, não deixa de ser influenciada por eles. Por isso, parece ainda não ser possível que as famílias dos alunos, os funcionários da escola e os outros membros da comunidade escolar participem da definição do conteúdo programático da Educação Física, assim como de qualquer outro componente curricular. O que, no entanto, não invalida as intenções e as formas verdadeiramente democráticas do processo mediado pela professora Laura.

Durante o encontro reflexivo, Laura também destacou as dificuldades que enfrenta em relação à desvalorização da Educação Física, quando foi especificamente questionada sobre a possibilidade de participação dos membros da comunidade escolar na definição do conteúdo programático da disciplina. Segundo ela, para que essa participação possa se concretizar, é necessário que a escola e as famílias superem a visão que possuem acerca do papel da Educação Física como componente curricular. Ao se referir aos pais dos alunos, por exemplo, ela se ressentia da falta de reconhecimento pelo seu trabalho, uma vez que possui consciência do esforço que dispende para desenvolvê-lo com qualidade:

Eles não me reconhecem enquanto sujeita daquilo. Por quê? Eles não reconhecem que a Educação Física é capaz de fazer aquilo. E se eles não reconhecem a Educação Física, eles não vão me reconhecer enquanto sujeita ali (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

Essa cultura de desvalorização da Educação Física no contexto escolar é fruto do próprio desenvolvimento da área como componente curricular. Em sua trajetória histórica, a Educação Física esteve associada a propósitos ambíguos e questionáveis e a um caráter ideologicamente funcionalista – educação do corpo, promoção da saúde, preparação esportiva,

recreação –, o que dificulta a definição e a compreensão de suas finalidades na escola. Soma-se a isso a informalidade com que a disciplina foi tratada durante muito tempo, ao ser caracterizada como “atividade”, e não como componente curricular, pela legislação educacional brasileira, ocupando um lugar menos importante que as outras áreas no currículo. Embora essa classificação tenha sido reformulada na mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, 2003), que passou a definir a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica, seu status parece não ter sido ainda validado. Além disso, a concepção tradicional do currículo assenta-se numa hierarquização das diversas formas de conhecimento, na qual disciplinas como a Educação Física e a Arte, que se fundamentam em outras linguagens que não exclusivamente a escrita, são consideradas menos importantes para a “formação intelectual” dos alunos e, portanto, relegadas a um segundo plano. Todos esses aspectos permanecem presentes no imaginário social da disciplina e se materializam nas práticas escolares. Eles estão relacionados à solidificação de uma forte tradição da Educação Física na instituição escolar, responsável pela legitimação de um determinado tipo de prática pedagógica e pela produção de representações sobre ela, o que acaba por gerar resistências a uma perspectiva crítica de atuação. A esse respeito, Neira e Nunes (2008, p. 208-209) afirmam que

A tradição inerente à prática escolar da Educação Física exige um certo comportamento por parte dos professores e alunos – legitimado socialmente – que, por sua vez, ratifica essa prática culturalmente construída, independentemente de toda e qualquer discussão acadêmica que se possa fazer em torno do assunto. Em contrapartida, as práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva progressista da Educação, portanto, divergentes dos currículos mais conhecidos do componente, ao serem introduzidas no universo escolar, dificilmente serão legitimadas num primeiro momento, pelo fato de não contemplarem as expectativas de todos os atores envolvidos no processo educativo, que ainda estão presos aos modelos anteriores. Promover mudanças na dinâmica sociocultural da Educação Física escolar é contrapor-se a conceitos, valores, crenças e tradições, há muito tempo arraigados à prática dessa disciplina.

A desvalorização da Educação Física, e de seu próprio trabalho, é também expressa por Laura quando ela faz alusão ao modo estereotipado com que os professores da disciplina são vistos e tratados na escola: *“Todo mundo acha que a gente estuda menos, sabe? Que as nossas leituras são rasas. As pessoas acham que eu não sei, que eu não leio”* (trecho da transcrição do encontro reflexivo). Isso a leva, inclusive, a manifestar um certo desapontamento e a afirmar que às vezes tem vontade de mudar de área: *“Eu me sinto muito*

mal e às vezes eu tenho vontade de sair da área. Sério mesmo. Eu sofro um pouco. Eu estou um pouco cansada disso, é muita luta” (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

Tais fatores acabam acarretando outras dificuldades à prática de Laura. Ela se queixa, por exemplo, do tempo restrito que possui na reunião de pais e dos obstáculos colocados pela diretora para que ela realize atividades com os alunos em espaços extraescolares, o que, por sua vez, produz consequências diretas na possibilidade de aproximação entre a escola e a comunidade por meio da prática pedagógica da Educação Física. Nesse sentido, Laura relata que gostaria de levar os alunos para vivenciar algumas práticas corporais nos espaços destinados a esse fim existentes no bairro em que a escola está localizada, e realizar uma análise das características e condições desses espaços, o que lhe é vetado.

As barreiras enfrentadas por Laura para levar os alunos da 3ª série F ao Museu do Futebol também ilustram esse posicionamento da diretora. Essa visita fazia parte do trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física e se caracterizava como uma forma de ampliação das experiências vivenciadas e dos conhecimentos construídos, além de também ser entendida pela docente como uma possibilidade de que os alunos usufríssem de um espaço público, que era desconhecido por quase todos eles. A diretora, no entanto, negou o pedido de Laura para a realização da visita. A professora não se resignou e insistiu, o que chegou a gerar um certo mal-estar entre ela e a direção da escola. Mas, ao final, seus argumentos prevaleceram e os alunos puderam conhecer o Museu do Futebol.

Todos esses obstáculos igualmente demonstram o quanto uma prática substantivamente enraizada em princípios democráticos constitui-se, como admite Freire (2007), em um “nadar contra a correnteza”. Felizmente, Laura persiste nessa difícil tarefa, conquanto os horizontes que intenciona ainda lhe pareçam distantes.

4.3.2 Experiências participativas e estimuladoras da decisão

As experiências participativas e estimuladoras da decisão identificadas no fazer pedagógico da professora Laura estão relacionadas à problematização do conhecimento e dos aspectos que concernem à sua construção. Elas ficaram evidentes em situações em que os alunos eram questionados e desafiados a refletir, a buscar respostas, a criar, o que,

consequentemente, exigia que eles se colocassem em ação, que fizessem julgamentos, que tomassem posições, que passassem, enfim, a se assumir como sujeitos de decisão.

Nesse sentido, o próprio planejamento, discutido anteriormente como um dos elementos caracterizadores da valorização dos saberes dos alunos, constituiu-se também numa experiência participativa e estimuladora da decisão, pois ele foi sugerido aos alunos de modo a fazer com que eles refletissem sobre aquilo que já conheciam e sobre o que gostariam de aprender, garantindo-lhes a participação e o exercício de escolha sobre um domínio fundamental da prática educativa.

Um dado essencial à compreensão desta subcategoria de análise refere-se aos *momentos de discussão* que eram realizados durante as aulas e que entremeavam as vivências dos jogos. Nesses momentos, a professora, assumindo uma postura substantivamente dialógica, discutia com os alunos os aspectos vivenciados e estudados, os quais eram propostos à sua compreensão por meio de uma atitude reflexiva e problematizadora, e não, segundo os termos freireanos, meramente transferidora do perfil do objeto. Esses momentos possuíam, ainda, duas características: alguns eram previamente planejados pela docente e outros aconteciam em função das necessidades identificadas durante o próprio desenvolvimento da aula e das manifestações e percepções dos alunos. Nas palavras de Laura:

Eu vejo dois tipos de discussão: aquelas que fazem parte do meu planejamento – eu vou discutir isso – e aquelas que surgem no decorrer da aula. São esses dois tipos de discussão que eu coloco, porque pode acontecer, “poxa, olha o olhar que ele teve, eu não tive isso quando eu planejei”. Acontece muito isso (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

A problematização de questões que permeavam as vivências dos jogos, e relacionadas à proposta de estudo, era uma das características dessas discussões. Em geral, após um determinado tempo de realização de um jogo, Laura interrompia a atividade e reunia os alunos para com eles compreender os aspectos decorrentes da experiência. Em algumas aulas, por exemplo, enquanto os alunos jogavam, ela fazia uso de uma pequena lousa branca, em que anotava alguns pontos identificados pelas suas observações, referentes a diversos elementos evidenciados no jogo: a distribuição dos alunos no espaço, as formas de passar a bola, o fato de alguns alunos estarem empurrando os colegas etc. Nessas ocasiões, apesar de as observações terem sido inicialmente apontadas pela docente, ao discuti-las com os alunos, ela não o fazia de modo prescritivo. Ao contrário, sua fala se dava na forma de um constante

questionamento, estimulando-os a pensar sobre o que estava sendo discutido, a identificar os aspectos problemáticos e a tentar solucioná-los. Os alunos eram requisitados a participar da discussão, a expressar opiniões e hipóteses; suas vozes ganhavam espaço e eram validadas, como se pôde comprovar ao longo de todo o processo educativo mediado pela professora Laura.

Em outros momentos, Laura não iniciava a discussão pelos seus apontamentos, mas procurava partir das percepções que os próprios alunos tinham tido do jogo: *“E aí, me falem um pouco do jogo, as primeiras impressões. O que aconteceu lá? Contem um pouco pra mim”*. E, à medida que os alunos iam se posicionando, novos questionamentos iam surgindo, outras possibilidades eram vislumbradas, a compreensão do objeto de estudo era aprofundada e o processo de ensino-aprendizagem assumia a sua continuidade.

Outras situações, ainda, voltavam-se para a sistematização do que vinha sendo estudado, principalmente nas discussões que eram realizadas logo no início da aula. Nelas, Laura procurava retomar com os alunos o percurso já percorrido em relação à sua aprendizagem, o que fazia por meio de uma postura indagadora, questionando-os sobre o seu entendimento e incentivando-os a expressá-lo e a refletir sobre ele. Desse modo, a compreensão e as significações dos alunos iam sendo organizadas e, a partir delas, o processo educativo prosseguia. Ou, se necessário, retomavam-se alguns de seus aspectos.

Nesta subcategoria de análise, também foram consideradas as oportunidades que os alunos tiveram de criar e recriar, construir e reconstruir os jogos, as regras e as estratégias que constituíam as atividades por eles realizadas. Isso se deu tanto de forma orientada pela professora como pela própria iniciativa dos alunos.

Esse componente da prática educativa da professora Laura começou a ser evidenciado logo no início do trabalho com os esportes coletivos com bola, em que os alunos – como já se registrou no princípio deste capítulo – construíram, vivenciaram e compartilharam, em grupos, brincadeiras relacionadas aos esportes que seriam estudados. E ao longo das aulas, foi possível observar vários momentos nos quais a professora solicitava que os alunos deliberassem sobre os aspectos que configuravam e/ou viriam a configurar as suas experiências.

No estudo do basquete, por exemplo, os alunos realizaram, durante algumas aulas, o jogo-brincadeira denominado “basquete do capitão”, um jogo de passes em que duas equipes se enfrentam e, para que marquem pontos, devem fazer com que a bola chegue às mãos de um de seus representantes, que fica posicionado numa das extremidades do campo de jogo, em uma altura mais elevada que os demais (sobre uma cadeira). Em uma dessas aulas, o foco das

discussões e das vivências era o espaço de jogo, ou, mais especificamente, como ocupá-lo de forma mais eficiente. Na conversa realizada no início da aula, a professora explicou aos alunos que esse aspecto seria tratado porque ela havia notado que eles estavam se aglomerando enquanto jogavam, o que dificultava a dinâmica do jogo³⁰. Após um determinado tempo de realização da atividade, a professora entregou um pedaço de giz para cada um dos grupos e pediu para que desenhasssem, no chão, um pequeno esquema indicando o posicionamento que eles julgavam ser o melhor para cada um dos integrantes do seu grupo. Imediatamente, os alunos começaram a discutir sobre isso, demonstrando-se bastante envolvidos com essa tarefa. A professora percorreu cada um dos grupos, pedindo para que um de seus componentes se dispusesse a lhe explicar o esquema que haviam traçado. Logo em seguida, eles voltaram a jogar, tentando implementar a estratégia elaborada. Depois da nova realização do jogo, os alunos e a professora mais uma vez se reuniram e ela lhes fez o seguinte questionamento: *“Vocês conseguiram seguir o desenho que vocês fizeram?”*. Um aluno respondeu afirmativamente e Laura prosseguiu: *“E aí, o que vocês têm a dizer sobre isso pra mim? Com esse desenho que vocês fizeram, esse esquema, o que aconteceu? Foi ruim, foi bom? O que foi bom?”*. Uma das crianças disse que o jogo tinha ficado mais organizado. Outros alunos também se manifestaram e a discussão teve sequência a partir dos seus comentários, até que foi concluída.

Na aula seguinte, a professora solicitou que os alunos discutissem e decidissem sobre quem, da equipe adversária, eles gostariam de marcar:

Agora eu vou dar um minuto para vocês escolherem um jogador da outra equipe que vocês querem marcar [...]. Vamos fazer isso rapidinho? Cada um volta para o seu espaço e escolhe alguém para marcar.

Essa proposta foi feita ao final de um dos momentos de discussão e, em seguida, os grupos se reuniram, discutiram e retomaram o jogo.

Outros momentos semelhantes ajudam a compreender a forma de agir adotada pela professora Laura. Em uma das aulas que abordavam o futebol, por exemplo, ela procurou incentivar, em várias ocasiões, a construção de estratégias pelos alunos: *“Combina com o seu parceiro aí alguma jogada”*. *“Combinem o que vocês podem fazer. A jogada é construção de*

³⁰ Levando as interpretações ao extremo, poder-se-ia dizer que a docente deveria ter problematizado esse fato também, auxiliando os alunos a identificá-lo, ao invés de apenas apresentá-lo de modo já consumado.

vocês”. Alguns desses momentos decorriam das necessidades identificadas durante o próprio jogo, como revelam os dois episódios seguintes.

O primeiro deles foi observado também em uma das aulas que tematizavam o futebol. Num momento de discussão, Laura perguntou aos alunos, referindo-se ao jogo que estavam realizando: *“Gente, o que é que está faltando? Vamos pensar no que aconteceu agora, vamos analisar. Ele tocou, o Leandro devia ter feito o quê? O que o Leandro fez? Vamos começar a analisar, pra gente dar umas dicas para os colegas”*. Alguns alunos fizeram comentários e, antes de retomarem o jogo, a professora concluiu: *“Vão pensando o que a gente pode construir de estratégia”*.

O segundo episódio refere-se a uma aula sobre o handebol, em que os alunos realizavam o “alerta”. Nesse jogo, uma das crianças joga a bola para cima e diz o nome de alguém. Aquele que é chamado deve imediatamente tentar pegar a bola, enquanto os demais fogem. Assim que consegue fazer isso, ele grita “Alerta!” e os que fugiam não podem mais correr. A criança que está com a bola tem então o direito de dar três passos para tentar acertá-la em alguém. Se conseguir, o jogo é reiniciado por quem foi “queimado”. Se não conseguir, é ela própria quem o reinicia. Já era a segunda aula em que os alunos vivenciavam esse jogo e, então, a professora lhes propôs que pensassem em alguma forma para deixá-lo mais dinâmico. Um aluno sugeriu que quem pegasse a bola falasse bem rápido o nome de outra pessoa, que não parasse o jogo para fazer isso. Todos aceitaram a sugestão e a atividade foi retomada.

Uma constatação significativa, que contribui para a elucidação deste elemento da prática pedagógica de Laura, refere-se ao fato de que ela não apenas propiciava as condições para que os alunos criassem/construíssem jogos, estratégias e regras, mas também fazia questão de lhes deixar claro que esse era um princípio norteador das aulas de Educação Física. Em uma das aulas sobre o futebol, em que os alunos jogaram o futebol de botão, a professora fez o seguinte comentário, enquanto discutia com as crianças alguns dos aspectos observados durante o jogo:

Nesse jogo, vocês podem criar quantos toques querem dar? Podem. A regra vocês criam? Pode. Vocês podem fazer, vocês têm liberdade pra isso. A posição dos jogadores, vocês que organizam. Se vocês vão fazer “gol a gol”, chute livre, chute direto... São vocês. Se não é falta, vocês podem criar qualquer outra coisa. Se não quiser ter goleiro, não precisa, o jogo é de vocês. Vocês podem criar e mudar a hora que quiserem.

Essa atitude de Laura foi observada em diversas situações. Outro episódio que a exemplifica ocorreu em uma das aulas que tematizavam o handebol. Nesse período, os alunos estavam vivenciando diversos jogos de queimar, que, segundo os princípios metodológicos que orientavam o trabalho de Laura, eram jogos-brincadeiras relacionados ao jogo-esporte handebol. Assim que os alunos chegaram ao pátio, a professora se reuniu com eles para conversar sobre o que seria realizado naquele dia. Ela então comentou: *“Gente, na semana que vem, nós vamos precisar utilizar a quadra, porque vai mudar o formato das queimadas que nós vamos vivenciar. E aí muda a estratégia, muda o jogo”*. Um dos alunos se manifestou, complementando a sua fala: *“Muda as regras também”*. Ao que a professora respondeu: *“Também. Além das regras que eu vou trazer, vocês vão acrescentar também, como nós já temos esse hábito”*.

Como se pode perceber, a participação dos alunos na elaboração e reelaboração dos jogos é um *hábito* que caracteriza a prática educativa da professora Laura. É um princípio que norteia o seu trabalho, que é constantemente evidenciado e que ela procura explicitar aos alunos. E, ao fazer isso, ela está possibilitando que eles se reconheçam como protagonistas do processo educativo e atuando a favor da sua autonomia. Essas constatações são ainda corroboradas pela identificação de inúmeras situações nas quais os alunos deliberavam voluntariamente sobre o jogo que estavam realizando, sem que a professora, como nos exemplos anteriores, lhes tivesse necessariamente solicitado a fazê-lo.

Uma das principais características das aulas de Educação Física da 3ª série F era a realização das atividades em grupos, em sua quase totalidade. Para tanto, o espaço era dividido, a fim de que todos os grupos pudessem realizar o jogo simultaneamente. A professora, assim, não acompanhava de perto o trabalho dos grupos durante todo o tempo. Ela ia percorrendo o espaço da aula, aproximando-se a cada momento de um determinado grupo e fazendo as intervenções necessárias. Para os fins da pesquisa, em cada uma das aulas um dos grupos era aleatoriamente escolhido como foco das observações. Por isso, foi possível observar a atividade dos alunos sem a supervisão direta da professora durante um período significativo.

Nesses momentos, os alunos atuavam, discutiam e decidiam sobre diversos aspectos do jogo³¹. Além disso, pôde-se também verificar que eles se sentiam à vontade para fazer sugestões e para manifestar a sua criatividade a partir daquilo que estavam vivenciando, como

³¹ O que não significa que eles também não o fizessem quando a professora estava próxima. A intenção aqui é apenas enfatizar que eles não necessitavam da presença da docente, ou, mais especificamente, de suas constantes orientações, para se posicionarem e/ou para que o jogo pudesse ser realizado.

demonstra a atitude de um dos alunos em uma aula relacionada ao handebol. Nessa aula, o jogo que os alunos realizavam era o “pega-pega com bola”, uma versão diferente da brincadeira de “pega-pega” que incorpora os elementos da queimada. Ou seja, o pegador tem uma bola nas mãos e deve acertá-la nos fugitivos. A aula havia iniciado há algum tempo e, no decorrer dela, os alunos e a professora já haviam discutido sobre o jogo e realizado algumas modificações. Havia-se combinado que três alunos seriam os pegadores e que aqueles que fossem pegos deveriam ficar sentados. Enquanto Laura acompanhava a atividade de outro grupo, na extremidade oposta do pátio, Marcelo, um dos alunos do grupo que estava sendo focalizado, foi até ela e lhe disse alguma coisa. Logo em seguida, os dois se aproximaram do grupo do qual ele fazia parte, que continuava jogando. A professora os interrompeu, pediu para que se reunissem rapidamente e falou: *“O Marcelo tem uma sugestão aqui bem bacana. Fala aí, Marcelo”*. Ele sugeriu que quem fosse queimado três vezes passasse a ser pegador. Laura perguntou aos demais: *“Vamos fazer isso?”*. Todos concordaram. A professora então retornou ao grupo em que se encontrava e o jogo recomeçou.

Atitude análoga foi observada também em outra aula, ainda relacionada ao handebol, cujo jogo vivenciado era o “alerta”, já descrito anteriormente. Nessa aula, os alunos estavam divididos em dois grupos. Enquanto o jogo acontecia, um deles procurou a professora e lhe fez uma sugestão, que ela então compartilhou com o seu grupo: *“Olha, o Vinícius deu uma sugestão. Ele falou que no lugar do nome poderia ser um número”*. Seus colegas aceitaram a ideia e o grupo então se organizou para implementá-la.

O ambiente criado pela professora parece ter contribuído, portanto, para que os alunos percebessem que podiam usufruir da sua liberdade e manifestar a sua criatividade, pois isso se demonstrava como relevante para as experiências de ensinar e aprender que se concretizavam nas aulas. Deste modo, as possibilidades que os alunos tiveram de criar e recriar, construir e reconstruir os jogos, as regras e as estratégias que constituíam as suas vivências nas aulas estão relacionadas: a uma ação intencionada da professora nesse sentido; à explicitação tanto de suas intenções relativas à participação dos alunos nessa dimensão, quanto da relevância que ela atribuía a essa participação; às condições propiciadas pela estrutura das aulas. Esses fatores se estabeleceram sob uma forte interação e parecem ter colaborado para que os alunos exercitassem a sua liberdade, se reconhecessem como sujeitos de conhecimento e se sentissem seguros para tomar e assumir decisões.

O próximo elemento a ser discutido nesta subcategoria de análise diz respeito à forma como o fazer corporal dos alunos era tratado. Embora a temática que norteava o processo de construção de conhecimentos protagonizado pelos alunos da 3ª série F fosse o esporte, as

experiências corporais que configuraram esse processo não adotaram, em nenhum momento, o gesto esportivo padronizado como referência para se avaliar como correto ou incorreto aquilo que os alunos faziam. Durante as aulas, os alunos jogavam ao seu modo, sem que lhes fossem feitas quaisquer exigências relativas a padrões específicos de movimento e de habilidade.

Os fundamentos das diferentes modalidades esportivas foram, de fato, um dos componentes contemplados como objeto de estudo. Contudo, eles não eram apresentados aos alunos como movimentos técnicos a serem reproduzidos, tampouco como modos únicos de se experimentar os esportes. Ao contrário, eles iam surgindo em decorrência da própria experiência do jogo, podendo ser recriados, transformados, substituídos e questionados. Ao jogarem, os alunos iam construindo a sua motricidade, experimentando-a de acordo com a sua intencionalidade, com os significados que atribuíam a ela e que por ela eram expressos. E, ao discutirem sobre isso com a professora, iam compreendendo as características, as possibilidades e as impossibilidades do fenômeno esportivo.

Nesse sentido, as situações de ensino mediadas por Laura procuravam, sempre, estimular a criação de diversas possibilidades de movimento e problematizar a experiência dos alunos ao jogarem. É interessante notar que, antes da realização dos jogos, os alunos e a professora normalmente conversavam sobre eles, a fim de compreendê-los e organizá-los, mas ela não se valia de demonstrações nesses momentos, e em nenhuma outra situação. Sua fala era sempre intencionada para que os alunos tivessem a liberdade de experimentar diferentes formas de se movimentar e para que delas tomassem consciência em relação ao contexto em que eram realizadas. *“Percebam os movimentos que nós vamos utilizar”* – essa era uma expressão constantemente presente no seu discurso. Nos momentos de discussão após a vivência dos jogos, Laura buscava então fazer emergir as percepções dos alunos: *“O que vocês acharam, quais movimentos vocês usaram mais?”*. E, a partir delas, estabeleciam-se as possíveis relações entre os elementos da sua experiência e o objeto de estudo.

A discussão observada em uma das aulas que tematizavam o basquete, realizada depois que os alunos haviam jogado o “basquete do capitão”, corresponde a um dos momentos que exemplificam esses aspectos. Após já ter abordado outras questões, Laura passou a problematizar os possíveis modos de se passar a bola. Ela mencionou a forma como um dos alunos havia feito isso e comentou: *“Quem sabe me dizer outros tipos de passe, além desse aqui que ele fez? Quais outros tipos de passe nós poderíamos fazer? Que passe vocês fazem? Como vocês passam a bola? Já perceberam isso?”*. Os alunos se manifestaram e fizeram algumas demonstrações. Laura foi listando na sua pequena lousa as possibilidades e

formas de passar a bola apontadas por eles, mediando as suas respostas e associando-as aos diferentes tipos de passe existentes no basquete. Certamente, as experiências de passar a bola vivenciadas pelos alunos na situação aqui apresentada, assim como as diversas experiências que se concretizaram ao longo das aulas, não se limitaram às formas que tecnicamente caracterizam o esporte em seu modelo institucionalizado. Ao discuti-las, portanto, a professora procurava deixar claro que, embora se tentasse compreender, em dado momento, as especificidades gestuais das práticas esportivas, esses gestos não eram essenciais para aquele processo vivenciado pelos alunos e todas as possibilidades criadas por eles eram válidas. Nessa perspectiva, problematizava-se também o caráter de controle da liberdade de ação dos participantes inerente ao esporte de rendimento.

A ênfase dada pela professora Laura à liberdade de ação e de expressão dos alunos torna-se evidente, também, ao se perceber a importância que ela atribuía à capacidade criadora das crianças. Duas situações merecem ser particularmente destacadas para exemplificar esse posicionamento. Uma delas se refere à vivência de um dos jogos relacionados ao futebol, durante a qual Laura comentou com os alunos que eles poderiam tentar dominar a bola antes de chutá-la. Um deles então lhe perguntou: “Assim, professora?”, demonstrando como realizar o movimento. Laura lhe respondeu que poderia ser daquele jeito, como também de qualquer outro, pois isso dependeria de quem estivesse realizando o movimento e da circunstância em que ele fosse realizado. E afirmou, ao concluir: “*Eu não quero fazer o meu domínio, eu quero que cada um tenha o seu*”.

A outra situação foi presenciada no decorrer do trabalho com o handebol, mais especificamente em uma das aulas em que os alunos jogavam o “alerta”. Ao reunir os alunos para conversar, Laura disse:

Chamou-me a atenção a forma como um aluno lançou a bola, para o chão. O Juliano chamou o nome de alguém e, ao invés de ele lançar a bola para cima, como todo mundo fez, ele fez um movimento diferente. Eu achei bastante interessante, que ele foi ousado, ele foi buscar uma coisa que ainda ninguém tinha feito. E é bacana buscar outras possibilidades.

Não havia, deste modo, movimentos que fossem considerados corretos ou incorretos, ou formas únicas e predeterminadas para se enfrentar os desafios apresentados pelos jogos. O que prevalecia era a liberdade dos alunos para agir e para descobrir possibilidades de movimento que lhes fossem significativas, que lhes permitissem fazer uso do seu próprio

corpo sem imposições. Essa maneira de lidar com o fazer corporal dos alunos pode, enfim, ser entendida como uma ação a favor da sua autonomia, já que seus gestos eram construídos por si próprios, de modo consciente, negando-se os modelos prescritivos e reprodutores que situam a referência para o movimento em algum ponto externo aos sujeitos que se movimentam.

Tais constatações são respaldadas pelos argumentos de Kunz (2000). Para o autor, tratar pedagogicamente o esporte como conteúdo da Educação Física na escola implica o reconhecimento do aluno como sujeito de movimentos intencionados; movimentos que, por serem humanos, caracterizam-se como livres, espontâneos, prazerosos e, ao mesmo tempo, como uma forma de linguagem. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica da Educação Física não tem nenhum compromisso com o desenvolvimento da perfeição do gesto técnico ou com o alcance de um padrão preestabelecido. Ela deve, ao contrário, favorecer a liberdade de ação e a descoberta de movimentos individualmente significativos.

Os procedimentos adotados por Laura para a organização/divisão dos grupos constituem também um importante elemento a ser analisado em relação às experiências compreendidas como participativas e estimuladoras da decisão dos alunos. Uma das características do trabalho pedagógico acompanhado por este estudo, como já se ressaltou, era a predominância de atividades em grupos. Para que os alunos pudessem se dividir e se organizar, Laura estabelecia alguns critérios antes do início das atividades, que estavam relacionados às necessidades do que seria realizado e também aos princípios norteadores do seu trabalho. E, a partir disso, os alunos tinham a possibilidade de se auto-organizar. A principal condição para a formação dos grupos, que jamais deixou de estar presente nas orientações da professora, era que eles fossem mistos, isto é, que eles fossem necessariamente formados por meninas e meninos³². Os demais critérios eram apresentados de forma variada ao longo das aulas. Em uma delas, por exemplo, Laura fez a seguinte solicitação:

Deixa eu falar para vocês. Vocês vão fazer dois grandes grupos. Primeiramente, um critério para a organização do grupo: ter meninos e meninas. Só que misturado, com um certo equilíbrio. Não pode ter cinco homens e uma mulher, tem que ser equilibrado. E eu gostaria que hoje vocês fizessem grupos com pessoas com quem vocês nunca, em algum momento, ficaram juntos. Tenta pensar em alguém com quem você nunca ficou. Por exemplo, o Pablo e o Alexandre sempre ficam juntos, então hoje eles vão se dar a oportunidade de ficar com outras pessoas.

³² Esse aspecto também será relevante para a discussão de um dos elementos da próxima subcategoria de análise.

Essa fala ilustra, de modo bastante claro, a postura adotada por Laura. Como se pode perceber, as orientações para a formação dos grupos eram dadas de acordo com as demandas da atividade (quantidade de grupos, número de integrantes etc.), mas, sobretudo, eram fundamentadas nos princípios de uma educação democrática, com vistas ao estabelecimento de relações cooperativas e respeitadas. Em primeiro lugar, pela própria possibilidade de escolha e de decisão conferida aos alunos, já que a professora poderia tomar exclusivamente para si a tarefa de divisão dos grupos.

Em segundo lugar, pela ênfase dada ao trabalho conjunto entre meninos e meninas, pois se sabe que as manifestações de poder, os conflitos e as contradições inerentes às relações de gênero frequentemente se acentuam nas aulas de Educação Física, o que leva alguns professores a ainda separarem meninos e meninas, conquanto essa prática seja ferrenhamente contestada pelas propostas e concepções pedagógicas mais atuais. Nessa mesma escola, por exemplo, havia um professor de Educação Física, cujo trabalho era essencialmente pautado na perspectiva tradicional do currículo dessa disciplina, que comumente adotava essa separação. Embora suas aulas não fossem foco desta pesquisa, elas muitas vezes aconteciam simultaneamente às aulas de Laura, em espaços próximos, sendo possível observar a realização de atividades diferenciadas entre meninos e meninas.

Por fim, ao pedir para que os alunos formassem grupos com alguém com quem nunca tivessem trabalhado antes na aula, a professora procurava estimular a diversidade das interações e das experiências coletivas, gerando possibilidades de novas aprendizagens. Afinal, é comum que os alunos, ao terem a oportunidade de escolher os companheiros de grupo, se aproximem daqueles com quem têm mais afinidade. E já que a possibilidade de escolha era uma característica constante nas aulas da professora Laura, isso poderia fazer com que as crianças formassem sempre os mesmos grupos, de acordo com a maior proximidade entre algumas delas.

Por outro lado, de nada adiantaria a professora proceder dessa maneira, se os alunos não conseguissem, de fato, organizar os próprios grupos. Mas o que se observou, ao longo de todo o processo educativo, é que os alunos da 3ª série F, diante dos critérios que eram sugeridos por Laura, passavam a discutir entre eles, a examinar possibilidades, a tomar decisões e, enfim, os grupos eram formados. Como salienta Peters (2006, p. 505), em um estudo que buscou analisar a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos em aulas de Educação Física,

[...] a capacidade de autorresponsabilização de um grupo aumenta sempre que os alunos ganham autoconfiança ao viverem situações de êxito, pois, à medida que os alunos vão ganhando experiência no trabalho de grupo e segurança no controle da sua dinâmica, a necessidade da intervenção do professor, como árbitro, tende cada vez mais a diminuir.

Este parece ser, portanto, o caso dos alunos participantes deste estudo. O modo responsável e efetivo com que eles lidavam com a tarefa de constituir os grupos e, igualmente, com as atividades a serem realizadas coletivamente, sugere que eles já possuíam uma certa experiência com esse tipo de trabalho, o que lhes conferia segurança na sua realização e requeria pouca necessidade de intervenção da professora, principalmente na sua organização. Essa experiência provavelmente decorre da própria forma como as aulas de Educação Física eram desenvolvidas desde as séries anteriores, já que, embora não fosse Laura quem as ministrasse, isso era feito por uma professora cuja perspectiva de trabalho é convergente com a sua. Nesse sentido, Laura esclarece que o trabalho em grupo e a auto-organização dos alunos são estratégias que fazem parte da sua prática pedagógica desde os primeiros anos do ensino fundamental, em que os alunos ainda são bem pequenos:

E desde esse momento, eu peço para eles criarem grupos, desde o primeiro ano. Em alguns momentos, eu trago estratégias de criação de grupos, mas, na maioria das vezes, eu peço: “tenta ficar com alguém que você nunca ficou”, “formem grupos mistos”, “hoje você pode escolher por afinidade”. Então, eu vou utilizando essa forma de criação dos grupos já desde o primeiro ano e aí isso me dá uma vantagem no decorrer, isso me facilita nessa criação (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

Esse modo de agir assumido pela docente, e observado na maioria das aulas, não significa, contudo, que ela não atuava mais diretamente quando isso se fazia necessário, quando disso dependia o sucesso da atividade ou quando se evidenciava algum tipo de exclusão. Em determinadas situações, Laura definiu explicitamente a composição dos grupos, com o intuito de que eles fossem constituídos por alunos com diferentes níveis de conhecimento, desenvolvimento ou habilidade, o que é considerado uma estratégia positiva e necessária por autores que investigaram o trabalho em grupo no espaço escolar e as interações sociais por ele propiciadas, como Peters (2006). Em outros momentos, ela interviu nessa composição ao perceber que algum aluno corria o risco de não ser inserido em nenhum grupo. Enfim, o fato de possibilitar que os alunos se auto-organizassem não quer dizer que Laura

deixasse de exercer a sua função mediadora, em que a organização do espaço interativo das aulas está implícita.

Outras considerações ainda precisam ser feitas com relação à organização dos grupos. Como se procurou apontar nas discussões tecidas no segundo capítulo deste trabalho, o mundo infantil não está isento de manifestações de poder, persuasão, violência e tirania. E, nesse sentido, a atuação do professor é de extrema importância, a fim de evitar o surgimento de relações coercitivas entre os próprios alunos (ARENDT, 2009; ROURE, 2007). Esse tipo de atitude, conquanto não fosse comum ao contexto das aulas de Educação Física da 3ª série F, foi constatado em algumas ocasiões relacionadas à não aceitação de um aluno no grupo, o que pode ser exemplificado pelo episódio descrito a seguir.

Após contar o número de meninos e de meninas presentes na aula, Laura pediu aos alunos para que formassem grupos compostos por três meninos e duas meninas. Na organização, alguns acabaram não se juntando a nenhum grupo, enquanto outros não completaram o número de integrantes proposto pela professora. Janaína era uma das que ficaram sozinhas. Ela então reclamou à professora, dizendo que ninguém a havia escolhido. Laura lhe disse: *“Ninguém tem que escolher você, você é que tem que procurar um grupo. Vai lá: ‘olha, fulano, posso participar do seu grupo?’ Vai ficar esperando, Janaína?”*. A aluna afirmou que havia feito isso, mas que, mesmo assim, ninguém a aceitou, o que de fato aconteceu nos grupos dos quais ela se aproximou. Rafael, Carlos e Henrique, que estavam juntos, mas com o grupo incompleto, sentaram-se na arquibancada. Assim que terminou de falar com Janaína, Laura se dirigiu a eles e pediu para que se levantassem, dizendo que não iria intervir na formação do seu grupo naquela aula, que eles é que deveriam procurar uma solução. Beatriz, que se encontrava próxima àquela situação, percebeu que Patrícia também estava sozinha e sugeriu que ela e Janaína se juntassem aos três meninos: *“Vai lá, você tem que ficar lá, você e a Janaína”*. Rafael comentou com os outros dois colegas: *“Só a Patrícia”*. Janaína se aproximou deles e respondeu: *“Só a Patrícia nada, tem que ter duas meninas”*. Em seguida, reclamou novamente à professora: *“Professora, ele não quer deixar”*. Laura lhe questionou: *“Quem é que está falando isso?”*. Janaína lhe respondeu: *“O Rafael”*. A professora então se dirigiu a esse aluno:

Rafael, vamos fazer o contrário? Eles não querem você no grupo. E aí? Você sai? Você vai para onde? Por que você está fazendo isso com a Janaína? Você já sentiu isso, alguém falar que não quer você em algum lugar? Hein, Rafael? Sim ou não?

E perguntou aos outros: “*Só o Rafael que não quer a Janaína? Patrícia? Henrique? Carlos?*”. Todos consentiram com a participação dela. Laura prosseguiu: “*A Janaína vai ficar nesse grupo. Você quer ficar nesse grupo, Janaína?*”. A aluna respondeu afirmativamente. Rafael, então, disse que iria sair do grupo e Janaína comunicou sua decisão à professora. Laura se dirigiu a ele novamente: “*Você vai fazer isso por conta de uma pessoa?! Tudo bem, se é uma escolha sua se autoexcluir*”. A professora se afastou e passou a conversar com outros alunos, que solicitavam a sua atenção. Rafael sentou-se na arquibancada. Logo em seguida, Janaína chamou Renato, que ainda estava sem grupo, para ocupar o lugar de Rafael. Só que ela imediatamente se arrependeu, dizendo que Renato era muito lerdo, instigando os colegas contra ele e o humilhando. Ele acabou permanecendo no grupo, mas continuou sofrendo atitudes discriminatórias, sem reagir. Durante o jogo, ele praticamente não recebeu a bola. Algum tempo depois, Rafael aproximou-se do grupo e pediu para que o deixassem jogar no lugar de Renato. Patrícia disse: “*Que ficar no lugar do Renato!*”. Janaína afirmou que Renato deveria sair e Patrícia pareceu contestar. Janaína insistiu: “*O Renato sai. Sai Renato! Tchau, adeus!*”. Patrícia mudou de ideia, sem resistência, pois simplesmente falou a Renato: “*Volta amanhã*”. Janaína completou: “*Passa amanhã, Renato*”. Ele saiu, sem dizer nada, e se afastou do grupo. Rafael passou então a jogar. Laura não viu nada do que aconteceu, pois se encontrava distante dali, conversando com outro grupo. Poucos minutos após esse fato, ela se reuniu com todos os alunos para um momento de discussão. Ao retomarem o jogo, Renato continuava afastado, sem participar da atividade. Laura percebeu e foi conversar com ele. Quando se aproximou do grupo em que Renato estava anteriormente, com ele a seu lado, chamou a atenção de seus integrantes sobre a atitude de exclusão em relação ao colega, principalmente a de Janaína, e fez com que Renato retornasse ao grupo. Alguns instantes depois, a professora subdividiu esse grupo em dois e se incluiu no grupo do qual Renato passou a fazer parte, jogando com ele e tentando ajudá-lo em suas dificuldades.

Nesse episódio, nota-se o quanto as crianças podem ser cruéis umas com as outras, como advertem as análises de Arendt (2009) sobre a educação e aquelas que foram feitas segundo os seus pressupostos, entre as quais se inserem as de Roure (2007). E é particularmente intrigante perceber a forma como Janaína lidou com essa situação, já que ela, no primeiro momento, havia sido vitimada pela atitude discriminatória de Rafael e, em seguida, comportou-se da mesma maneira com Renato.

Na verdade, não se trata de culpar as crianças por assim agirem, mas de tentar compreender as razões desse tipo de comportamento. Vivemos em uma sociedade extremamente competitiva e individualista, que legitima o sucesso a qualquer custo em

detrimento de valores como a solidariedade e o respeito; em que o consumo e a propriedade são os princípios que norteiam a vida das pessoas e conduzem, cada vez mais, a relações egoístas entre elas; em que parece “natural” que aqueles que não se enquadram em determinados padrões, ideologicamente impostos, sejam discriminados e marginalizados. Todos esses aspectos não se materializam apenas fora dos muros da escola. Como argumenta Freire (2007, p. 105),

[...] os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo.

Por isso, as relações entre as crianças no contexto escolar estão impregnadas pelos valores perversos do mundo social, os quais são reproduzidos por elas. A forma como o professor intervém nessas relações é, portanto, fundamental, a fim de que esses valores possam ser combatidos e questionados, como demonstraram as tentativas de Laura. Todavia, não se podem esperar resultados imediatos dessa intervenção, como se o fato de o docente insistir para que os alunos se respeitem, ao flagrar situações como a aqui analisada, signifique, por si só, que eles deixarão de agir dessa forma.

A exclusão de Janaína e de Renato possui algumas particularidades e, embora ela não tenha vindo a se repetir de forma tão explícita em outras aulas, pequenos gestos e ações por parte de alguns alunos, às vezes quase imperceptíveis, foram flagrados em outras ocasiões, e nem sempre notados pela professora.

Janaína era mais velha que os outros alunos da classe, pois havia repetido uma das séries do ensino fundamental, quando ainda estudava em outra cidade. Isso lhe conferia uma diferença específica em relação aos demais, que se explicitava de forma concreta – ela era, por exemplo, a menina mais alta da turma. Por outro lado, ela parecia não se incomodar com essa condição e assumia de maneira segura o seu lugar no grupo. Apenas alguns alunos demonstravam não gostar dela, como Rafael. Quando sofria algum tipo de discriminação por parte desses alunos, Janaína sempre reagia e procurava fazer com que Laura tomasse conhecimento da situação, como se evidenciou na situação anteriormente descrita. A docente, por sua vez, intervia com o objetivo de problematizar o que estava acontecendo e fazer com que os alunos percebessem os possíveis equívocos das suas atitudes. Entretanto, Janaína às

vezes simulava algumas circunstâncias, se excluía intencionalmente e tentava fazer com que a professora acreditasse que estava sendo discriminada. Em determinados momentos, foi também possível perceber que ela era um pouco agressiva com os colegas – o que aconteceu em relação a Renato, por exemplo –, mesmo com aqueles que nunca a tinham marginalizado. Isso ocorria talvez porque ela quisesse encontrar uma forma de ser respeitada, de se colocar como foco das atenções, ou mesmo de se defender contra as experiências que já havia vivenciado e que sabia que poderiam se repetir.

Laura logo percebeu esse seu comportamento e tentava encontrar a melhor maneira para lidar com ele. Por isso, algumas vezes ela intervia diretamente na situação, enquanto em outras, procurava fazer com que Janaína percebesse que não a estavam mantendo à parte, mas que ela estava sendo arreada com os colegas. O que vale destacar é que, de alguma forma, Janaína reagia às situações, se posicionava, se impunha, mesmo que isso significasse recorrer à professora. Renato, ao contrário, era bem diferente.

Ao longo do ano letivo, o comportamento desse aluno assumiu uma particular evidência, merecendo uma análise mais detalhada em relação aos propósitos delineados por esta pesquisa. Em primeiro lugar, Renato era excluído por alguns colegas por apresentar dificuldades na realização das práticas corporais. Entretanto, essa exclusão não era, na maior parte das vezes, claramente manifestada, como a que caracterizou o episódio anterior, mas configurada por atitudes disfarçadas e por certos comentários direcionados a ele, nem sempre percebidos pela professora. E também cabe enfatizar que não eram todos os alunos que apresentavam esse tipo de atitude, tampouco a maioria deles.

O que mais se destacava na atitude de Renato era a sua apatia e a sua extrema dificuldade para tomar decisões, o que se agravava no momento em que os grupos tinham que ser constituídos. Assim que os critérios para a formação dos grupos eram estabelecidos pela professora e os alunos começavam a se organizar, Renato permanecia alheio àquela situação, presente entre os demais alunos, mas sem nunca se aproximar de alguém para formar um grupo, nem mesmo daqueles com quem, de certo modo, tinha uma maior afinidade. Ele ficava olhando ao redor, aparentemente sem saber o que fazer. Quando o chamavam para compor um grupo, ele ia. Mas, quando isso não acontecia, ele permanecia sozinho, até que todos os grupos eram formados, Laura percebia que ele não havia se juntado a nenhum deles e o incluía em algum. Geralmente, ela lhe perguntava em que grupo gostaria de ficar e, nessas ocasiões, ele costumava ser bem aceito, sobretudo quando o trabalho a ser realizado exigia que os grupos fossem pequenos, formados por poucos alunos.

Essa situação se repetiu em muitas aulas e, algumas vezes, Laura acabou se irritando com Renato, cobrando dele que tomasse iniciativa: *“Você não tem coragem de perguntar se tem alguém para fazer com você? Até quando vai ser assim?”*. *“Olha o Renato: ele não toma atitude e vai ver quem pode ser do grupo dele, ele fica esperando. Hein, Renato?”*. Ao ser assim interpelado, ele não expressava nenhuma reação, apenas ouvia, calado e passivo. Isso também acontecia nas relações com alguns colegas, nas quais ele se via coagido, como no caso em que Janaína e outros alunos o expulsaram do grupo. E não somente nessas situações, mas também quando a professora, ou outro adulto da escola, dirigia-se a ele em circunstâncias totalmente diferentes, apenas para lhe perguntar alguma coisa. Renato permanecia quieto, sem nada responder, ou simplesmente esboçava palavras curtas. Nesse sentido, vale a pena comentar a ocasião em que o termo de consentimento livre e esclarecido, necessário à realização deste estudo, teve que ser assinado pelos pais dos alunos, logo no início do ano letivo, antes que as aulas começassem a ser registradas em vídeo.

Havia-se transcorrido algum tempo desde que esse documento tinha sido entregue aos alunos, com a solicitação de que o apresentassem aos seus pais e o devolvessem à professora Laura ou à professora regente da classe, que se responsabilizaram por entregá-lo à pesquisadora. Praticamente todos os alunos já o haviam devolvido, exceto Renato e outros três. Estes últimos, no entanto, não compareciam à escola há bastante tempo e eram alunos com sérios problemas de frequência.

Laura já havia questionado Renato diversas vezes a respeito do documento, perguntando se ele o havia levado, ao que ele respondia negativamente. Num dos dias em que eu estava na escola, ela então me pediu para que a acompanhasse no final da aula, no horário de saída dos alunos, pois algum responsável por Renato iria buscá-lo e nós poderíamos lhe perguntar sobre o termo que precisava ser assinado, mesmo que fosse para negar o consentimento sobre a participação do aluno na pesquisa. Conversamos com a mãe do menino e, para nossa surpresa, ela nos disse que o documento já havia sido assinado há bastante tempo e que ele provavelmente se encontrava na mochila de Renato desde então. Ela abriu a mochila do filho, constatou que de fato o documento estava lá e no-lo entregou.

Diante de todos esses acontecimentos, não há como não se perguntar o porquê Renato agia dessa maneira. O que o levava a assumir uma postura tão apassivada, a um aparente medo de falar, de se colocar, de se expressar, de até mesmo se defender, de fazer escolhas e tomar decisões, mesmo quando isso lhe era possibilitado e estimulado de maneira democrática e respeitosa? O caso de Renato não é passível de explicações simplistas ou definitivas. As análises feitas por este estudo tampouco podem oferecer respostas conclusivas acerca das

razões do seu comportamento e dos atributos da prática pedagógica que fosse plenamente capaz de favorecer o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, respeitá-lo em suas individualidades. Ainda assim, algumas hipóteses podem ser levantadas.

A professora Laura relatou que as relações familiares do menino eram bastante conturbadas. Seu pai, mais especificamente, era excessivamente autoritário e agressivo, e, segundo ela, exigia muito do filho. Outras professoras da escola já haviam, inclusive, tido algumas experiências problemáticas com esse pai, pois Renato estudava naquela instituição desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Não se trata aqui de afirmar que o comportamento de Renato simplesmente resultava do tipo de relação que mantinha com sua família, muito menos de isentar a escola do papel que lhe cabe em relação às dificuldades do aluno, o que significaria incorrer numa visão reducionista. Mas, em face desses elementos, dois aspectos precisam ser considerados. O primeiro deles refere-se à impossibilidade de se negar a influência, ainda que não exclusiva, das relações familiares sobre a constituição do sujeito, uma vez que a família é uma das principais instituições socializadoras. O segundo concerne ao reconhecimento de que a forma como a professora de Educação Física agia, compartilhando com os alunos as decisões que constituíam as diferentes dimensões do processo educativo, parecia não ser favorável para Renato, nomeadamente no que diz respeito à sua autonomia. A possibilidade de que os grupos fossem formados pelos próprios alunos, sobretudo, parecia-lhe ser algo muito desconfortável.

Essas considerações podem ser relacionadas às suspeitas levantadas por Barbosa (2008) acerca dos efeitos não desejados que podem decorrer de uma prática pedagógica pautada por princípios que se creem como favorecedores da autonomia. Sob esse ponto de vista, o autor alega que as formas de organização e de relação que caracterizam esse tipo de proposta muitas vezes se desviam dos valores que predominam em algumas famílias, os quais, entre outras coisas, “[...] acentuam o controle permanente das condutas e o respeito pelas regras e pela autoridade hierárquica” (BARBOSA, 2008, p. 461). Para ele, esse aspecto corresponderia, ainda, a um dos argumentos que permitiriam acusar tais proposições pedagógicas de elitismo, já que as famílias a que o autor se refere, cujos valores – o cerceamento das ações das crianças, a obediência à autoridade patriarcal sob qualquer condição e a quase impossibilidade de fazer escolhas – seriam contrariados por uma “pedagogia da autonomia”, são pertencentes às classes populares.

Realmente, as condições desprivilegiadas e injustas em que muitas dessas famílias vivem (ou sobrevivem) não permitem aos pais terem tempo e desejo para estimular a liberdade de seus filhos, para escutá-los e respeitá-los em suas posições, para os auxiliarem a

desenvolver a confiança em si mesmos. Porém, isso não pode ser generalizado. Por um lado, porque há de se reconhecer que o respeito à liberdade das crianças e o estímulo às suas iniciativas também não é uma prática unânime nas famílias economicamente favorecidas; por outro, porque não se pode afirmar que todas as famílias das classes populares, ainda que vivam em condições precárias, relacionem-se com seus filhos de maneira pouco democrática.

Além disso, a prática pedagógica da professora Laura, que demonstrou estar fundamentada na negociação permanente dos aspectos que envolvem o processo educativo, não pode ser caracterizada como elitista, basicamente porque os princípios que a norteiam não são elitistas, mas fundamentalmente democráticos. E mesmo que o elitismo possa se dar de modo não intencional, como adverte Barbosa (2008), este não parece ser o caso da prática focalizada por este estudo, pois os demais alunos da 3ª série F, também oriundos das classes populares, eram beneficiados por ela, já que, cada vez mais, eles mostravam se sentir seguros para manifestar suas opiniões, para fazer julgamentos, para agir por si próprios.

Por fim, o que destacadamente subsiste da análise dessa situação em associação aos argumentos de Barbosa (2008) é que qualquer prática pedagógica que se assuma como democrática precisa respeitar as diferenças – culturais, sociais, econômicas – existentes entre os alunos, mesmo que isso signifique rever alguns de seus princípios e métodos.

As possíveis contradições entre as relações que Renato vivenciava em sua família e aquelas que se efetivavam nas aulas de Educação Física ajudam a compreender as dificuldades apresentadas por ele, embora não as expliquem conclusivamente. Essas contradições também conduzem ao entendimento de que a escola, conquanto possua uma função indispensável na formação das crianças, não pode atuar sozinha, já que ela não é a única instituição responsável pela sua socialização. É preciso que ela estabeleça vínculos mais íntimos com as famílias dos alunos, para que possa verdadeiramente atender às necessidades das crianças e contribuir para o seu desenvolvimento.

Ainda que, na relação com Renato, as ações de Laura tenham apresentado alguns limites, ela se esforçava continuamente para encontrar a melhor maneira de lidar com ele, demonstrando seus anseios, suas dúvidas e suas dificuldades. Ela nunca permitiu, por exemplo, que ele ficasse sem realizar alguma atividade, mesmo que isso implicasse tomar para si uma função que ela gostaria que ele assumisse, como os outros já o faziam, e também sempre demonstrou se preocupar com a sua participação, aproximando-se dos grupos nos quais ele se encontrava para verificar como ele estava sendo tratado pelos colegas, auxiliando-o nas suas dificuldades quanto à realização de algumas práticas, incentivando-o, enfim. Algumas vezes, por outro lado, até mesmo por perder a paciência e não saber o que fazer

diante da atitude apática, sem iniciativa, quase inexpressiva de Renato, ou por acreditar que isso o mobilizaria de alguma forma, ela acabou adotando uma postura mais rígida. Porém, chegou à conclusão de que não deveria ter agido desse modo. Ao discutir a sua relação com esse aluno, durante o encontro reflexivo, e ao assistir aos episódios que explicitavam os momentos em que ela cobrava dele uma atitude mais ativa, Laura demonstrou refletir sobre a sua prática, reconhecer os seus possíveis equívocos e rever as suas posições:

Eu dei bronca nele... E talvez a minha fala não adiante, repetir essas coisas, cobrar dele, se ele já ouviu isso em casa. E eu venho melhorando isso nas relações com a criança. O que adianta eu forçar uma criança que não cabe para aquilo? Eu posso ter um ambiente propício para tudo, mas será que não peca com ele? Será que isso não é um sofrimento para ele? Talvez nem ele queira se posicionar. Não sei... Depois do que eu vi o pai dele, o pai dele é o tipo do pai que responde por ele, no sentido de não dar espaço. Ele sofre (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

Se as relações que o pai de Renato mantinha com o filho eram autoritárias e contradiziam as intenções democráticas de Laura, isso não quer dizer que ela também devesse passar a agir dessa forma. Nesse sentido, a professora reconhece que, apesar de não ter ainda encontrado a melhor maneira de lidar com esse aluno e que para ele, por diversos fatores, talvez seja realmente difícil se assumir como sujeito de decisão, dar espaço ao aluno é sempre melhor do que adotar posturas autoritárias. Segundo ela, isso poderá fazer com que Renato enxergue outras possibilidades, acredite em si mesmo e, em algum momento, enfrente e supere a opressão que o vitima.

Além dos elementos especificamente discutidos até aqui – a problematização dos aspectos estudados e vivenciados, a possibilidade de construção de jogos, regras e estratégias, a não utilização de modelos padronizados de movimento como referência para o fazer corporal dos alunos e a auto-organização dos grupos –, foram também identificadas diversas outras situações, até mesmo as mais corriqueiras, em que a professora partilhava com os alunos as responsabilidades concernentes ao processo educativo que protagonizavam, estimulando-os a participar e a decidir. São exemplos dessas situações: a forma como Laura mediava os conflitos interpessoais, dando voz às diferentes partes envolvidas e atuando no sentido de que os próprios alunos dialogassem e encontrassem a melhor solução para o problema; a solicitação de que os alunos auxiliassem uns aos outros, orientando os que tivessem menos experiências ou apresentassem dificuldades; a votação para a escolha dos representantes da turma nas aulas de Educação Física; a assunção, por parte dos alunos, de

funções relativas à realização de jogos entre grandes equipes, como o controle da pontuação e a observação do posicionamento dos jogadores; a criação de nomes para os jogos; a escolha do cenário que iria ilustrar um jogo construído com material reciclável.

Se a decisão é o elemento fundante da autonomia, pode-se afirmar que Laura não só criava as condições necessárias para que seus alunos decidissem, para que sua autonomia fosse sendo construída, como também os respeitava profundamente em suas escolhas. Esse respeito caracterizava todas as suas ações e era particularmente explicitado quando as opções e atitudes de algum aluno eram colocadas em xeque. Isso aconteceu, por exemplo, numa das aulas em que os alunos vivenciaram o jogo do “alerta”. Durante um momento de discussão, Fábio reclamou que seu colega, Marcos, ao invés de tentar queimar uma pessoa que estivesse próxima a ele, estava arremessando em quem se encontrava mais longe. Ao ouvir sua reclamação, Laura disse a Fábio: *“Tudo bem, é uma escolha dele. Ele acerta?”*. Fábio respondeu que era difícil ele acertar, que, até aquele momento, Marcos só havia conseguido queimar uma pessoa. Laura insistiu: *“Mas é uma escolha dele. O jogo é dele, eu não posso falar ‘acerta quem está perto’, senão eu vou estar mandando no jogo dele. E é ele que decide”*. Circunstâncias semelhantes foram igualmente observadas em outros momentos, como quando os alunos jogavam “queimada” e um deles se queixou, em voz alta e rispidamente, do modo como alguns outros estavam jogando. Ao ouvir a manifestação desse aluno, Laura imediatamente se posicionou, dizendo: *“É a estratégia deles, tem que respeitar”*.

Todos esses aspectos revelam, enfim, que o processo educativo mediado pela professora Laura era um processo coparticipado, em que o conhecimento era construído a partir das percepções e das ações dos alunos e em que as decisões eram com eles compartilhadas. Um processo centrado “[...] em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 2009a, p. 107).

4.3.3 Implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos

Esta subcategoria de análise explicita o caráter crítico da problematização e do diálogo. Ela está associada ao desvelamento das razões de ser das condições que configuram a realidade e, portanto, à conscientização, função assumida pela prática educativa na

perspectiva freireana. É nessa função que se acha implícita a necessidade de que os conteúdos da educação – aqui representados pelas manifestações da cultura corporal, mais especificamente pelo esporte, que foi o tema abordado no processo educativo focalizado por esta investigação –, além de fazerem parte da cotidianidade dos alunos, sejam ensinados de tal forma que se apreenda a sua construção histórica, social e cultural e os fatores políticos, econômicos e ideológicos que os conformam.

Os elementos que serão aqui apresentados referem-se à dinâmica relação entre o conhecimento do conteúdo, do objeto de estudo, e a leitura do mundo, reiteradamente defendida pela proposta freireana. No processo educativo mediado pela professora Laura, essa dinâmica foi evidenciada pela abordagem da produção histórico-social das manifestações da cultura corporal, pela elucidação de algumas das características que configuram o esporte institucionalizado e pelo tratamento dado às questões de gênero. Nesse sentido, as práticas que constituíram esse processo não foram apenas vivenciadas pelos alunos, tampouco problematizadas somente no que diz respeito aos seus aspectos imediatos, mas criticamente refletidas e discutidas enquanto práticas socialmente produzidas. No entanto, isso talvez pudesse ter sido feito com um maior aprofundamento, ao menos em algumas situações.

A abordagem da produção histórico-social das manifestações da cultura corporal caracterizou-se pelas ações da professora ao discutir com os alunos a origem e a evolução histórica dos esportes e dos jogos que estavam sendo estudados. Para isso, ela solicitou que os alunos realizassem pesquisas sobre algumas das modalidades esportivas, discutindo em seguida os seus achados, e também abordou, no decorrer das aulas, alguns aspectos relacionados à constituição de determinadas práticas.

Ao estudarem o basquete, por exemplo, Laura discutiu com os alunos algumas das características que definiam esse esporte em suas primeiras manifestações. Uma dessas características referia-se à cesta, que, àquela época, correspondia a um cesto de frutas colocado numa altura bastante elevada, superior à atual altura da cesta em competições oficiais da modalidade. Em face da constatação de que a cesta era extremamente alta, Laura procurou estimular a reflexão dos alunos, fazendo-lhes o seguinte questionamento: “*Vocês imaginaram como era essa cesta? Respondam-me: esse jogo pensava em todo mundo?*”. A discussão então prosseguiu em torno do reconhecimento de que a altura da cesta representava um fator de exclusão, já que as pessoas com baixa estatura teriam muitas dificuldades ou seriam mesmo impossibilitadas de jogar. Chegou-se também à conclusão de que, embora tenha sido reduzida desde então, a cesta ainda é alta na atualidade, considerando-se o basquete em seu modelo hegemônico, que é o esporte de rendimento. Esse aspecto revela uma das

condições do esporte institucionalizado, que é justamente a não democratização da sua prática em função das extremas exigências impostas pela sua estrutura. A partir dele, a professora buscou debater as possibilidades de reconstrução e transformação dessa estrutura rígida, para que todos pudessem vivenciar o esporte a seu modo, de acordo com as suas características, necessidades e interesses, por meio do que ela denominava de jogo-brincadeira. Por fim, a discussão ainda contemplou, por sugestão de uma aluna, questões relacionadas à prática do basquete por pessoas que usam cadeira de rodas.

A forma como o jogo da “queimada” foi introduzido durante o trabalho com o handebol é outro momento que esclarece a abordagem das manifestações da cultura corporal em relação à sua produção histórico-social. Ao mencionar o jogo que seria realizado na aula, Laura discutiu com os alunos as suas possíveis origens:

Vocês sabem que a queimada é uma simulação, é um faz de conta. Sabem do quê? Os jogos são um faz de conta da nossa realidade (ela deu alguns exemplos, como brincar de escolinha, de casinha etc.). E a queimada também é um jogo de faz de conta da realidade. Vocês sabem qual? [...] A queimada é um faz de conta da nossa realidade, do que a gente vive no dia-a-dia. O que seria a queimada? Um faz de conta do que da vida? [...] Vou contar para vocês. É um faz de conta da guerra. Segundo algumas histórias que a professora Laura leu, a queimada é como se fosse uma simulação da guerra. Grandes guerras, em que muitas pessoas morrem. E, normalmente, essas guerras existem por quê? Vocês sabem?

Vinícius respondeu: “*Por luta pelo país*”. Laura continuou:

Exatamente, é pela defesa de um país, muitas vezes por um território, “eu não quero que você invada o meu território, que você roube o meu petróleo”, o que acontece nas guerras do oriente, na vida real. E as pessoas acabam fazendo essas guerras, onde muitos morrem. E essa guerra da queimada, ela existiu entre os samurais. Olha só que interessante: os samurais morriam, eles usavam as espadas, eles morriam e, normalmente, quem morria, como eles não tinham muitos lugares para enterrar, eles enterravam os corpos, mas tiravam as cabeças.

Os alunos se espantaram e fizeram comentários entre si. Laura prosseguiu: “*E sabe para que eles usavam as cabeças?*”. As crianças levantaram algumas hipóteses: “*Pra comer?*”. “*Pra jogar?*”. Laura: “*Como munição. Ainda não tinha a queimada. Munição para atacar aqueles que invadiam o seu território. Além da espada, no lugar de pedra ou de um canhão, eles usavam a cabeça como munição*”. Vinícius: “*Tipo granada?*”. Laura: “*Isso. Como eles não*

tinham granada, eles usavam a cabeça como munição. Depois as granadas vieram”. Bruno: “Mas eles só arrancavam a cabeça, não podia arrancar o pé, a mão?”. Laura: “Eles usavam a cabeça, mas eu não sei o que eles pensavam. Vocês podem imaginar?”. Janaína: “Era uma bola?”. Letícia: “Algo pesado?”. Laura:

É, eu não sei se a bola nasceu disso, com a ideia da cabeça, porque têm muitos jogos que eles faziam com a cabeça... E na queimada, eu não sei se a bola nasceu com a ideia da cabeça. Só que a guerra é muito anterior ao jogo de queimada. Esse jogo veio depois, com a ideia dessa simulação, do faz de conta. E eu não sei se isso é totalmente verdade, pessoal. São pesquisas, as pessoas estudaram e chegaram a essa conclusão.

Como se pode notar, Laura procurou evidenciar os vínculos entre a prática corporal que constituía o processo educativo naquele momento e a dimensão social e histórica em que ela se originou. Procurou, além disso, ressaltar o fato de que as práticas corporais são produtos culturais, que expressam, por meio da motricidade humana, os signos e os elementos da realidade social em que são produzidas, reproduzidas e ressignificadas. A “queimada”, deste modo, não teria sido simplesmente inventada a partir de intenções abstratas e pontuais; ela surgiu como expressão lúdica de um fenômeno que, desde os primórdios das civilizações, está presente na vida em sociedade: a guerra.

Apesar de outras situações semelhantes terem sido identificadas, entende-se que a professora Laura talvez pudesse ter propiciado um estudo mais crítico e aprofundado acerca dos significados socioculturais que impregnam as práticas corporais, contribuindo para o desvelamento das relações de poder que estão envolvidas na sua produção e reprodução. Especialmente ao tratar dos esportes coletivos, muitos dos quais, vale lembrar, originaram-se em instituições que serviam às elites – como é o caso do futebol, que começou a ser praticado nos colégios tradicionais da Inglaterra, e do basquete e do vôlei, que surgiram nas associações cristãs de moços nos Estados Unidos –, para então se popularizarem (CAPARROZ, 2007). Ao abordar o futebol, por exemplo, Laura não fez nenhuma menção ao fato de que esse esporte, ao ser inserido no contexto brasileiro, era exclusivamente praticado pela elite do país à época e vedava a participação de negros. Em alguns momentos, verificou-se, ainda, que as próprias manifestações dos alunos davam margem a uma discussão crítica sobre os elementos que conformam a constituição das práticas da cultura corporal, o que, no entanto, parece não ter

sido percebido ou considerado pela professora. Dois episódios, presenciados no trabalho com o basquete, particularmente auxiliam a exemplificar essa constatação.

Um deles se deu em uma aula em que a professora havia trazido um vídeo com imagens do basquete de rua para que os alunos assistissem. O vídeo tinha o formato de videoclipe, com um fundo musical de *rap*, e praticamente todos os que nele apareciam jogando eram negros. Transcorridos alguns minutos desde que ele havia se iniciado, uma aluna fez a seguinte pergunta: “*Professora, eles são negros?*”. Ao que Laura respondeu: “*Depois a gente vai falar sobre isso, vamos tentar só observar primeiro*”. O assunto, porém, não foi retomado. Assim, a professora deixou de problematizar o fato de que o basquete de rua está vinculado à herança da cultura negra norte-americana, caracterizando-se como um movimento de resistência às estruturas sociais dominantes.

Como se sabe, os negros foram explicitamente discriminados por mais de cinquenta anos nos EUA. No basquete, o primeiro jogador negro só foi aceito na liga profissional em 1950, embora o esporte já viesse sendo praticado desde o final do século XIX. Diante da discriminação que sofria, a comunidade negra norte-americana foi desenvolvendo um movimento de resistência à opressão, que possui no basquete de rua – ou no *streetball*, de acordo com o idioma inglês – uma de suas manifestações. Sua lógica desvia-se do modelo institucionalizado do esporte, pois as regras são simples e flexíveis, privilegiando-se a ousadia e a improvisação, aspectos que subvertem a estrutura do sistema esportivo hegemônico, o qual tenta enquadrar a prática esportiva em definições estreitas, com o intuito de padronizá-la, homogeneizá-la e controlá-la. O basquete de rua também se desenvolveu de forma integrada ao movimento *hip-hop*, que se difundiu por todo o mundo como um ícone da identidade negra e como um elemento de diferenciação e afirmação perante as culturas dominantes, na medida em que, enquanto movimento de resistência, ele foi incorporado pelas periferias das grandes metrópoles, entre as quais se incluem diversas cidades brasileiras. Atualmente, o basquete de rua tem sido considerado o quinto elemento do *hip-hop*, juntando-se ao *DJ* (ou *disc jockey*, que é o músico que cria os sons para o *rap*), ao *MC* (ou *mestre de cerimônias*, representado por aquele que canta o *rap*), ao *break* (dança) e ao *grafite* (expressão gráfica) (SILVA; CORREIA, 2008).

Durante a execução do vídeo, Laura chegou a fazer alguns comentários em que se achava implícito o entendimento dos significados socioculturais do basquete de rua: “*Esses jogos que vocês estão acompanhando foram feitos nos EUA*”. “*Esse vídeo mistura várias linguagens, não só o jogo. Está falando sobre a rotina dos jogadores, a música, que tem um estilo próprio*”. Mas foram apenas comentários pontuais, não destrinchados por uma

discussão mais aprofundada. E embora a pergunta feita pela aluna tenha reafirmado a necessidade de que o diálogo em torno do objeto de estudo possibilitasse a compreensão de suas razões de ser enquanto prática cultural e socialmente produzida – afinal, por que as pessoas que apareciam no vídeo, jogando basquete de rua, eram predominantemente negras? –, isso acabou não acontecendo.

Sob essa mesma perspectiva de análise, o outro episódio que merece destaque refere-se a uma situação observada durante a discussão sobre as origens do basquete. Após ter solicitado aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre o histórico da modalidade, a professora Laura pediu, na aula seguinte, para que eles lhe falassem sobre o que haviam pesquisado: *“Vocês sabem por que nasceu o basquete?”*. Aline respondeu: *“Eu sei”*. Laura: *“Por que nasceu? Por que, Aline?”*. Aline: *“Nasceu com o tráfico”*. Laura: *“Com o tráfico? Onde você pesquisou isso?”*. Aline: *“Meu pai que falou”*. Laura: *“Nasceu com o tráfico? Coitado do basquete!”*. Os outros alunos riram. Aline insistiu: *“Mas não nasceu? Mas não nasceu, professora?”*. Laura: *“Com o tráfico? Não... O basquete é muito praticado nos Estados Unidos, nos guetos, nos bairros periféricos, mas não...”*. Aline: *“Mas ele falou que era o tráfico”*. Laura: *“Não. Acho que você perguntou alguma coisa errada, Aline. Pelo amor de Deus!”*. Todos riram novamente, inclusive a professora, que dialogava com a aluna num tom bastante descontraído. Aline: *“Eu perguntei qual era a origem do basquete, ele falou que era o tráfico”*. Laura: *“Só isso que ele te falou? Poxa vida, hein...”*.

O que levou o pai de Aline a afirmar que o basquete “nasceu com o tráfico”? Provavelmente, a fala da aluna fazia referência ao basquete de rua, entendimento que também foi demonstrado pela docente ao associar os comentários de Aline à cultura norte-americana e ao basquete que é praticado nas comunidades periféricas. Mas qual era, realmente, a compreensão que Aline estava tendo e expressando sobre essa prática da cultura corporal e sobre as condições em que ela é produzida e reproduzida? Que fatores determinavam essa compreensão? Algumas especulações poderiam ser feitas a esse respeito, mas o fato é que a professora Laura, mais uma vez, acabou não explorando as possibilidades decorrentes da expressão de uma de suas alunas, no sentido de desvelar as razões de ser do objeto que estava sendo estudado. De certo modo, ela acabou também não considerando o saber expresso pela aluna naquele momento, que se achava implícito na forma como as manifestações da cultura corporal se relacionavam à sua experiência social.

A elucidação de algumas das características que configuram o esporte institucionalizado, por sua vez, deu-se basicamente pela constante problematização da rigidez das regras e da padronização das condutas imposta pela prática esportiva de rendimento,

associada à ênfase às possibilidades de transformação dessa prática por meio dos jogos que eram vivenciados nas aulas de Educação Física. Diversas vezes, foi possível observar situações em que a professora se posicionava como a seguir:

Nesse jogo, a gente pode fazer isso de quantas formas? Várias, né? E no jogo-esporte? Apenas uma. Uma forma. Se fizer alguma coisa diferente, já está fora da regra. Porque é o jogo-esporte, não é? Aquele que é igual no mundo inteiro.

Além de trazer à tona essas questões, Laura também procurava esclarecer aos alunos que o fato de eles vivenciarem a prática esportiva da forma como o faziam não implicava que suas experiências deixassem de se caracterizar como esporte. Isso aconteceu principalmente quando o objeto de estudo era o futebol, e pode ser exemplificado pelo episódio observado numa das aulas em que o jogo do “bobinho” foi realizado. Ao transitar pelos grupos durante a vivência do jogo, Laura percebeu que um dos alunos, enquanto interagiu com os colegas, afirmou que o “bobinho” não era futebol. No momento de discussão coletiva, o entendimento expresso por esse aluno foi abordado pela professora: *“Eu quero aproveitar a fala de um colega. Ele falou assim: ‘não é futebol’”*. Ela então se dirigiu ao aluno: *“Quando você fala ‘não é futebol’, você pensa no quê?”*. Ele não chegou a responder, mas outra aluna se manifestou, dizendo alguma coisa. A professora a ouviu e disse em seguida: *“Eu acredito que ele pense no futebol que passa na televisão. Mas existem outras formas de se jogar futebol além daquele formato, tá? O ‘bobinho’ é futebol sim”*.

Ou seja, o esporte não precisa ser entendido apenas segundo o modelo padronizado que é veiculado pela mídia. Ao ser criticamente compreendido, ele pode ser transformado, concebido de maneira contrária à sua expressão dominante, que se assenta em princípios como a competição, o rendimento atlético e a regulamentação rígida; e sem que, para isso, tenha que deixar de ser esporte. Enquanto prática social culturalmente produzida pelos homens, o esporte tem a possibilidade de ser ressignificado por aqueles que dele se apropriam.

Por outro lado, poder-se-ia questionar que a metodologia utilizada por Laura para abordar pedagogicamente o esporte, por meio do que ela entendia como jogo-brincadeira, implicaria um certo funcionalismo dos jogos vivenciados pelos alunos e, além disso, descaracterizaria o esporte em suas lógicas e códigos próprios, contrariando o modo como ele culturalmente se manifesta. Isto é, poder-se-ia dizer que, ao jogar os jogos-brincadeiras, os

alunos não estavam jogando o esporte em sua estrutura original e, portanto, não poderiam compreendê-lo e refletir sobre ele. Subsídios para esse questionamento são encontrados nas discussões de Neira e Nunes (2008), ao defenderem um enfoque cultural para a Educação Física. Os autores criticam a insistente presença de jogos pré-desportivos e de atividades “inventadas” pelo professor no currículo da disciplina, pois tais práticas se aproximam de uma visão funcionalista da Educação Física e, ao se estruturarem sobre lógicas subjetivas, são desprovidas de um significado cultural.

Essa ponderação é válida e a própria professora a fazia. Ela sempre deixou claro que sua proposta não era empregar o jogo-brincadeira numa perspectiva pré-desportiva, como um meio de preparar os alunos para jogarem o esporte. Mesmo assim, demonstrou-se diversas vezes preocupada com os rumos que o seu trabalho poderia tomar. Além das conversas informais que teve com a pesquisadora a esse respeito, Laura declarou, por exemplo, durante a entrevista: *“Às vezes eu me pego em reflexão, se isso está sendo utilitário. A minha intenção não é que seja utilitário”* (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada). E em seu caderno de registros, identificou-se o seguinte relato: *“Estou refletindo se a aplicação do jogo-brincadeira numa relação com o jogo-esporte não está sendo utilitária”* (trecho do caderno de registros da professora).

Mas, apesar da pertinência desse questionamento, entende-se que ele não cabe à prática de Laura, ao menos não em sua totalidade. Para além dele, o que subsiste é o fato de que sua metodologia permitiu aos alunos vivenciarem o esporte de acordo com as suas possibilidades e, ao mesmo tempo, sem perder de vista as características dessa prática. E, mais que isso, as formas originais do esporte foram constantemente problematizadas, evidenciando-se a possibilidade e a necessidade que elas têm de serem transformadas. Assim, vale recorrer mais uma vez às argumentações de Neira e Nunes (2008, p. 199), pois eles igualmente afirmam que

[...] precisamos lembrar que não é o objetivo da escola ensinar esportes. Os conhecimentos dos alunos sobre os esportes podem ser construídos através de pesquisas que abordem suas características. Sua prática, no entanto, não ocorrerá dentro das regras oficiais, que precisarão ser conhecidas para que sejam reelaboradas pelos alunos, possibilitando a participação de todos e flexibilizando esses conhecimentos.

Ainda no que se refere à elucidação dos fatores que caracterizam o esporte institucionalizado, outros assuntos chegaram a ser abordados no decorrer das aulas. A quase unanimidade do futebol na programação esportiva transmitida pela televisão, em detrimento de outras modalidades, algumas praticamente ignoradas, foi um deles. Mesmo assim, questões importantes relacionadas ao esporte na contemporaneidade deixaram de ser contempladas. Não se discutiu, por exemplo, o fato de que o esporte competitivo está intimamente vinculado a interesses econômicos e mercadológicos, sobretudo quando se trata do futebol, expressivamente presente no contexto brasileiro e, conseqüentemente, na realidade dos alunos. Nesse sentido, novamente foi possível verificar que os questionamentos e as manifestações dos alunos algumas vezes suscitavam a possibilidade de discussão sobre certos aspectos, o que acabou não sendo levado em conta ou percebido pela professora.

Em uma das discussões sobre o futebol, Laura contou aos alunos uma curiosidade: certa vez, em uma cidade brasileira, uma partida oficial de futebol contou com apenas um torcedor pagante e sua renda foi de R\$ 5,00 (cinco reais). Uma aluna então comentou: *“Barato até, o ingresso”*. A professora lhe respondeu: *“Exatamente, o ingresso realmente era barato, porque eram times não muito conhecidos, né?”*. O debate acabou não prosseguindo e, sob a perspectiva orientadora deste estudo, entende-se que ele poderia ter sido criticamente explorado. Essa foi uma situação bastante propícia para se questionar o porquê dos ingressos para os jogos de futebol entre grandes equipes – que são conhecidas e exaltadas pelos alunos e das quais quase todos eles se assumem como torcedores – serem tão caros. Para se questionar o destino desse dinheiro e, enfim, os interesses que permeiam esse esporte na atualidade.

Esse tipo de constatação, conforme foi sendo evidenciado no decorrer do processo de investigação, tornou-se particularmente intrigante. Afinal, Laura sempre demonstrou compreender as manifestações da cultura corporal como práticas socialmente produzidas e se preocupar com o desvelamento de suas razões de ser no tratamento pedagógico que é dado a elas pela Educação Física. Essa compreensão foi identificada antes mesmo do delineamento desta pesquisa e se constituiu num dos critérios para que se tivesse interesse em analisar o seu trabalho. Além disso, o exame dos registros que ela fazia sobre a sua prática pedagógica permitiu apreender a forma como essa prática foi concretizada em momentos anteriores, com outras turmas e também abordando outras temáticas, o que ratificou a sua orientação por esses princípios. Princípios que igualmente constavam no plano de ensino de Educação Física e que, de fato, se fizeram presentes no trabalho educativo com a 3ª série F. As análises interpretativas desse trabalho, no entanto, levaram ao entendimento de que alguns aspectos

poderiam ter sido aprofundados. Esse foi, portanto, um dos principais pontos abordados no encontro reflexivo.

Nesse encontro, discutiram-se com Laura os pressupostos que fundamentavam esta subcategoria de análise e, ao se posicionar sobre isso, ela reiterou a importância que atribui à necessidade de que os alunos sejam incentivados a pensar sobre os valores sociais que permeiam as manifestações da cultura corporal. Ela então mencionou exemplos de como tem tornado isso possível, referindo-se a algumas questões que foram tratadas ao longo de sua experiência pedagógica: a problematização da capoeira como expressão de resistência dos negros à opressão; a discussão sobre as exposições de malabarismo feitas por crianças nos semáforos da cidade (sobre os motivos que as levam a fazer isso), em associação ao estudo do circo; a referência à prática do boxe pela população marginalizada e menos favorecida, como um dos fatores que marcam a trajetória e a produção histórica dessa luta; o questionamento à industrialização dos brinquedos e também aos papéis sociais que são atribuídos a meninos e meninas por esses artefatos. Em relação aos esportes coletivos, Laura disse que, em anos anteriores, um dos aspectos discutidos no estudo dessa temática foi a mercantilização do esporte e o papel da mídia nesse processo, principalmente no que concerne ao consumo de determinados produtos e marcas influenciado pela sua veiculação em eventos esportivos e pelos próprios atletas. E antes que lhe fosse feito qualquer outro tipo de questionamento, ela afirmou que sua intenção era problematizar esse aspecto também com a 3ª série F, mas que dois fatores particularmente a impossibilitaram de fazer isso.

O primeiro deles diz respeito ao tempo que teve para desenvolver o trabalho com os alunos. Nesse sentido, Laura realmente enfrentou dificuldades que prejudicaram o processo educativo nessa turma, em função da forma como o horário das suas aulas havia sido organizado. Os alunos tinham duas aulas (de 50 minutos cada uma) de Educação Física por semana. Essas aulas aconteciam consecutivamente, sempre às sextas-feiras. Todavia, no ano de 2010, muitos feriados e emendas caíram na sexta-feira, o que, conseqüentemente, fez com que os alunos não tivessem aula. Acrescenta-se a isso o fato de que diversas atividades da escola – reuniões de pais, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, eventos etc. –, que, para serem realizadas, necessitavam que as aulas fossem suspensas, aconteceram também nesse dia da semana. Logo, um número significativo de aulas de Educação Física deixou de se concretizar. Algumas vezes, a professora chegou a ficar duas semanas sucessivas sem se encontrar com os alunos. Tudo isso acabou causando prejuízos à prática educativa e fazendo com que coisas importantes deixassem de ser realizadas.

Laura também explicou que, de modo associado à questão do número de aulas, o ritmo de aprendizagem da turma foi outro fator que fez com que ela deixasse de contemplar determinados aspectos. Ela alegou ter percebido que precisava se deter em alguns outros pontos, que os alunos apresentavam dificuldades e que, por isso, acabou não aprofundando certos elementos, mesmo os julgando relevantes.

Após essas considerações, Laura foi convidada a assistir ao episódio em que uma aluna havia afirmado que a origem do basquete estava associada ao tráfico. Ao se defrontar com a sua própria ação e se autoavaliar, ela fez os seguintes comentários sobre o seu posicionamento:

Eu lembro. Talvez ela quisesse falar o gueto, né? Eu poderia ter explicado melhor, ter falado o que é esse gueto em que eles se reuniam, até pela questão da opressão dos negros. Eu poderia ter valorizado mais, eu poderia ter aproveitado essa fala dela. E acabou virando sátira, né? Eu poderia ter aproveitado e falado até da própria hierarquia que existe nas drogas, seria uma oportunidade. Mas também, naquele momento, eu queria contemplar outra coisa e me apressei. É algo para eu repensar, que eu preciso rever (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

Na continuidade da discussão sobre esse episódio, a professora chegou a dizer que considerava a postura adotada diante da aluna como uma falha. E quando questionada sobre o porquê a entendia dessa maneira, ela respondeu: *“Eu acho que é uma falha dentro da minha perspectiva, dentro do que eu busco e do que eu contemplo”* (trecho da transcrição do encontro reflexivo). Ou seja, Laura concebe a educação sob uma determinada perspectiva – aqui entendida como crítica e democrática – e parece inequívoco que a sua atuação materialize os princípios dessa perspectiva. Por outro lado, seu trabalho não se dá linearmente, em termos absolutos, como se qualquer atividade humana pudesse assim se caracterizar. Há condições e fatores que o influenciam, que o condicionam, que fazem com que Laura *falhe*, com que às vezes seja incoerente em relação àquilo que acredita. Mas, ao reconhecer sua atitude como falha, ela igualmente demonstra a disponibilidade que possui para refletir sobre o seu fazer pedagógico e, sobretudo, a busca pela coerência entre aquilo que pensa e diz e aquilo que faz. Busca que, aliás, é entendida por Freire (2009a, p. 65) como uma das virtudes indispensáveis à prática educativa exercida a favor da autonomia dos educandos e que se constrói “[...] no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”.

Os pressupostos da proposta freireana permitem reconhecer que a perspectiva problematizadora e dialógica da prática pedagógica de Laura possui como um de seus elementos fundantes o desenvolvimento de um pensar crítico sobre as práticas da cultura corporal, a fim de que os alunos possam compreender as condições em que elas são produzidas e os valores que elas expressam, as razões pelas quais elas são como são, tornando-se capazes de questioná-las, ressignificá-las e transformá-las. Esse pensar crítico está intimamente vinculado à construção da autonomia, aqui compreendida, de forma específica, como a capacidade de pensar e agir conscientemente sobre as manifestações da cultura corporal.

Por outro lado, as observações e as análises das aulas de Laura na 3ª série F evidenciaram que as possibilidades de compreensão da produção histórico-cultural dos esportes coletivos e dos fatores que caracterizam o seu modelo hegemônico de expressão não foram inteiramente contempladas, conquanto a professora tenha assumido considerar importante essa compreensão e demonstrado o como ela se fez presente em seu trabalho noutras ocasiões. A partir disso, e de seu próprio posicionamento diante do episódio sobre a origem do basquete, Laura foi então questionada sobre alguns aspectos específicos, que talvez pudessem ter sido abordados no processo educativo que havia se efetivado naquela turma.

O primeiro desses aspectos se referia à discussão sobre os interesses mercadológicos subjacentes ao esporte de rendimento, em relação ao que a professora inclusive já havia se posicionado, antes mesmo de ser especificamente interrogada a respeito, quando disse que sua intenção era problematizar esse assunto e argumentou sobre as principais razões pelas quais deixou de fazê-lo. Ainda assim, ela reconheceu a necessidade de que essas questões tivessem sido tratadas e de repensar a sua forma de se organizar para isso.

As relações de poder inerentes às modalidades esportivas estudadas foi outro ponto sobre o qual Laura foi questionada. Perguntou-se se ela não considerava possível e necessário discutir, por exemplo, as marcas elitistas da trajetória histórica do futebol ou a expressão de resistência à opressão que caracteriza o basquete de rua. Esse segundo elemento, aliás, tornou-se particularmente latente nos questionamentos e nos comentários de alguns alunos, como revelaram algumas das situações descritas anteriormente, que foram retomadas nesse momento da discussão com a professora, e como ela mesma admitiu ao analisar a videogravação de uma delas. Diante disso, Laura demonstrou, mais uma vez, refletir sobre suas próprias ações e concepções, questionando a si mesma:

Mas olha que interessante, você falando a gente vai pensando. Como que eu trabalho a questão do oprimido e do opressor na capoeira? É até demais. Nossa, como eu foco! E eu nunca pensei em discutir o opressor e o oprimido pela questão dos esportes. Eu discuto tanto o negro na capoeira, que quando eu vou para os outros conteúdos, eu falho mesmo. Então, eu acho que eu devo repensar um pouco em como eu organizo os conteúdos. Por que é que eu contemplo tanto uns pontos numa coisa e menos em outras? Olha só, é algo que se você não me apontasse, talvez demorasse a surgir. É algo que eu já vou incluir. Por isso eu acho que o seu trabalho, além de investigar o que você percebeu, ele acrescentou, porque é algo que eu vou repensar (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

Sua fala também revela a oportunidade que lhe foi proporcionada por este estudo de analisar e discutir a sua própria experiência pedagógica, vislumbrando para ela possíveis transformações. As “lacunas” identificadas não foram utilizadas para julgar a ação de Laura em termos valorativos. Ao contrário, buscou-se propô-las à sua apreensão, na tentativa de compreender a forma como ela as percebia e os fatores que as justificavam, antes de se tecerem quaisquer análises conclusivas sobre elas. Esse procedimento evidenciou seu caráter essencialmente dialético, pois contribuiu tanto para o esclarecimento dos elementos identificados no processo investigativo como para a reflexão da professora sobre o seu trabalho, tendo em vista a perspectiva crítica e democrática que o fundamenta. E assim como a pesquisa parece ter colaborado com o trabalho de Laura, sua colaboração foi fundamental para os resultados e interpretações aqui apresentados.

O último elemento identificado em relação às implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas dos conteúdos é representado pela forma como Laura abordou as questões de gênero, que, além de serem inerentes à própria representação das práticas estudadas, configuraram explicitamente as relações entre os alunos durante as aulas.

O conceito de gênero refere-se à construção social das diferenças entre homens e mulheres. Ele permite perceber que as representações e apresentações das diferenças sexuais não se limitam ao caráter biológico, mas implicam uma divisão de papéis, social e culturalmente construída, sobre essas diferenças. Sendo um elemento constitutivo das relações sociais estabelecidas sobre as diferenças percebidas entre homens e mulheres, o gênero também é um modo de significar as relações de poder marcadas pela dominação masculina (SCOTT, 1995). Assim, ser mulher não é apenas diferente de ser homem, como também sugere inferioridade, desvalorização, opressão.

O esporte, por sua vez, é uma instituição “generificada” e “generificadora”. Generificada porque reflete as concepções dominantes de masculinidade e feminilidade; generificadora porque contribui para a reprodução dessas concepções (SOUZA; ALTMANN,

1999). O estudo e a prática do esporte como conteúdo da Educação Física escolar não estará, portanto, imune às significações assumidas pelas relações de gênero – que são relações de poder – no contexto social e na instituição esportiva, o que quase sempre se estabelece sob a forma de conflitos.

Sousa e Altmann (1999) enfatizam a necessidade de que o gênero também seja compreendido como uma categoria relacional. Isso quer dizer que as relações sociais não se constituem somente em função do que a cultura construiu sobre as diferenças sexuais, mas a partir da associação dessa construção com diversos outros elementos, tais como raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras. Nas aulas de Educação Física, assim como em outros espaços sociais, as relações de poder que se configuram sob as significações sociais de gênero devem ser pensadas em articulação com esses outros elementos ou categorias, o que, por fim, confere uma relevância fundamental à intervenção e à postura do professor ao lidar com essas questões.

Tecidas essas considerações, dois aspectos devem ser inicialmente destacados com relação às aulas de Educação Física da 3ª série F. O primeiro, já abordado na discussão sobre as experiências participativas e estimuladoras da decisão, corresponde ao critério estabelecido pela professora de que os grupos fossem mistos, condição que foi sempre bem aceita pelos alunos; ou seja, meninos e meninas sempre jogaram e realizaram as atividades juntos nas aulas de Educação Física, o que já revela indícios de uma determinada forma de conceber e tratar as relações de gênero, uma vez que ainda existem resistências quanto ao fato de que as práticas corporais sejam vivenciadas conjuntamente entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. O segundo aspecto diz respeito à constatação, possibilitada pela observação das aulas, de que os meninos quase sempre monopolizavam os jogos.

Os jogos vivenciados possuíam características comuns: eram realizados com uma ou mais bolas, que na maioria das vezes deveria (m) ser passada (s) entre os alunos, a fim de se atingir um determinado objetivo ou alvo. Nesse contexto, foi possível perceber que eram os meninos quem ficavam a maior parte do tempo com a bola. Mesmo os grupos sendo mistos, as meninas demoravam a receber a bola em grande parte das situações observadas. Era nítida a preferência dos meninos em passá-la para outro menino. Além disso, parecia predominar entre alguns meninos a visão de que as meninas não sabiam jogar, de que eram mais fracas. Em várias das aulas em que essa situação se fez presente, as meninas demonstraram sua insatisfação em relação a ela, recorrendo à professora. A forma como Laura problematizou essas questões, tanto a partir das reclamações das meninas quanto de suas próprias percepções, é elucidada pelos episódios descritos a seguir, os quais, embora não contemplem

todas as ocasiões em que as questões/relações de gênero foram tratadas, são capazes de evidenciar e sintetizar os princípios que as caracterizaram.

Um desses episódios foi presenciado numa aula cujo tema era o futebol. Durante um momento de discussão, a professora comentou com os alunos: *“Eu gostei do que eu observei no grupo desse moço aqui (ela apontou para o aluno a que estava se referindo): parou o grupo, explicou como era o jogo para quem não sabia. Gostei”*. Marina, uma das alunas que fazia parte desse grupo, se manifestou: *“É, mas ele falou assim: ‘vou explicar só para as meninas, que não sabem jogar’”*. Laura a questionou: *“Ele falou isso? Por quê? Ele falou que só ia explicar para as meninas que não sabiam jogar? Mas ele perguntou quem é que não sabia jogar antes ou não, já foi falando que as meninas não sabiam?”*. O aluno em questão tentou argumentar e Laura lhe perguntou: *“Só para as meninas?”*. Ele confirmou, meio sem graça. A professora continuou: *“E se elas jogam fora da escola, se elas já conhecem, você nem perguntou, você já as rotulou: ‘vocês não sabem jogar’? Como foi que ele falou, Marina?”*. A aluna explicou: *“Ele falou assim: ‘eu vou explicar para as meninas, porque elas não sabem jogar’. Aí eu falei: ‘o quê?!’”*. Laura: *“Ótimo, tem que se defender. Olha só, eu achei que ele estivesse explicando para o grupo. Ele falou, então, para as meninas”*. Em seguida, a professora fez um questionamento à turma: *“Como que a gente chama isso? Como que a gente chama quando...”*. Um aluno imediatamente respondeu: *“Covardia”*. Laura: *“Não é covardia. Está quase, mas não é isso”*. Outra aluna: *“Eu sei o que é... É racismo”*. Laura: *“Não é racismo ainda. Não é racismo, está quase. Como a gente chama isso, quando a pessoa já põe um rótulo e fala ‘a mulher não sabe’? Por exemplo: ‘a mulher não sabe dirigir’?”*. Os alunos continuaram tentando responder, mas não chegaram ao conceito a que a professora estava se referindo, embora suas hipóteses também se relacionassem a manifestações de discriminação e desvalorização. Diante disso, a professora concluiu: *“Machismo. É igual falar ‘a mulher não sabe dirigir, dirige fogão’*. Letícia comentou: *“Mas os homens de hoje também dirigem fogão”*. Laura: *“Claro, por que não? Tem gente que acha que não, aí já é um outro preconceito também. Galera, olha só, vamos tomar cuidado, antes de falar que a pessoa não sabe, vamos perguntar o que ela sabe”*.

Outro episódio referente à problematização das relações de gênero foi observado também durante o trabalho com o futebol, numa aula cujo jogo vivenciado foi o “bobinho”. Nessa aula, cerca de metade da turma não estava presente e, por isso, formaram-se apenas dois grupos. Após observar os alunos jogarem durante um determinado tempo, Laura se aproximou de um dos grupos, cujos integrantes pareciam estar tendo problemas, e iniciou uma discussão sobre o jogo. Ana, uma das meninas que fazia parte desse grupo, queixou-se à

professora, afirmando que os meninos não permitiam que as meninas tocassem na bola. Laura disse-lhe que talvez isso estivesse acontecendo porque elas não estavam se deslocando no espaço de jogo, esquivando-se do bobinho e criando possibilidades para que a bola lhes fosse passada. A aluna insistiu, reiterando o controle dos meninos em relação à bola, e eles tentaram se justificar. A professora concluiu dizendo que provavelmente o grupo estivesse encontrando dificuldades em razão da falta de habilidade que algumas meninas apresentavam, mas não fez isso de modo depreciativo. Ela afirmou que a habilidade dependia das oportunidades de realização e que talvez as meninas não tivessem tido essas oportunidades. Pediu, então, para que o grupo retomasse o jogo, tentando superar os problemas identificados. No final da aula, Laura abordou novamente essas questões, discutindo-as agora com todos os alunos: “[...] *Aí eu pergunto de novo, e eu já perguntei isso para essa turma: quando eu vejo, por exemplo, as meninas que apresentaram dificuldade em receber a bola, e aí o Danilo só tocava para o Fernando. Por que isso acontecia?*”. Fernando respondeu que era porque eles não queriam perder a bola. Laura contestou: “*Porque não queria perder a bola, claro. Eu não quero perder, então eu vou jogar para o meu colega que talvez receba*” (ao dizer isso, ela demonstrou, pelo tom da sua fala, sua discordância em relação ao argumento do aluno). E prosseguiu:

Por que as meninas apresentam essa característica? Nessa turma, eu não estou falando no geral. Hein, meninas? Por que vocês acham que eles não tocam para vocês? Já falei disso uma vez. Por que vocês acham que os meninos tocam mais para outros meninos do que para vocês?

Ana disse: “*Eu acho que a gente não tem muita habilidade*”. Laura:

Como você faz para adquirir habilidade? Como você acha que você poderia adquirir mais habilidade? A gente tem que buscar uma solução. Como que eu faço para ter mais habilidade? Por que quando eu peguei a bola uma vez lá na quadra e rolei no meu pé, o menino falou ‘olha a professora!’? Será que se fosse um professor, um homem, o meninoalaria isso? A gente tem que pensar nisso. Se eu trouxer a Marta aqui, todo mundo conhece a Marta? E aí, a Marta é extremamente habilidosa, não é? E ela é mulher, não é? Por que ela tem habilidade? Talvez porque ela tenha tido essa experiência na vida dela.

A terceira situação a ser apresentada como caracterizadora deste elemento de análise refere-se a uma das aulas que tematizavam o handebol, na qual os alunos vivenciaram o jogo do “alerta”. Nessa aula, os alunos haviam sido divididos em dois grupos. No grupo que estava sendo focalizado pela pesquisadora, e do qual Laura não estava próxima nos primeiros momentos da vivência do jogo, os meninos monopolizavam a posse da bola. Eles chamavam e queimavam apenas uns aos outros. As meninas, que eram minoria, corriam sempre próximas umas das outras. Ao se aproximar desse grupo e observá-lo por algum tempo, Laura se dirigiu a elas: *“Se vocês ficarem grudando uma na outra, eles nunca vão chamar o nome de vocês. Espalhem-se”*. Passados alguns minutos, a professora interrompeu a atividade desse grupo e pediu para que os alunos se reunissem. Imediatamente, Vanessa se manifestou, dizendo à professora que ninguém chamava o nome dela. Laura respondeu: *“Eu sei. Por que será, né? Por que será? É a primeira vez na minha vida que eu pego umas meninas que ficam grudadas desse jeito. De verdade. Parece que vocês têm medo dos meninos*. Ela perguntou às meninas: *“Vocês os odeiam?”*. E, em seguida, aos meninos: *“Vocês as odeiam?”*. Ambos responderam que não. A professora continuou: *“O que a gente pode fazer para que vocês chamem o nome delas? Vamos pensar em uma regra para colocar no jogo”*. Um aluno tentou elaborar uma regra. Laura a ouviu, discutiu-a, mas logo pareceu mudar de ideia: *“Os meninos, num primeiro momento, chamariam as meninas? Não sei se isso dá certo”*. Uma aluna deu outra sugestão: *“Professora, os meninos jogam a bola para as meninas e as meninas jogam a bola para os meninos”*. A discussão prosseguiu. Laura então disse:

Sabe o que acontece? A gente tem que chegar num ponto em que a gente tem que parar de fazer coisas para as mulheres serem colocadas, as mulheres precisam se colocar. Senão, os meninos sempre vão achar: ‘ai, vocês, ó’ (ao falar isso, a professora fez gestos e expressões de desdém, para representar o que estava dizendo). As mulheres precisam começar a criar possibilidades de aparecer. Por que eles não chamam o nome das meninas? Já pensou, toda vez: ‘ai, vamos fazer isso para meninas fazerem gol’. E aí? Eles vão sentir sempre que vocês são as frágeis. Vocês querem se sentir frágeis, meninas? (as meninas responderam negativamente). Senão, os meninos sempre vão falar: ‘as meninas não conseguem’. Eu cansei de ouvir homens falarem isso. Eu não deixo falarem isso de mim, eu vou lá e mostro. Hein, meninas? A gente tem um exemplo aqui. Larissa, você não mora com o seu pai? Quem cuida de você, não é o seu pai? (ela respondeu que sim). Eu também moro com o meu pai. Então, essa ideia de que só a mulher cuida da casa e dos filhos não é verdade. Então não vamos colocar regras, vamos recomeçar o jogo e ver se vai mudar. Mulheres, entrem no meio desses homens.

Caio comentou: “*Elas têm medo*”. Laura: “*Aí, olha a fala dele, ‘elas têm medo’. Vocês vão os deixar falarem isso, que vocês têm medo? Vamos lá, meninas!*”. O jogo recomeçou e as meninas passaram, de fato, a ter uma maior participação, ao menos nessa aula.

Por fim, vale destacar os comentários feitos por Laura durante a discussão realizada numa das aulas em que os alunos jogaram “queimada”:

Meninas fazendo a mesma reclamação: “não toca pra mim, não toca pra mim”. Não é errado reclamar, está certo, só que é a mesma reclamação e não busca solução. Os meninos não podem tocar a bola para vocês só porque vocês não estão conseguindo, vocês conseguem também.

Como se pode perceber, a problematização das relações de gênero evidenciadas nas aulas de Educação Física da 3ª série F é marcada pela complexidade. Deste modo, há de se considerar a interação e a dialeticidade dos aspectos que a constituíram.

Ao enfatizar a falta de habilidade como justificativa para que as meninas deixassem de receber a bola, Laura está, primeiramente, considerando o caráter relacional do gênero. Quer dizer, ela está considerando a articulação do gênero com outra categoria, que é justamente o nível de habilidade. Pois, como pontuam Sousa e Altmann (1999, p. 56),

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas.

Por outro lado, essa justificativa pode, de certa forma, encobrir o fato de que as relações hierarquizadas entre os sexos e a distinção de papéis entre eles são construídas socialmente e que o próprio nível de habilidade das meninas, revelado nos jogos com bola, é produto dessa construção. A professora reconhece, por exemplo, que a habilidade decorre da experiência com esse tipo de atividade, das oportunidades que os alunos possam ter tido de jogar, de brincar com bola. Mas que razões explicam a oportunidade que os meninos tiveram, e as meninas não, de brincar com bola em sua experiência extraescolar? Pois são justamente as representações culturalmente constituídas acerca do que é masculino e do que é feminino que fazem com que aos meninos sejam dadas possibilidades de, desde pequenos, realizar

jogos com bola e atividades que lhes exijam força e virilidade – afinal, isso é “coisa de homem” –, enquanto às meninas cabe brincar de bonecas e de brincadeiras que garantam a expressão e a preservação da delicadeza e da sensibilidade próprias da “natureza feminina”. Para comprovar o como essa divisão dos papéis sexuais, na qual se inserem as práticas da cultura corporal, é imposta desde cedo às crianças, basta perguntar aos pais quantos deles dão às suas filhas uma bola como brinquedo, ou quantos esperam, ou mesmo admitem, que elas venham a jogar futebol.

A maneira como Laura encarava o fato de as meninas não receberem a bola dos meninos, assim como as constantes reivindicações delas em relação a isso, também possui uma dupla perspectiva. O que mais se destaca é a sua relutância em colocar as meninas no papel de vítimas passivas e em resolver os conflitos por meio de alternativas que se caracterizassem pela boa vontade, pela piedade dos meninos em relação a elas. Isso se torna evidente pela sua constante insistência para que as meninas não esperassem simplesmente que os meninos lhes passassem a bola, para que elas buscassem legitimar o seu lugar no jogo, pois eram capazes de fazer isso. Sob essa perspectiva, é particularmente esclarecedor o episódio em que Laura chegou a vislumbrar a possibilidade de mudar as regras do jogo para favorecer a participação feminina, mas, logo em seguida, reconsiderou radicalmente sua posição, afirmando que:

A gente tem que chegar num ponto em que a gente tem que parar de fazer coisas para as mulheres serem colocadas, as mulheres precisam se colocar. [...]. Senão, os meninos sempre vão falar: “as meninas não conseguem”.

Essa atitude de Laura, ao não permitir que a posição dos meninos continuasse a ser exaltada e a das meninas desvalorizada, pode ser considerada como uma forma fundamentalmente crítica de tratar as relações de gênero. A esse respeito, Sousa e Altmann (1999, p. 59) alegam que “[...] meninas não são vítimas de uma exclusão masculina. Vitimá-las significaria coisificá-las, ‘aprisioná-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência”. A postura da professora também encontra respaldo nos argumentos dessas autoras sobre a modificação das regras de um jogo para evitar que as meninas sejam excluídas, o que, segundo elas, acaba reforçando a ideia de que as meninas são mais fracas e que, portanto, o jogo precisa ser adaptado à sua condição de fragilidade, consagrando-se, novamente, a superioridade da condição masculina.

No entanto, ao cobrar das meninas que elas aparecessem no jogo, que não ficassem aglomeradas, que não se escondessem e que buscassem criar condições para receber a bola, a professora parece também ter corrido o risco de legitimar a ação dos meninos e de responsabilizar exclusivamente as meninas pela sua menor participação. Como se o fato de elas não receberem a bola se devesse apenas à forma como se posicionavam no jogo. Assim, deixa-se de reconhecer a gênese social das relações de gênero, nas quais as mulheres são subjugadas pelos homens. Pois, por mais que as mulheres venham exercendo sua resistência contra a dominação masculina, e que as meninas da 3ª série F o fizessem na sua relação com os meninos nas aulas de Educação Física, os diferentes gêneros não se encontram, ainda, em posição de igualdade. As relações entre homens e mulheres não deixaram de se caracterizar como relações de poder. Admitir que as meninas não recebiam a bola porque não criavam as condições para isso implica, portanto, admitir que não havia, por parte dos meninos, uma atitude discriminatória; implica, sobretudo, justificar a sua forma de agir, contribuindo para a manutenção de relações opressoras entre meninos e meninas, deixando-se de questionar a origem e as razões dessas relações, que, como se sabe, não são uma especificidade dos jogos realizados nas aulas de Educação Física, mas um reflexo das relações que se estabelecem no âmbito social.

Considerando-se a perspectiva dialética sob a qual o fazer pedagógico de Laura se concretiza, e sob a qual ele foi analisado, há de se assinalar, por fim, que o tratamento dado às questões de gênero, apesar das possíveis ambivalências identificadas, não deixou de vincular essas questões às condições em que elas se expressam no meio social e cultural. Aliás, é principalmente por isso que essa dimensão da prática educativa de Laura foi inserida nesta subcategoria de análise. Tal aspecto pode ser evidenciado, por exemplo, quando a professora incentiva os alunos a pensarem criticamente sobre as posições e representações sexistas, questionando alguns estereótipos sobre o homem e a mulher – “a mulher não sabe dirigir”, “a mulher deve dirigir o fogão”, “o homem não cozinha” – a partir da postura preconceituosa de um aluno em relação às meninas do seu grupo. O mesmo ocorre quando ela questiona os alunos sobre o fato de as pessoas se surpreenderem ao perceber que uma mulher sabe dominar uma bola com os pés: *“Por que quando eu peguei a bola uma vez lá na quadra e rolei no meu pé, o menino falou ‘olha a professora!’? Será que se fosse um professor, um homem, o menino falaria isso? A gente tem que pensar nisso”*. Ou quando, em mais um momento de problematização sobre os aspectos vivenciados, ela tenta desmistificar os papéis socialmente definidos em função das diferenças sexuais, utilizando exemplos da própria experiência de vida dos alunos, como o fato de uma aluna ser cuidada pelo pai: *“Quem cuida de você, não é*

o seu pai? Eu também moro com o meu pai. Então, essa ideia de que só a mulher cuida da casa e dos filhos não é verdade”.

Todos esses elementos foram apresentados à Laura no encontro reflexivo, com o auxílio do recurso da autoscopia, a fim de que ela pudesse se posicionar a respeito deles e analisar essa dimensão do seu trabalho. Após assistir aos episódios que retratavam a problematização das relações de gênero em suas aulas e ser questionada sobre como percebia as suas intervenções, Laura demonstrou-se bastante reflexiva:

Olha, é uma questão sobre a qual eu tenho que refletir. Não dá para dar uma resposta assim, imediata. Talvez eu até tenha deixado de discutir outros temas, porque esse predominava, talvez eu precisasse trazer um filme, ou uma outra forma, trazer revistas. Nas revistas aparecem mais mulheres? Como a mulher aparece? Eu poderia ter trazido outros recursos. Eu poderia ter falado para eles observarem comerciais, ter trabalhado mais o cotidiano, até da própria escola. Por que tem mais mulheres na escola? Por que a profissão [de professora] é predominantemente feminina? Onde se encontram mais homens? Por que isso? (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

No momento em que a discussão abordou a predominância do controle dos meninos nos jogos, a professora fez o seguinte comentário:

Mas imagina, eu fico pensando, quando você fala do poder dos meninos, do monopólio. Você imagina, toda vez as meninas tinham que tentar enfrentar tudo aquilo. Não é fácil para elas, como não é fácil para a gente. Pra gente enquanto mulher, na própria sociedade. Um exemplo: uma professora me disse outro dia, “ah, meu marido falou que a Marta joga como homem”. Eu falei “mas por que a Marta joga como homem e ela não pode ter a referência dela mesma? Por que não o jogo da Marta?” A gente fala tanto, defende tanto a mulher, e ela mesma se posiciona enquanto fraca, enquanto essa figura que a gente vê na sociedade (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

Laura também foi questionada sobre a ênfase que deu à questão da habilidade e à maneira como as meninas se posicionavam no jogo, o que poderia ser compreendido como uma justificativa legitimadora da forma de agir dos meninos e, além disso, ocultar a origem social das relações de gênero, embora essa não fosse sua intenção, como ela procurou esclarecer. A esse respeito, a professora assim se posicionou:

Quando eu cobrava muito das meninas, às vezes era porque eu já estava cansada. Não pela minha característica e pelas minhas reflexões enquanto professora. Talvez tenha sido mais uma falha, mas não dá para acertar em tudo, né? Eu reconheço quando é falha, porque eu reflito pra caramba. Às vezes, eu já cheguei a ficar sem dormir, pensando naquela aula, o que eu falei, o que eu fiz com aquele aluno. Mas eu acho que o que predomina, que eu percebi que predominou, foi a questão mesmo delas se posicionarem, delas terem uma luta para conquistar aquilo. Isso é mais forte em mim do que eu entrar em contradição. Posso até entrar, eu entrei mesmo nessas situações, mas eu achei que não predominou. Como se eu ficasse todas as aulas falando “olha aí, suas fracas”, ou algo desse tipo (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

Um dado significativo, que merece ser relacionado a essas argumentações de Laura, e que foi igualmente identificado por ela, refere-se ao fato de que as meninas, apesar dos conflitos e problemas que enfrentavam, jamais pediram à professora para que ela as deixasse jogar separadamente, sem os meninos, e tampouco se recusaram a jogar com eles, o que, segundo a docente, já havia acontecido em outras turmas. Do mesmo modo, os meninos não se negavam a formar grupos com as meninas e a jogar com elas, por mais que, durante o jogo, os conflitos viessem à tona. Isso parece realmente ratificar a constituição de um espaço no qual as meninas tinham voz, no qual elas podiam lutar e resistir.

Como se pode verificar, Laura reconhece as relações de gênero como um dos elementos constitutivos das práticas corporais. Nesse sentido, ela assume o compromisso de tratá-las enquanto relações social e culturalmente construídas, questionando os fatores e as representações que lhes são inerentes e possibilitando aos alunos construírem uma compreensão mais crítica da realidade em que elas são produzidas. Ela reconhece, também, que o seu trabalho poderia ter ampliado os questionamentos e utilizado outros recursos para um maior aprofundamento das razões de ser das relações hierarquizadas entre homens e mulheres. E, ainda, que a forma como se posicionou em relação a essas questões pode, mesmo que de modo não intencional, ter apresentado algumas “falhas” ou contradições. Mas o que prevalece, de acordo com a sua análise, é a possibilidade que as meninas tiveram de exercer a sua resistência, de conviver com os meninos ao mesmo tempo em que lutavam por relações mais justas. E não há como discordar de seus argumentos. Esse movimento de resistência parece ter sido favorecido pelo questionamento que a professora realizou junto às crianças aos padrões preestabelecidos de masculinidade e feminilidade, a partir do que os meninos também tiveram a oportunidade de pensar sobre o seu modo de agir e de modificá-lo.

E, embora uma discussão mais detalhada desse dado escape ao escopo deste trabalho, deve-se levar em conta que a sua própria condição de mulher e a experiência de

desvalorização face à suposta superioridade masculina parecem exercer influência sobre a forma como Laura lida com as questões de gênero em sua tarefa educativa.

As análises da prática pedagógica de Laura com os alunos da 3ª série F permitem afirmar que, para se buscar a superação de posições sexistas e de relações hierarquizadas entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, não basta garantir a convivência entre eles. Jogar juntos é condição necessária para isso, mas não suficiente. Como reconhecem Neira e Nunes (2008), os alunos não aprenderão a se respeitar apenas pelo fato de realizarem práticas nas quais tenham que cooperar uns com os outros e, nesse sentido, a convivência lado a lado não resolve os conflitos inerentes às questões de gênero. Segundo os autores, essas questões, por serem sociais, não se alterarão sem que sejam questionadas no seio da cultura onde ocorrem.

Na obra de Paulo Freire, embora as questões de gênero não cheguem a receber uma análise específica e detalhada, elas são frequentemente abordadas quando o autor contesta as relações de dominação e as práticas discriminatórias.

Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também.

Imoral é a dominação econômica, **imoral é a dominação sexual**, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos (FREIRE, 2007, p. 94, grifo nosso).

E, enquanto manifestações de poder, as relações de gênero encontram nas análises freireanas do fenômeno da opressão elementos que permitem melhor compreendê-las.

O trabalho de Paulo Freire, particularmente o livro “Pedagogia do Oprimido”, recebeu algumas críticas fundamentadas na alegação de que ele tendia a universalizar a opressão, desconsiderando as especificidades das experiências opressivas vivenciadas pelos indivíduos em função da raça, da etnia, da religião e do gênero. Segundo essas críticas, feitas principalmente pelas feministas norte-americanas, a falha do autor reside no modo como ele tratou as diferentes formas de poder, enfatizando a questão de classe e relegando o gênero a uma posição inferior. Ao comentar tais acusações, Freire (2001b) reconhece que há especificidade na opressão e que a complexidade e seriedade da questão de gênero exige que ela seja rigorosamente pensada. E admite que seus primeiros trabalhos foram, de fato, influenciados pela análise marxista de classe, até mesmo em razão do contexto histórico em

que eles foram produzidos. Por outro lado, ele diz também acreditar que, sem querer universalizar a opressão, seu trabalho, ao contribuir para a compreensão das estruturas opressivas, tenha também contribuído para a luta das mulheres contra o sexismo e a dominação. Mas, apesar das especificidades das estruturas opressivas, Freire (2007, 2009b) afirma que não se pode compreender criticamente as experiências de subordinação a que estão relegadas as minorias, como as mulheres, sem que também se compreenda nelas o corte de classe. Em outras palavras, nem só a classe, nem só o gênero, ou qualquer outra categoria, são capazes de, isoladamente, explicar o fenômeno da opressão em sua totalidade.

As discussões sobre a forma como Laura tratou as questões de gênero encontram respaldo na perspectiva freireana, na medida em que essa perspectiva se posiciona contra todas as expressões de opressão – as quais incluem a condição da mulher em relação ao homem – e vislumbra a possibilidade de que elas sejam superadas. Essa posição, por sua vez, requer uma prática pedagógica que problematize as relações opressivas, como Laura demonstrou fazer.

Por fim, é imperativo mencionar a avaliação de Laura sobre os procedimentos metodológicos adotados por esta pesquisa, mais especificamente sobre a possibilidade que ela teve de assistir a algumas das gravações de suas aulas. Durante a discussão sobre as questões de gênero, ela reconheceu o quanto esse recurso estava favorecendo as suas reflexões sobre o seu trabalho:

É a primeira vez que eu posso me avaliar por meio de outra linguagem. Porque eu me avalio com o meu registro, mas sou eu. E o olhar externo? É a primeira vez, para mim foi ótimo. Foi um outro ponto de reflexão e com certeza serão outras aulas (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

E afirmou: “*Se de repente eu tivesse visto esses vídeos no meio do ano, eu teria feito outras intervenções, eu teria feito outras coisas*” (trecho da transcrição do encontro reflexivo).

O encontro reflexivo foi realizado no final do ano letivo, quando os alunos já estavam saindo de férias e as observações das aulas já haviam sido concluídas. O momento de sua realização havia sido previamente definido no planejamento da pesquisa, levando-se em consideração os objetivos e as características desse procedimento. O propósito desse encontro era justamente discutir com a professora as possíveis interpretações sobre o seu fazer pedagógico, proporcionando-lhe um espaço de reflexão sobre a sua própria prática e

possibilitando-lhe elaborar seus próprios pareceres sobre as experiências vivenciadas, o que, enfim, ajudaria a esclarecer os elementos até então identificados pelo estudo e a fundamentar as suas análises. Para isso, o encontro precisava ser subsidiado pelo material já produzido por outros instrumentos utilizados na investigação e por uma prévia sistematização desse material. Sua realização, portanto, deveria necessariamente se dar após um determinado tempo de transcorrência da pesquisa. Ademais, este estudo não tinha necessariamente a intenção de intervir na prática pedagógica de Laura, no sentido de que ela pudesse ser transformada a partir da identificação de um problema e da reflexão docente sobre ele. Por tudo isso, entendeu-se que o final do ano letivo seria a melhor ocasião para que o encontro reflexivo acontecesse. No entanto, e diante das próprias considerações da professora sobre as mudanças que ela poderia ter feito no trabalho pedagógico com a 3ª série F, caso tivesse visto os vídeos no decorrer do ano letivo, isso talvez pudesse ter sido revisto, sobretudo quando se pensa nas formas pelas quais as pesquisas acadêmicas na área da educação poderiam efetivamente contribuir para o trabalho dos professores que delas participam, já que eles são os seus protagonistas.

4.4 O exercício da autoridade docente democrática

A maneira como Laura assumiu e exerceu a sua autoridade ao longo do trabalho que realizou com os alunos da 3ª série F é elucidada por quatro elementos que se inter-relacionam: o respeito aos alunos; a garantia da disciplina necessária ao espaço pedagógico; a seriedade e o compromisso demonstrados com a prática educativa; a disponibilidade para rever as suas próprias posições. Esses elementos se estabeleceram sobre a tensa relação entre a autoridade docente e a liberdade dos educandos, evidenciando uma constante busca pelo equilíbrio dessa relação. Laura se empenhava em afirmar e preservar tanto a sua autoridade quanto a liberdade de seus alunos, em não permitir que sua postura rompesse a necessária harmonia entre essas duas dimensões, o que significaria deixá-la resvalar ou para o autoritarismo, ou para a licenciosidade. Por isso, é possível afirmar que a autoridade da professora Laura era exercida de modo coerentemente democrático.

O profundo respeito que Laura tinha por seus alunos se corporifica em muitas das situações já descritas e discutidas na categoria precedente. O respeito ao seu contexto cultural e aos saberes que dele advinham, o respeito às suas escolhas e decisões, a forma

essencialmente justa e democrática com que mediava os diversos momentos da experiência educativa e com que se relacionava com os alunos no exercício de sua tarefa são aspectos que se sintetizam nessas situações.

Mas, ao mesmo tempo em que a professora os respeitava em suas liberdades, os alunos também precisavam respeitar o espaço educativo. E é nesse sentido que se entende que Laura procurava garantir a esse espaço a disciplina necessária para que sua tarefa se concretizasse. Ela sempre se preocupou, por exemplo, em não permitir que os alunos ficassem dispersos durante as aulas, que conversassem paralelamente enquanto ela ou outro aluno falava, que prejudicassem, de alguma forma, o desenvolvimento da prática educativa ou mesmo que se mantivessem alheios a ela. Ainda que, para isso, tivesse que se dirigir a eles de modo mais sério, quando disso dependia o reestabelecimento do equilíbrio do contexto pedagógico, o que, de modo algum, significava intolerância, severidade ou arrogância de sua parte. Essa postura de Laura se explicitou em diversos momentos, alguns dos quais são descritos a seguir.

Logo no início de uma das aulas observadas, assim que concluiu a realização da chamada, a professora precisou dar atenção individual a um dos alunos, a fim de esclarecer as suas dúvidas sobre uma atividade que havia sido realizada na aula anterior. Enquanto isso, o restante da turma, que se encontrava sentada no chão do pátio, conversava distraidamente. Ao terminar de atender o respectivo aluno, Laura, que estava em pé, se voltou para os demais, aguardando que eles lhe dessem atenção, para que a aula pudesse prosseguir. Essa estratégia era comumente utilizada pela professora. Em várias ocasiões em que as crianças estavam muito alvoroçadas, conversando todas ao mesmo tempo, ela simplesmente parava diante delas, com uma expressão séria, e aguardava até que elas percebessem as demandas da situação e fizessem silêncio. Na maioria das vezes, isso funcionava, o que, no entanto, não aconteceu naquela ocasião. Após alguns minutos, ao perceber que os alunos continuavam conversando, Laura então se sentou entre eles. Alguns instantes depois, Tiago percebeu a situação e solicitou aos colegas: “*Parem de falar*”. Outro aluno se levantou e também pediu para que os demais ficassem quietos. Uma terceira criança ficou em pé, olhou em volta e perguntou: “*Cadê a professora?*”. Seu colega lhe mostrou: “*Olha ela aí*”. Laura então se manifestou, ainda sentada:

Pessoal, se o interesse de vocês é conversar, vamos conversar. Se o interesse é bater papo, se vocês precisam disso, eu vou deixar esse espaço. Só que vocês precisam me falar de quanto tempo vocês precisam. Dez, quinze minutos? Vocês precisam de quanto tempo?

Os alunos diminuíram o barulho, mas, assim que a professora se levantou e começou a falar, eles voltaram a conversar e ela interrompeu a sua fala. Tiago se dirigiu mais uma vez aos colegas e lhes chamou a atenção: *“Vocês falaram que não querem tempo para conversar, mas ficam conversando”*. A partir daí, as crianças realmente fizeram o silêncio necessário para que Laura pudesse continuar a falar e a aula prosseguisse.

Numa outra aula, observou-se que, enquanto a professora fazia uma retomada do conteúdo com os alunos, Rafael, um aluno de quem ela frequentemente precisava chamar a atenção, insistia em fazer “gracinhas”, provocando e distraindo os colegas. Depois de já ter se dirigido a ele algumas vezes, pedindo para que parasse de agir daquela maneira, Laura disse à classe: *“Vocês precisam cobrar esses amigos que atrapalham a aula. Porque o tempo que eu perco aqui, chamando a atenção dele...”*. Vinícius a complementou: *“Era para a gente estar fazendo aula”*. A professora concordou e deu seguimento ao que vinha dizendo:

Aí, toda risada que vocês dão da graça dele, ele vai se sentindo, ele vai se sentindo, chega uma hora em que ele acha que ele é o rei da risada e ele não deixa vocês estudarem mais. E vocês não percebem isso. Não estou dizendo que é para excluí-lo, eu estou dizendo que é para cobrá-lo.

Um terceiro episódio a ser descrito corresponde à atitude da professora em relação a Felipe, um aluno que também era constantemente advertido por ela, por se demonstrar disperso nos momentos de discussão que eram realizados nas aulas. Num desses momentos, logo após a vivência de um jogo, ele conversava distraidamente com outro aluno, alheio ao que a professora estava discutindo com a turma. Ao perceber isso, Laura se dirigiu a ele:

Não dá, Felipe. É sempre assim, na hora de ir lá na experiência, você vai, só que na hora de discutir, você não está nem aí. Não adianta. Na discussão, você pode ter a possibilidade de construir mais coisas do que aquilo que você já sabe fazer.

Situações semelhantes foram identificadas ao longo de todo o período de observação das aulas e todas elas revelaram a importância do silêncio no espaço da comunicação dialógica. Para Freire (2009a), é no espaço *em silêncio* que se dá a fala do educador democrático, pois esse espaço lhe permite ser ouvido por aqueles que lhe escutam e, da mesma forma, escutá-los. Para o autor, esse espaço é substantivamente diferente do *espaço*

silenciado, no qual se dá a fala do educador autoritário, que fala impositivamente *para* os alunos, e não *com* eles, comportando-se como proprietário da verdade sobre a qual discorre. Sob esse ponto de vista, pode-se inferir que Laura, ao cobrar a atenção de seus alunos, não os estava silenciando, mas criando as condições necessárias para que pudesse falar *com* eles, assim como para que pudesse ouvi-los. Os alunos, portanto, não eram tratados como objetos do discurso da professora, mas como sujeitos da escuta de sua fala (FREIRE, 2009a). Isso se ratifica pelo caráter essencialmente democrático da prática de Laura, já que não era somente a sua voz que tinha o direito de se manifestar e tampouco ela tentava impô-la aos alunos. Como já se procurou demonstrar, as vozes das crianças também tinham um espaço legítimo nas aulas de Educação Física e se faziam presentes por meio do direito de participação que lhes era garantido, pelo constante exercício do diálogo e pelo respeito à sua liberdade. E justamente por respeitá-los em suas liberdades é que Laura não permitia que o funcionamento do espaço pedagógico fosse prejudicado pela “[...] indisciplina de uma liberdade mal centrada” (FREIRE, 2009a, p. 105). Afinal, a liberdade não está acima de qualquer limite. A liberdade sem limites se perverte em licenciosidade e acaba sendo tão negada quanto a liberdade reprimida (FREIRE, 2009a).

Deste modo, entende-se que o que Laura fazia, quando insistia com os alunos para que respeitassem o contexto da aula e se engajassem no ato de estudar, de aprender, de conhecer, de ensinar, era exatamente contribuir para a constituição da disciplina exigida por esse ato (FREIRE, 2009b). Além disso, percebeu-se que a responsabilidade pela construção do clima necessário à atividade pedagógica era compartilhada com os alunos e que muitos deles passaram a assumi-la, à medida que reconheciam a importância da disciplina no espaço educativo. O que, enfim, pode ser compreendido como parte do processo de construção da sua autonomia, dado que a responsabilidade, ou a assunção dela, é um de seus elementos fundantes.

Nesse mesmo sentido é que se pode considerar que o fato de a professora possibilitar que os alunos tomassem decisões e fizessem escolhas não significava que os objetivos educativos pudessem ser desprezados. Em outras palavras, a possibilidade que os alunos tinham de escolher, de decidir, de opinar, não queria dizer que tudo fosse permitido ou que os rumos do processo educativo decorressem apenas dessa possibilidade. Aliás, essa é uma interpretação equivocada que às vezes se faz em relação às práticas educativas de opção democrática e que contribui para a construção de uma visão dicotômica, igualmente equivocada, da autoridade docente e da autonomia discente. É como se onde houvesse respeito à liberdade dos alunos, a autoridade docente fosse necessariamente destituída; ou,

onde a autoridade do professor se fizesse presente, não houvesse espaço para a liberdade e para a autonomia dos alunos.

A prática pedagógica de Laura oferece subsídios para a refutação e superação dessa visão dicotômica, pois, da mesma forma que propiciava a seus alunos tomarem parte nas diferentes dimensões decisórias, respeitando-os em suas opções, a professora também não permitia que essa condição solapasse a direção assumida pelo processo educativo. Muitas decisões eram compartilhadas com as crianças, mas havia aquelas que eram de sua responsabilidade e que ela não hesitava em assumir. E quando se fazia necessário, quando disso dependia o êxito dos propósitos educacionais, ela tomava para si atribuições que já haviam sido assumidas pelos alunos, como quando intervinha na formação dos grupos e na realização dos jogos. Tudo isso, sem renunciar aos princípios democráticos que a orientavam.

A esse respeito, Freire e Shor (2008, p. 203) afirmam que

[...] o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

Ou seja, Laura exercia uma prática educativa democrática, sem deixar de assumir um papel diretivo necessário para educar, já que a diretividade é própria da educação.

A autoridade da professora Laura também é explicada pela sua seriedade e pelo seu compromisso com a prática educativa, o que se vincula à competência com que essa prática era exercida. Na perspectiva freireana, a competência profissional é um dos atributos indispensáveis ao exercício da autoridade docente coerentemente democrática. Para Freire (2009a, p. 92),

O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Laura provou ser uma professora extremamente competente, no sentido que essa adjetivação assume nas discussões freireanas. Primeiramente, porque ela se preocupava com a sua formação. Desde que concluiu a graduação e iniciou a sua carreira no magistério, ela continuou estudando e buscando referências que orientassem o seu fazer pedagógico. Ao discutir o seu trabalho, durante os encontros sistematizados que fizeram parte dos procedimentos metodológicos desta pesquisa (a entrevista semiestruturada e o encontro reflexivo), e mesmo nas conversas informais que teve com a pesquisadora, Laura sempre mencionava as diversas leituras da área da Educação Física e da educação que embasavam a sua prática e a sua reflexão sobre ela. A realização de um curso de especialização e, sobretudo, a sua participação em um grupo de estudos formado por professores de Educação Física, os registros sistemáticos da sua experiência pedagógica e a busca por divulgar e discutir o seu trabalho em eventos científicos educacionais são elementos que reafirmam essa sua preocupação. A forma séria com que Laura assumia e exercia a docência, e com que concretizava o seu próprio desenvolvimento profissional, está ainda associada a um profundo comprometimento com a formação dos alunos.

Todos esses aspectos se tornam ainda mais claros quando a professora expressa a sua compreensão acerca da autoridade docente e da maneira como ela própria a exercia na relação com seus alunos:

Eu acredito que eles não tenham medo de mim, mas que eles percebem que eu sou muito comprometida com aquilo que eu estou fazendo, que eu levo muito a sério, que eu acredito muito naquilo. É, eu acho que isso passa para eles. A minha seriedade e o meu compromisso com aquilo, com a formação deles. Quando eu insisto tanto num aluno, que eu poderia deixá-lo de lado. Por que eu insisto? Eu me pergunto. Por que eu insisto com aquele camarada, com aquela pessoa? Porque eu acredito. Por que eu não fico só com aqueles que me dão um retorno positivo? [...] Eu não poderia deixar de lado? Eu não poderia esquecê-los? Não, eu me preocupo muito. Então esse meu compromisso, acreditar naquela pessoa sempre, é uma forma de perceber essa autoridade. Então, assim, eu acho que não é pelo medo. [...]. E aí eu cobro muito nessa relação. Às vezes sim, fujo um pouco no sentido de me alterar, fico brava, eu acho que como todo professor. Tento buscar algumas soluções. Mas eu procuro tentar essa autoridade. É algo que eu preciso refletir até mais... Mas eu tenho um pouco de medo de que isso se torne ou medo ou falta de respeito (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

Ao se posicionar sobre a questão da autoridade docente, Laura afirma acreditar que os alunos não tenham medo dela, mas que, ao contrário, eles percebem o seu compromisso com a prática educativa, o quanto ela leva a sério essa prática. Assim, ela reitera os argumentos

freireanos de que o empenho do professor para exercer bem a sua função é uma das condições sob as quais se institui a sua autoridade. Além disso, ela evidencia a distinção entre autoridade e autoritarismo, uma vez que a legitimação da sua autoridade pelos alunos se dá em razão da percepção que eles têm de sua seriedade com a prática docente, e não pelo medo que poderiam ter da sua figura.

Recorrendo-se às discussões de Davis e Luna (1991), pode-se dizer que os alunos da 3ª série F concordam com os desígnios da autoridade docente, exercendo em relação a ela uma obediência libertadora, já que essa autoridade utiliza o poder que lhe é conferido para perseguir, juntamente com aqueles que são influenciados por ele, um objetivo comum. Ainda de acordo com esses autores, a autoridade de Laura não se serve das vantagens do poder para impor, por meios coercitivos, seus intentos aos alunos, o que caracterizaria uma postura autoritária. Quando diz que acredita que os alunos não tenham medo dela, Laura está se referindo ao fato de que eles a respeitam não porque se sentem coagidos, mas porque compreendem o compromisso da professora de fazer com que os propósitos da prática educativa sejam alcançados. Pois se ela se utilizasse de meios coercitivos, sua autoridade, em si, já haveria fracassado (ARENDT, 2009) e o que figuraria seria, de fato, o autoritarismo. Essas interpretações são corroboradas, ainda, pela constatação de que Laura, ao cobrar o respeito dos alunos pelo contexto pedagógico, jamais fez uso de ameaças, punições ou recompensas externas àquele contexto. Ela sempre procurou evidenciar a necessidade de que o espaço educativo fosse respeitado em função dos objetivos da tarefa que ali se realizava, na qual a participação e o envolvimento dos alunos eram fundamentais, pois o que estava em jogo era a sua própria formação.

O modo como Laura expressa o seu comprometimento com a formação dos alunos é particularmente significativo. Para ela, é isso que a faz insistir com eles, cobrá-los e, principalmente, acreditar em todos eles, o que se constitui num dos fundamentos da sua autoridade e possibilita aos alunos perceberem as razões pelas quais ela é exercida.

Mas, mesmo tendo clareza das suas intenções e procurando agir de forma coerente com elas, Laura se mostrava preocupada com a possibilidade de que sua postura, de alguma forma, viesse a coagir os alunos. Ela reconhece que às vezes se alterava com as crianças, que tinha receio de que isso se transformasse em medo por parte delas ou em falta de respeito da sua parte e que precisava refletir sobre essas questões. Realmente, as observações das aulas permitiram registrar a professora dirigindo-se aos alunos de um modo mais enérgico, talvez nem sempre necessário, em algumas ocasiões. Porém, embora isso mereça ser pensado, como a própria professora o admitiu, compreende-se que esse fato não chegou a se configurar como

um elemento desqualificador do caráter democrático da sua prática e da sua autoridade, sobretudo pelas poucas vezes em que foi presenciado e pela complexidade dos fatores que estavam envolvidos nessas situações. Além disso, algumas conversas informais com os alunos revelaram que eles de fato não tinham medo da professora, que gostavam das aulas de Educação Física e que reconheciam a importância das aprendizagens realizadas nessas aulas.

Diante dessas apreciações, dois pontos merecem ser destacados: a lúcida compreensão de Laura sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo e, mais uma vez, a sua permanente disponibilidade para rever as próprias posições.

Essa disponibilidade também representa um dos elementos constitutivos da sua autoridade. Em primeiro lugar, a professora nunca teve receio de admitir os seus erros perante os alunos. Isso foi perceptível, por exemplo, quando ela cometeu um equívoco ao definir um determinado conceito e, na aula seguinte, fez questão de repará-lo: *“Eu cometi um erro na minha explicação, que eu quero corrigir agora”*. Ou quando, durante a realização de um jogo, uma das equipes foi prejudicada pela sua intervenção e, diante das reclamações das crianças, ela imediatamente reconheceu: *“Foi um erro meu, um erro meu”*. Mas, para além da assunção de seus erros, Laura revelou-se extremamente disposta a refletir sobre a sua conduta e a discuti-la com os alunos.

Para explicitar essa postura, foram selecionadas duas situações. Na primeira delas, notou-se que, num dado momento do ano letivo, a professora estava bastante preocupada com o aproveitamento que vinha sendo demonstrado pelos alunos nas últimas aulas. Em uma dessas aulas, ela solicitou que eles realizassem, após a vivência de um jogo, uma atividade de registro, em que deveriam escrever sobre os aspectos que caracterizavam os jogos até então estudados. Os alunos, no entanto, tiveram muitas dificuldades para realizar essa atividade e não conseguiram concluí-la, mesmo com as constantes intervenções da professora nos grupos. Além disso, o jogo vivenciado naquela aula também não havia sido bem compreendido pelas crianças, o que se tornou visível durante a sua realização. No final da aula, Laura pediu para que os grupos lhe entregassem a folha em que haviam feito a atividade, ainda que a maioria deles não a tivesse finalizado. Ela então se reuniu com os alunos e deu início a um momento de discussão: *“Eu percebi algumas coisas que eu vou ter que mudar. Uma coisa que eu vou ter que corrigir: não posso colocar muita tarefa no mesmo dia para vocês, porque deu um ‘nó’ aí”*. A professora comentou as dificuldades observadas na realização da atividade de registro e prosseguiu:

Galera, eu fiquei muito preocupada, de verdade. Eu acho que nós vamos ter que voltar. Não sei se sou eu que estou sendo uma péssima professora ou o que está acontecendo. Vocês querem mudar o conteúdo? Porque foram vocês que escolheram. Mas vocês acham que nós devemos mudar o conteúdo? Só que, se mudar, tem que ter responsabilidade, que é o que muitas vezes não tem acontecido aqui.

Os alunos responderam que queriam continuar a estudar os esportes coletivos com bola, outros pontos foram abordados e, por fim, a professora concluiu: *“Ajudem-me pessoal, por favor. Ficou confuso, eu quero ajudar vocês. Não vou prosseguir se vocês tiverem dúvidas. Eu quero ajudar vocês”*. Depois que a aula terminou, Laura ainda comentou com a pesquisadora o quanto estava realmente apreensiva com a dificuldade apresentada pelos alunos, questionando-se sobre quais seriam as possíveis falhas da sua ação e em que sentido ela deveria modificá-la. Na aula seguinte, ela retomou essas discussões com as crianças, organizou uma nova vivência dos jogos, a partir das dúvidas e das sugestões que foram expressas, e pediu para que fizessem novamente a atividade de registro, que agora apresentava uma estrutura diferente, pois havia sido reformulada pela professora em função das dificuldades detectadas.

A outra situação que se caracteriza pela disponibilidade da professora para repensar as suas posições foi identificada no decorrer do trabalho com o futebol. Laura havia solicitado aos alunos que trouxessem para a aula algum objeto ou material relacionado à modalidade, para que pudessem realizar uma discussão sobre esse material e compartilhar experiências. Na primeira aula após essa solicitação, nenhum dos alunos cumpriu a tarefa. Laura ficou desapontada e cobrou deles um maior comprometimento. Mesmo assim, ela insistiu em sua solicitação, anotando-a agora na lousa e pedindo para que os alunos a registrassem em seus cadernos. Na semana seguinte, porém, o resultado foi o mesmo: nenhum aluno havia trazido o material relacionado ao futebol. A professora então resolveu agir de forma mais drástica. Ela disse aos alunos que eles permaneceriam na sala naquele dia e que o foco das discussões passaria a ser a falta de compromisso demonstrada por eles.

Inicialmente, Laura afirmou que estava muito chateada com aquela situação, pois percebia que estava cumprindo o seu compromisso como professora, mas que eles estavam falhando naquilo que lhes cabia. Disse, ainda, que, diante das circunstâncias, precisava ser “dura” com a classe. Em seguida, ela perguntou aos alunos: *“Como vocês acham que eu estou me sentindo?”*. Um deles respondeu: *“Brava”*. A professora argumentou:

Não, é mais do que isso. Vocês acham que nós estamos brincando de faz de conta de aula? Nós estamos brincando disso? Eu estou estudando aqui com vocês. E o conhecimento não parte só de mim, é de vocês também. Mas vocês precisam cumprir com a tarefa de vocês.

[...] Se vocês falarem “professora, vamos estudar outro assunto”, tudo bem, vamos. Só que vai ser a mesma coisa, vai ter pesquisa, trabalho, vai ser difícil.

[...] Eu estou com a maior vontade de dar aula. Se eu não ligasse para vocês, se eu não estivesse preocupada com vocês, eu poderia chegar lá embaixo, dar uma caixa de brinquedos e de material para vocês e ficar sentada. Eu não receberia a mesma coisa? Mas o que eu faço com vocês? Eu me preocupo. Eu quero garantir uma parte da formação de vocês. Galera, eu aprendo muito com vocês. Como eu aprendo com vocês. Não pensa que o professor só ensina, não. Ele às vezes pode não falar para vocês, mas, às vezes, uma fala de vocês muda tudo para ele.

Depois disso, ela pediu para que os alunos providenciassem uma folha de papel e anotassem algumas perguntas, que deveriam ser respondidas por eles naquela aula. Entre tais perguntas, constavam as seguintes:

- O que você está sentindo neste momento?
- O que você mudaria na nossa aula?
- Você mudaria a sua professora de Educação Física? Por quê?
- Você gosta quando a gente conversa durante/sobre a aula?

Enquanto os alunos respondiam às perguntas, a professora ainda fez alguns comentários sobre a situação que estava sendo problematizada. Com relação ao questionamento sobre as possíveis mudanças que eles gostariam que fossem feitas, por exemplo, ela disse:

Se vocês acham que alguma coisa tem que mudar, vocês precisam falar, porque é a partir disso que eu vou ter que mudar daqui para frente. Está aí, na escrita de vocês, o nosso caminhar daqui para frente, tá? Eu não vou mudar porque eu quero, vai depender de vocês.

É importante registrar que, durante essa intervenção, a professora não adotou, em nenhum momento, uma postura agressiva ou exaltada. Seu discurso evidenciava a seriedade com que ela tratava a situação, sem que, para isso, ela tenha sequer alterado o tom da sua voz. Além disso, a decisão tomada pela docente de não sair com os alunos da sala para a realização das vivências não teve a simples conotação de uma punição, posta em prática por meio de

uma relação impositiva; ao contrário, permanecer na sala teve como finalidade problematizar uma questão que se colocava como urgente naquele momento do processo educativo.

No final da aula, Laura recolheu as folhas com as perguntas respondidas pelos alunos e afirmou que a tarefa ainda deveria ser realizada, ou seja, que eles ainda deveriam trazer algum material relacionado ao futebol. As perguntas foram lidas e analisadas pela professora e, na semana seguinte, ela iniciou a aula discutindo com os alunos os principais pontos identificados em suas respostas, as sugestões dadas e as providências que, a partir disso, seriam tomadas. Nessa aula, nem todos haviam cumprido o combinado, mas muitos o fizeram, sendo possível a realização da atividade planejada. Os alunos se reuniram em círculo e aqueles que haviam levado algum objeto puderam apresentá-lo aos colegas. A professora mediu as apresentações, fazendo questionamentos que possibilitaram ampliar as discussões realizadas naquele momento. Ela também havia levado a sua contribuição: um CD com músicas que tinham o futebol como tema, que ela colocou para que os alunos ouvissem. As crianças, por sua vez, levaram objetos/materiais bem diversificados: álbuns de figurinhas, materiais relacionados aos times para os quais torciam, luvas de goleiro, filmes, a letra de uma marchinha, que uma aluna havia conseguido com a sua avó, entre outros.

As situações anteriormente descritas mostram como as manifestações dos alunos faziam com que Laura se questionasse sobre o seu fazer pedagógico e sobre o que deveria ou poderia fazer para melhorá-lo. E, principalmente, o quanto ela se dispunha a discutir esses aspectos com os alunos. Nesse sentido, Freire (2009a, p. 103-104) declara que “é importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência. É preciso também que esse esforço seja de quando em vez discutido na classe”. Tais situações também reiteram o compromisso de Laura com a prática educativa e com a formação dos alunos, que ela entendia que não deveria ser só seu, mas deles também, ainda que as responsabilidades fossem significativamente diferentes.

Na segunda situação, é interessante notar que, mesmo ao advertir os alunos e cobrá-los pelo descomprometimento que haviam demonstrado, Laura não atribuiu apenas a eles a responsabilidade por assim agirem. Ela se colocou como parte do problema a ser resolvido, procurando dialogar sobre o que estava acontecendo, dando aos alunos a oportunidade de se posicionarem, de expressarem as suas opiniões, de compartilharem das decisões sobre os rumos a serem tomados, de avaliarem a professora, ao mesmo tempo em que eram instados a refletir sobre as suas próprias atitudes. Para isso, ela também buscou evidenciar aos educandos a sua posição de sujeitos, de protagonistas do ato educativo – “[...] o conhecimento não parte só de mim, é de vocês também. [...] Eu aprendo muito com vocês.

Como eu aprendo com vocês. Não pensa que o professor só ensina, não” –, pois, nesse ato, eles não eram vistos pela professora como meros objetos de incidência da sua ação, mas como coparticipantes dela, o que corrobora os princípios da concepção problematizadora da educação. Nessa concepção, que só se torna possível pelo diálogo, a contradição entre o educador e os educandos é superada por uma outra forma de relação, na qual

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que [...], para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de **estar sendo com** as liberdades e não **contra** elas (FREIRE, 2009c, p. 79, grifo do autor).

E ao insistir na realização da tarefa que não havia sido cumprida, Laura reafirma a sua crença nos alunos, na capacidade que eles têm de aprender, o que parece estar relacionado à sua própria compreensão da autoridade:

[...] Por que eu insisto? [...]. Porque eu acredito. Eu não poderia deixar de lado, eu não poderia esquecê-los? Não, eu me preocupo muito. Então esse meu compromisso, acreditar naquela pessoa sempre, é uma forma de perceber essa autoridade (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

As experiências que caracterizaram esse momento da prática educativa de Laura podem, enfim, ser entendidas como favorecedoras da decisão e da responsabilidade dos alunos, num processo radicalmente vinculado ao exercício democrático da autoridade. Logo, como favorecedoras da autonomia discente.

Pode-se concluir que Laura exercia a sua autoridade com uma indiscutível segurança, o que, de acordo com a perspectiva freireana, não significa que ela estivesse demasiadamente certa de suas certezas, mas que tinha firmeza para atuar, para decidir, para respeitar as liberdades dos alunos, para discutir as suas próprias posições, para aceitar rever-se, situando-se num permanente estado de busca e de abertura à mudança (FREIRE, 2007, 2009a).

A prática educativa de opção democrática exige seriedade, respeito e disciplina do professor ao exercê-la, assim como dos alunos por dela fazerem parte, sem que, para isso, tenha que adquirir um caráter austero, inflexível. Ela exige, igualmente, formas legitimamente democráticas de se forjar e de se garantir essa seriedade, esse respeito e essa disciplina. Eles

não podem resultar de um trabalho feito *pelo* professor *nos* alunos. Se a autonomia for o objetivo e o princípio norteador de nossos esforços, a seriedade, o respeito e a disciplina, embora requeiram a presença marcante do educador, precisam ser construídos e assumidos pelos educandos (FREIRE, 2009b).

4.5 A reflexão crítica sobre a própria prática

Esta categoria não é extensa e se constitui com base em elementos que já se fizeram presentes nas categorias anteriores, definidas como estruturantes do fazer pedagógico da professora Laura. Esses elementos são aqui retomados por se entender que eles dão sentido às análises que foram feitas da prática pedagógica de Laura, permitindo ampliar a compreensão sobre ela. Em outras palavras, a reflexão crítica sobre a própria prática está sendo entendida como um fator explicativo da ação educativa exercida por Laura.

Como já se procurou demonstrar, sobretudo nas discussões sobre a sua competência profissional, empreendidas na categoria “o exercício da autoridade docente democrática”, a professora participante desta pesquisa é extremamente preocupada com a sua própria formação, pois reconhece a relação que ela possui com a qualidade do seu trabalho, o que consequentemente se vincula ao seu comprometimento com a formação dos alunos. A formação contínua de Laura se dá pela problematização da sua experiência pedagógica e, para concretizá-la, ela faz uso de diferentes recursos: leituras, cursos, registros analíticos de suas aulas, participação em eventos científicos, participação em um grupo de estudos formado por professores de Educação Física que atuam na educação básica e que se reúnem periodicamente para refletir e planejar coletivamente a sua intervenção.

Pode-se afirmar, portanto, que Laura toma a sua prática docente como objeto de seus estudos, de suas indagações, de sua pesquisa, como ela própria revelou:

Eu entendo que eu sou uma professora que pesquisa. Eu pesquiso um problema que surge no decorrer da aula, esse problema torna-se pesquisa, [...] a partir de um referencial com o qual eu me identifico e que eu acho pertinente, conforme os anseios dos alunos também (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

Deste modo, ela assume a sua condição de professora e pesquisadora, sem dicotomizar essas duas dimensões que, segundo Freire (2009a), são inerentes uma a outra. Para o autor, o professor é pesquisador exatamente porque é professor. Pesquisar faz parte docência, não é simplesmente uma qualidade, uma forma de ser ou atuar, que se acrescente a ela.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 2009a, p. 29).

Outro dado fundamental para se compreender o caráter crítico e reflexivo da prática de Laura é a sua disponibilidade para se rever, para repensar as suas próprias ações, e a sua abertura à mudança, sempre sustentadas pela busca de que suas intervenções sejam coerentes com as suas concepções. Esse aspecto, que permeou toda a discussão realizada neste capítulo, e que foi também entendido como um dos elementos constitutivos da autoridade da professora, tornou-se particularmente evidente nos momentos em que ela se confrontou com a sua própria prática e foi solicitada a analisá-la, durante o encontro reflexivo. A sua postura nesses momentos, assim como todas as outras formas empregadas por Laura para pensar o seu fazer, revelaram uma atitude questionadora, empenhada na melhoria da prática educativa. Revelaram, ainda, a humildade da professora para reconhecer que sua ação é suscetível a falhas, equívocos e contradições e para utilizar esses aspectos como motores para a transformação. Pois, como diz Freire (2009a, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O esforço crítico de Laura definiu o seu trabalho como uma autêntica práxis, que é a unidade dialética entre ação e reflexão, intencionada à transformação da realidade sobre a qual incide. E, para entendê-lo, é importante analisar a compreensão da professora sobre a função da escola, assim como as suas considerações sobre o caráter reflexivo da sua prática:

A função da escola é manter uma ponte com a sociedade, mas não uma ponte que se quebre, que se parta. Uma ponte em que o aluno se perceba, o tempo inteiro, na escola e fora dela. Por isso que eu acho que a escola conteudista, ela dá conta de um vestibular, mas a escola que busca uma formação em que o aluno se torne responsável e crítico daquilo que ele faz, eu acredito que, a longo prazo, isso vai possibilitar uma transformação na sociedade, também com as responsabilidades dele. Claro que é o contrário que a gente vê, né? (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

[...] É uma constante reflexão, uma autorreflexão. E como eu penso nisso. O que eu acho bacana é o seguinte: se eu pegar os meus registros, desde 2006 até 2010, em diferentes turmas, como que isso mudou, como que se deu essa transformação. E eu faço esses registros desde 2006. Então, se você pegar meu caderno de registro de 2006, você vai perceber um caminhar muito grande até 2010. E isso, claro, pela intenção que eu busco. Há uma transformação naquilo que eu estou fazendo, o tempo inteiro.

[...] O que é que eu resumiria com isso? Que as minhas leituras, as minhas buscas, isso faz com que eu transforme alguma coisa lá na escola.

[...] A minha prática, ela muda não porque eu acho bonito ou não, mas ela muda por uma necessidade, por um crescimento.

[...] eu busco, nas minhas intenções e dificuldades, uma leitura, uma transformação. Quando eu percebo que, de 2006 a 2010, eu mudei a minha forma de dar aula, não é só porque eu precisei mudar ou porque alguém me entregou papéis burocráticos. Mas não, eu percebi que naquele ambiente foi preciso uma transformação, foi preciso modificar alguma coisa, através das necessidades nessa relação aluno e professor. Claro que eu preciso buscar muito ainda, mas eu penso que eu consigo transformar. Ainda que eu me sinta desesperada diante daquela situação que é a escola no geral (trecho da transcrição da entrevista semiestruturada).

A prática educativa da professora Laura é, portanto, uma prática em permanente transformação, o que se dá pela sua reflexão sobre a própria ação e pela modificação dessa ação. Não se trata, porém, de um movimento aleatório, com um fim em si mesmo, pois ele possui uma razão, um motivo que o norteia. O eixo sob o qual se constrói o fazer pedagógico de Laura é a concepção que ela tem da educação, da função da escola e do compromisso que a sua intervenção assume dentro dessa concepção. Por outro lado, esse eixo não confere à sua prática um caráter linear, inflexível. Ela se concretiza numa dinâmica dialética, sendo permeada e influenciada por diversos fatores, principalmente por ser exercida num contexto que, em termos gerais, contradiz as suas intenções. E é sob essa perspectiva que ela é uma prática constantemente pensada e transformada, porque há resistências, conflitos, obstáculos e contradições em seu percurso, que buscam ser reconhecidos pela professora para que possam ser enfrentados e superados. É isso o que caracteriza a busca de Laura pela coerência e a sua disposição para a mudança, um permanente ir e ver entre o fazer e o pensar sobre o fazer, de tal modo relacionados que, na ausência de um, o outro perde a sua autenticidade.

5 – CONCLUSÕES

Tendo como pano de fundo uma concepção crítica da educação, esta pesquisa procurou responder a uma questão principal: como a prática pedagógica da Educação Física pode contribuir para o processo de construção da autonomia dos alunos? Para isso, acompanhou-se, durante todo um ano letivo, o trabalho realizado por uma professora de Educação Física com uma de suas turmas, na tentativa de apreender os elementos que poderiam ser entendidos como caracterizadores de um fazer pedagógico favorecedor da autonomia. É claro que os elementos a serem identificados e compreendidos também poderiam levar à comprovação de um fazer pedagógico contrário à autonomia das crianças, mas a hipótese inicial era de que a professora selecionada para participar do estudo de fato atuava a favor da formação da autonomia de seus alunos. A partir daí, interessava entender de que modo ela fazia isso, quais eram as características das suas ações e os princípios que as sustentavam, sem perder de vista a possibilidade de que a hipótese inicialmente assumida fosse refutada.

Ao se admitir que a prática educativa é uma prática complexa, condicionada por inúmeros fatores que se inter-relacionam, as análises empreendidas por este estudo também procuraram se pautar por uma perspectiva de totalidade. Mesmo que, para os fins de uma investigação científica, faça-se necessário um “recorte” do fenômeno educativo, há de se levar em consideração a multiplicidade dos aspectos que lhe configuram. Assim, buscou-se compreender a prática pedagógica de Laura em relação ao contexto em que ela é produzida, atentando-se tanto para as suas dimensões mais amplas quanto para as mais localizadas.

Os resultados obtidos ao final do processo de investigação confirmaram a hipótese inicial: o fazer pedagógico de Laura realmente pode ser entendido como favorecedor da autonomia dos alunos. Alguns dos elementos que o caracterizam se assemelham a elementos já identificados por outros estudos que igualmente investigaram as relações entre a prática pedagógica e a construção da autonomia discente, como o de Dias (2005) e o de Soejima (2008), notadamente no que se refere à participação dos alunos no processo educativo. Já no âmbito específico da Educação Física, eles coincidem com alguns dos resultados das pesquisas de Duckur (2003), que também se debruçou sobre a questão da formação de indivíduos autônomos, e de Lima (2007), que apontou procedimentos representativos de uma prática pedagógica de cunho crítico, a partir de uma investigação baseada na elaboração e

implementação de uma proposta que aproximava a Educação Física das finalidades explícitas no projeto político-pedagógico de uma escola.

Um atributo fundamental que se evidenciou na prática educativa de Laura é o fato de que ela se assenta em relações democráticas. Esse tipo de relação representa uma das condições para o desenvolvimento da autonomia e foi revelado pela valorização da experiência social dos alunos e dos saberes oriundos dessa experiência; pelo espaço que as vozes discentes tinham dentro do processo educativo, sendo manifestadas e ouvidas; pelas possibilidades de escolha e de decisão que eram conferidas às crianças; pelo exercício de uma autoridade docente que respeitava a liberdade dos alunos, ao mesmo tempo em que não deixava de assumir a seriedade e a diretividade necessárias ao ato de ensinar.

Esse conjunto de elementos, no entanto, embora seja indispensável, não é, por si só, suficiente para se concluir que o fazer pedagógico aqui analisado seja condizente com uma formação voltada para a autonomia. Talvez o fosse, se tivéssemos como referência uma conceituação mais restrita de autonomia. Porém, ao se assumir uma perspectiva crítica, falar em autonomia é falar em conscientização, o que significa que, além de todos esses elementos, a prática educativa precisa possibilitar a leitura da realidade social. E Laura faz isso. Pode-se dizer que ela contribui para a constituição da autonomia de seus alunos não somente porque lhes garante a posição de sujeitos do processo de construção de conhecimento, porque os estimula a tomar decisões e a assumir responsabilidades, mas porque igualmente os auxilia a compreender o objeto de estudo em relação às suas razões de ser, porque os faz refletir sobre as condições sociais em que esse objeto é produzido e sobre as relações de poder que nele se concretizam, ainda que, em alguns momentos, isso pudesse ter sido feito de modo mais aprofundado.

Não é possível afirmar com precisão o quão autônomos e conscientes os alunos da 3ª série F se tornaram ao longo desse período. Os limites concretos deste estudo não permitem fazer esse tipo de afirmação, mesmo porque esse não foi o propósito assumido. A afirmação que aqui se faz de que a prática pedagógica de Laura favorece a autonomia dos alunos é sustentada pelo critério da análise teórica. Ainda assim, foi possível identificar diversos indícios de autonomia das crianças, expressos por meio de suas posturas e manifestações ao longo das aulas. Como se procurou explicitar nos episódios apresentados, os alunos assumiram responsabilidades, tomaram decisões, se posicionaram, discutiram, participaram, fizeram questionamentos e expressaram opiniões. Verificou-se também que algumas crianças, que inicialmente eram pouco participativas, passaram a se sentir seguras e valorizadas e a se envolver de modo mais efetivo com a dinâmica das atividades, contribuindo com as

discussões, sugerindo encaminhamentos, criando alternativas, manifestando seus pontos de vista e dialogando com as expectativas do grupo.

Em Freire (2000), a autonomia do ser implica a assunção de sua responsabilidade social e política de intervenção no mundo, de luta pela superação das relações e condições de opressão. Certamente, as crianças ainda não podem assumir essa responsabilidade em todas as dimensões que lhe são inerentes. Mas, para que isso se torne possível, é preciso que, desde pequenas, elas sejam confrontadas com a realidade, sejam respeitadas em sua liberdade e tenham a oportunidade de irem se assumindo como sujeitos de decisão. É preciso, também, que elas aprendam que a sua autonomia só se torna autêntica na existência e no acatamento da autonomia dos outros, já que o ideal de autonomia não é um ideal individualista, mas um ideal de transformação social. Nesse sentido, Laura está cumprindo o seu papel.

Esta pesquisa chegou a algumas conclusões, mas também provocou questionamentos. Que significações são realmente construídas pelos alunos que vivenciam uma experiência educativa como a aqui discutida? Como essas significações se relacionam com as experiências que eles vivenciam em outros contextos? Entende-se que o processo de construção da autonomia é um processo complexo e permanente, cuja compreensão não decorre de respostas imediatas. Ainda assim, acredita-se que futuros estudos possam tentar responder a esses questionamentos, focalizando as crianças de maneira mais específica. Para isso, crê-se que seja necessário construir procedimentos que sejam capazes de estabelecer uma comunicação autêntica entre o pesquisador e o universo infantil, permitindo apreender com profundidade as manifestações das crianças, suas falas, seus gestos, suas relações e suas reflexões.

A análise dos dados obtidos por esta investigação também ratificaram a compreensão de que

[...] os resultados concretos da educação escolar, entendidos através da experiência da relação pedagógica entre professores e alunos, não podem ser reduzidos a termos absolutos e universais de falência completa ou sucesso total (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 15).

Ou seja, a prática educativa da professora Laura possui atributos democráticos, críticos e inovadores, mas ela não deixa de falhar, de se equivocar, de se contradizer em alguns

momentos. E isso não a desqualifica. Ao contrário, contribui para o entendimento de que o ato de ensinar é multifacetado e dialético.

Foi a partir dessas falhas, desses equívocos e dessas contradições que se pôde evidenciar um dado extremamente relevante: a reflexão crítica que caracterizava o trabalho de Laura, sustentada pela sua permanente disponibilidade para rever e transformar as suas ações. Desta forma, compreende-se que o caráter problematizador e dialógico da sua prática educativa e o exercício democrático da sua autoridade só se tornam possíveis e só adquirem sentido na medida em que se considera a sua reflexão crítica sobre a própria prática. Esse processo reflexivo pode ser entendido como um fator fundamental à concretização e à compreensão do trabalho de Laura.

As relações entre o fazer e o pensar sobre o fazer permitem, enfim, afirmar que Laura é uma professora autônoma, ou, mais especificamente, uma professora que se encontra num processo permanente de desenvolvimento da sua autonomia. Pois se a autonomia está relacionada à conscientização, à consciência crítica da realidade, pode-se alegar que Laura é criticamente consciente sobre o seu trabalho, sobre a função da prática educativa que tem como finalidade a emancipação e a transformação social. Por meio de uma autêntica práxis, ela procura desvelar os condicionantes e os limites dessa prática, para que possa agir sobre eles, num constante movimento de transformação, de assunção de si e de seu compromisso político enquanto docente.

Do mesmo modo, pode-se concluir que a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos educandos está ancorada na autonomia dos professores. Portanto, é difícil supor que professores alienados, cerceados em suas condutas e sem possibilidades de reagir a esse cerceamento, que ainda não tenham tomado consciência de seu compromisso político, sejam capazes de atuar a favor da autonomia dos seus alunos. E mesmo que adotem práticas entendidas como favorecedoras da autonomia, muito provavelmente o façam de modo abstrato, descontextualizado, sem referências significativas à dimensão sociocultural em que se produz a prática educativa, como demonstrou Dias (2005).

Essa pesquisadora verificou que as professoras participantes do seu estudo se referiam ao diálogo, ao exercício de organização das crianças, às atividades coletivas e à possibilidade de escolha dada aos alunos como procedimentos presentes no seu fazer pedagógico e empregados para favorecer a autonomia dos alunos. No entanto, ela também concluiu que essas professoras demonstravam uma certa espontaneidade ao representar a sua prática educativa, apelando para estratégias que se encerravam em si mesmas. Este não é o caso de Laura. Embora os procedimentos identificados em seu trabalho sejam semelhantes, ela, ao

contrário das professoras entrevistadas por Dias (2005), tem plena clareza do que faz e por que faz, evidenciada pelo processo crítico de sistematização e avaliação de suas ações.

Ainda no que concerne ao estudo de Dias (2005), cabe também ressaltar que, diferentemente do que foi identificado por essa pesquisadora, Laura não entendia a autonomia a partir de uma visão individualista e subjetivista. Sua prática educativa e o modo como a ela se referia ajudam a superar essa visão e a evidenciar o sentido social e político da autonomia. Além disso, quando foi especificamente questionada sobre seu entendimento acerca da autonomia, a professora fez associações entre esse conceito e a formação crítica dos alunos.

Ao se reconhecer que a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos alunos está atrelada à autonomia do professor, não se pretende, com isso, responsabilizar os professores por não serem autônomos. Na perspectiva freireana, a autonomia está associada à possibilidade de assumir a responsabilidade social e política que nos cabe, o que, contudo, não se realiza em condições de opressão. E há de se admitir que as atuais condições em que os professores exercem o seu trabalho são condições opressivas. Os pésimos salários, as cargas extenuantes de trabalho, a posição submissa a que são relegados pelas políticas educacionais, sendo impedidos de tomar decisões sobre aspectos fundamentais da sua função, a culpa que lhes é exclusivamente atribuída pelos fracassos da educação escolar, a desvalorização social do seu trabalho são alguns dos fatores que caracterizam essa situação.

Freire (2009c) igualmente esclarece que um dos elementos básicos da opressão é a prescrição, já que os oprimidos, roubados em sua decisão, seguem, de modo inconsciente, aquilo que lhes é prescrito pelos opressores. Se a autonomia é impedida pelas estruturas opressivas, que são também estruturas prescritivas, parece extremamente incoerente, portanto, que as políticas educacionais contemporâneas deem tanta ênfase à necessidade de autonomia dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolvem mecanismos cada vez mais rígidos de controle e regulação do trabalho docente, sobretudo quando se consideram algumas das atuais reformas curriculares. Como adverte Hernandez (2002), no discurso educacional oficial a autonomia é apresentada como uma possibilidade de desenvolvimento do educando que, paradoxalmente, deve ser favorecida por professores cujos padrões de ação são prescritos.

Laura está inserida nesse árduo contexto. Seu trabalho é exercido num sistema educacional fundado em princípios conservadores, elitistas e autoritários, ainda que ideologicamente velados; numa escola que se orienta por esses princípios, que assume uma postura ambivalente e na qual coexistem práticas distintas. Além disso, ela também sofre com a desvalorização do seu componente curricular. Todos esses fatores a afetam, mas, acima de tudo, são contestados por ela. Ela é um claro exemplo de resistência, de busca por uma outra

forma de se fazer educação, mais justa, mais ética, mais respeitosa. É também um exemplo de que é possível se tentar exercer uma prática educativa crítica e democrática, ainda que não se tenha o espaço e as condições ideais para isso e que o esforço de luta seja às vezes extenuante.

Por fim, este trabalho não pretende generalizar indistintamente os seus achados, tampouco apontar, a partir da experiência de Laura, aquilo que deve ser feito pelos professores, desconsiderando-se as demandas e os limites dos contextos em que atuam. Mas espera-se que essa experiência, ao ser aqui compartilhada e discutida, possa encorajar e subsidiar novas possibilidades de transformação no âmbito da educação e da Educação Física. Sem, entretanto, deixar de reconhecer que essas possibilidades não dependem apenas do empenho individual dos professores, mas também de profundas e urgentes modificações nas políticas públicas educacionais, que viabilizem a construção de um projeto coletivo de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AQUINO, Júlio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-152.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 101-131.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras: 2004.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire em tempos de exclusão. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 163-170.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRACHT, Walter (Colab.). A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, Paulo Subirá. **A educação Física cuida do corpo... e**

“mente”: novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, dez. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, dez. 1996.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 49-70.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; NASCIMENTO, Juarez, Vieira do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, jul./dez. 2006.

D'ANGELO, Fabio Luiz. **Cooperação e autonomia: jogando em grupo em grupo é que se aprende.** 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHEZ NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

DAVIS, Claudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 65-70, fev. 1991.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na Educação Infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 370-380, set./dez. 2005.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física**. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FISCHMAN, Gustavo Enrique; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010.

FRANÇA, Sonia A. Moreira. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-152.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009d.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Vila das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Mudar é difícil, mas é possível. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001a. p. 161-184.

FREIRE, Paulo. Opressão, classe e gênero. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001b. p. 257-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FURTADO, Irineu Wolney. **Contribuições da Educação Física como prática pedagógica na formação de sujeitos autônomos**. 2002. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 18 dez. 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-50.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.

HERNANDES, Maria Lúcia de Queiroz G. **Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HILDEBRANDT, Reiner.; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril, 1973. Coleção Os pensadores.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. 3. ed. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1959.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999a. p. 9-29.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de. MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999b. p. 135-173.

LIMA, Maria Emília de. **A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIRA NETO, Joaquim Francisco de. Relações entre as Concepções Abertas no ensino da Educação Física e o método Paulo Freire. **Conexões**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 62-81, mai./ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. **A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais**. 2001. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MALHEIRO, João. Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 46, p. 79-104, jan./mar. 2005.

MANOEL, Edison de Jesus. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, out./dez. 2008.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. 2001. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da Educação Física**. Campinas: Papirus, 1983.

MENDES, Maria de Lourdes Crunfli; BAPTISTA, Marisa Todescan. Estudo de caso interventivo: relato de um método possível para estudo de identidade. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 457-466, set./dez. 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 37-100.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 129-146, jul. 2003.

NAHAS, Markus Vinicius et al. Educação para atividade física e saúde: implementação de proposta curricular experimental. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

PETERS, Leila Lira. Atividades em pequenos grupos na Educação Física: jogos de significações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 503-512, set./dez. 2006.

PETRONI, Ana Paula. **Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 1-36.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. **Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos**. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p.167-178, set./dez. 2005.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. Educação e crise da autoridade na perspectiva de Hannah Arendt. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 179-190, jul./dez. 2007.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, mai. 2010.

SANTANA, Wilton Carlos de. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SAUL, Ana Maria. A contribuição de Paulo Freire para a formação de educadores no contexto do novo milênio. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005. p. 41-54.

SCAGLIA, Alcides José. O futebol e as brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 115-138.

SCHNEEWIND, Jerome B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SERON, Taiza Daniela et al. A ginástica na Educação Física escolar e o ensino aberto. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 115-125, jul./dez. 2007.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; CORREIA, Adriana Martins. Espetáculo e reflexividade: a dimensão estética do basquete de rua. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 107-122, set. 2008.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOEJIMA, Fatima Mitie. **Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação – PUC/SP**, São Paulo, n. 10/11, p. 193-215, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002. p. 9-61.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 2001. 399 f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação:

História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, Viviane. **A construção da autonomia na educação infantil: uma experiência a partir da cultura corporal**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VINHA, Telma Pileggi. ; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa na escola

Sr. (a) diretor (a),

Solicitamos a sua autorização para a realização de uma pesquisa de mestrado nas dependências desta instituição. A pesquisa, intitulada **“Educação Física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana”**, está sendo desenvolvida pela aluna Glaurea Nádia Borges de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A adesão da instituição implicará o consentimento para que a pesquisadora acompanhe as aulas de Educação Física, registre-as por meio da utilização de uma câmera filmadora (após a autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos) e utilize esse material para fins de divulgação dos resultados da pesquisa. O respectivo consentimento não acarretará à escola ou aos seus alunos nenhuma espécie de risco ou prejuízo, nem despesas de qualquer natureza. Garante-se também o absoluto sigilo com relação à identificação da instituição, de seus funcionários e de seus alunos.

Esperamos contar com a sua colaboração nesse processo.

Atenciosamente,

Glaurea Nádia Borges de Oliveira
(Pesquisadora responsável)

Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna
(Orientador da pesquisa)

APÊNDICE B – Apresentação da pesquisa aos pais ou responsáveis pelos alunos

Prezado (a) senhor (a),

Meu nome é Glaurea Nádia Borges de Oliveira. Sou aluna do curso de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“Educação Física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana”**. O objetivo dessa pesquisa é identificar as formas de atuação do (a) professor (a) de Educação Física que possam contribuir para que os alunos desenvolvam sua autonomia. Para isso, precisarei observar e registrar, com a utilização de uma câmera filmadora, as aulas de Educação Física das quais o (a) seu (sua) filho (a) participa na escola.

A participação na pesquisa não oferece nenhum risco à escola ou aos alunos e também os isenta de qualquer custo/despesa. Ainda assim, ela não é obrigatória e seu (sua) filho (a) somente será filmado (a) caso você autorize. E, mesmo ao autorizar a participação do (a) seu (sua) filho (a), você poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, bastando informar a sua decisão à pesquisadora. É importante também esclarecer que as imagens somente serão utilizadas para objetivos científicos e que se garante a todos os participantes do estudo absoluto sigilo quanto aos seus dados pessoais.

As informações coletadas serão muito importantes para que o objetivo da pesquisa seja alcançado. Por isso, ao ter explicado as condições em que ela será realizada, solicito que você assine as duas vias do termo de consentimento anexo a este documento, autorizando a participação do (a) seu (sua) filho (a). Uma delas deve permanecer em sua posse e a outra deve ser entregue à pesquisadora. Desde já, agradeço por sua colaboração, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Glaurea Nádia Borges de Oliveira
(Pesquisadora responsável)

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais dos alunos ou por seus responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar da pesquisa intitulada **“Educação Física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana”**, cujo objetivo é identificar aspectos da prática pedagógica da Educação Física que possam ser caracterizados como elementos favorecedores do processo de constituição da autonomia dos alunos. Declaro ter sido esclarecido (a) de que este estudo será conduzido por meio de filmagens, de que meu (minha) filho (a), ao participar, não correrá nenhum risco, de que seus dados pessoais serão mantidos em absoluto sigilo e de que não precisarei arcar com qualquer custo ou despesa. Concordo e autorizo que o material produzido seja utilizado em publicações e eventos científicos, para fins de divulgação dos resultados da pesquisa. Declaro, por fim, que estou ciente de que:

- tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar e que a desistência não causará nenhum prejuízo, de qualquer natureza, a mim ou ao (à) meu (minha) filho (a);
- tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados nesta pesquisa, bem como de seus resultados, parciais e finais, pelo contato com a pesquisadora responsável, abaixo identificada.

São Paulo, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

Glaurea Nádia Borges de Oliveira
(Pesquisadora responsável)

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa intitulada **“Educação Física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana”**, cujo objetivo é identificar aspectos da prática pedagógica da Educação Física que possam ser caracterizados como elementos favorecedores do processo de constituição da autonomia dos alunos. Declaro ter sido esclarecido (a) de que este estudo será conduzido por meio de filmagens, de que, ao participar, não correrei nenhum risco, de que meus dados pessoais serão mantidos em absoluto sigilo e de que não precisarei arcar com qualquer custo ou despesa. Concordo e autorizo que o material produzido seja utilizado em publicações e eventos científicos, para fins de divulgação dos resultados da pesquisa. Declaro, por fim, que estou ciente de que:

- tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar e que a desistência não me causará nenhum prejuízo, de qualquer natureza;
- tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados nesta pesquisa, bem como de seus resultados, parciais e finais, pelo contato com a pesquisadora responsável, abaixo identificada.

São Paulo, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

Glaurea Nádia Borges de Oliveira
(Pesquisadora responsável)

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semiestruturada

- 1) Há quanto tempo você concluiu a graduação em Educação Física? Em qual instituição?
- 2) Há quanto tempo você atua: na educação básica? Na rede estadual de ensino? Nesta escola?
- 3) De tudo o que aconteceu com você desde o início da sua graduação, que coisas foram/são particularmente marcantes para a sua atuação hoje, como professora de Educação Física escolar?
- 4) Como professora, quais são os seus objetivos em relação aos seus alunos?
- 5) Você acha que é bem-sucedida em relação a esses objetivos? No que você se baseia para afirmar isso?
- 6) O que te dificulta nesse processo?
- 7) Fale sobre as condições (fatores pessoais, hierárquicos, materiais etc.) em que o seu trabalho é desenvolvido na escola.
- 8) As condições sempre foram essas nesta escola?
- 9) Quais os elementos/estratégias/procedimentos que estão sempre ou quase sempre presentes na sua prática pedagógica? Por quê?
- 10) Fale sobre como é selecionado o conteúdo a ser trabalhado nas suas aulas.
- 11) Para você, qual é a função da educação?
- 12) Qual é o papel da Educação Física na escola?
- 13) Quais são os princípios e/ou os referenciais que orientam o seu trabalho pedagógico?

14) O que você entende por autonomia?

15) Você acha que o seu trabalho contribui para a formação da autonomia dos seus alunos?
Como?

16) O que você entende por autoridade do professor?

APÊNDICE F – Roteiro do encontro reflexivo

- Discussão dos pressupostos teóricos da pesquisa
- Esclarecimentos sobre a pré-análise dos dados até então obtidos (discussão da categorização inicial)
- Análise/discussão de elementos específicos, subsidiada pelo recurso da autoscopia:
 - participação dos representantes da comunidade escolar na definição do conteúdo programático;
 - a experiência e os conhecimentos dos alunos;
 - a organização dos grupos;
 - as vivências corporais dos alunos durante as aulas;
 - resolução de conflitos;
 - autoridade;
 - as relações entre os temas estudados e a estrutura social;
 - os negros e o basquete;
 - as origens elitistas do futebol;
 - os interesses mercadológicos subjacentes ao esporte;
 - as relações entre meninos e meninas.