

DENIZE APARECIDA RODRIGUES DA COSTA LEITE

OFICINAS DO JOGO: A PRÁTICA LÚDICA TRANSDISCIPLINAR NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

FLORIANÓPOLIS – SC

2008

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E ESPORTES - CEFID
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

DENIZE APARECIDA RODRIGUES DA COSTA LEITE

OFICINAS DO JOGO: A PRÁTICA LÚDICA TRANSDISCIPLINAR NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*
em Ciências do Movimento Humano, da
Universidade do Estado de Santa Catarina
como requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Ciências do Movimento
Humano.

Orientador: Dr. João Batista Freire.

FLORIANÓPOLIS

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Costa Leite, Denize Aparecida da

Oficinas do jogo: a prática lúdica transdisciplinar no cotidiano de uma escola de ensino fundamental / Denize Aparecida Rodrigues da Costa Leite. -- Florianópolis, SC / Mestrado em Ciências do Movimento Humano, 2007.

xii, 124 f.; 30 cm.

Orientador: João Batista Freire da Silva

Dissertação (mestrado) – UDESC / Universidade do Estado de Santa Catarina / Mestrado em Ciências do Movimento Humano.

Referências bibliográficas: f. 89 - 94.

1. Educação Física. 2. Jogo. 3. Transdisciplinaridade. – Dissertação. I. Freire, João Batista. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Ciências do Movimento Humano. III. Oficinas do jogo: a prática lúdica como proposta transdisciplinar no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.

CDD: 000.000

DENIZE APARECIDA RODRIGUES DA COSTA LEITE

**OFICINAS DO JOGO: A PRÁTICA LÚDICA TRANSDISCIPLINAR NO COTIDIANO
DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte CEFID – Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientador: _____
Prof. Dr. João Batista Freire da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Prof. Dr. Lino de Macedo
Universidade de São Paulo –USP

Membro: _____
Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Prof. Dr. Alexandro Andrade
Universidade do Estado de Santa Catarina

FLORIANÓPOLIS, 14 MARÇO DE 2008

Ao meu amor Silvano,
e as minhas filhas,
Tainá e Maria Luiza.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... uma atitude e um sentimento que inúmeras vezes tomaram conta do meu ser. Algumas pessoas começaram esse percurso comigo, outras fui encontrando pelos caminhos da pesquisa. Todas importantes...

Aquelas que me ensinaram...

Aquelas que me animaram...

Aquelas que me consolaram...

Aquelas que me orientaram...

Aquelas que me desafiaram...

Aquelas que me cuidaram...

Aquelas que me acolheram...

Aos meus pais Dorval (in memoriam) e Maria (in memoriam), porque me fizeram perceber como as coisas verdadeiramente, importantes, permanecem conosco. Quanta falta vocês me fazem!

Ao meu amor, Silvano, por sempre ter acreditado em mim, por compreender a constância dos livros espalhados pela casa e pela solidária e agradável cumplicidade da companhia, mesmo nos feriados e finais de semana em que precisava ficar em casa estudando.

Às minhas filhas Tainá e Maria Luiza, sem o carinho e a compreensão delas jamais teria conseguido prosseguir.

Ao meu irmão Dorval e a minha irmã Danielli, pelo apoio e incentivo nas horas difíceis.

A minha sogra Iracy, por cuidar das minhas filhas quando precisei me ausentar. Ao meu cunhado Rodrigo pela sua disponibilidade.

A Biza Ermelinda pelas suas orações e cuidado comigo.

Ao tio Adelar e Eliane por terem me proporcionado um ambiente agradável e tranqüilo.

Ao amigo e orientador professor Dr. João Batista Freire, que além do conhecimento e paciência, demonstrou-me ao contrário das regras comuns da experiência, que o conhecimento requer humildade e a certeza de ser útil aos outros. Meu muitíssimo obrigado, pela confiança, atenção, compreensão, carinho e amizade.

Aos Professores Dr. Ruy Jornada Krebs e ao Dr. Alexandro Andrade pelas excelentes sugestões, por ocasião do Exame de Qualificação.

A minha amiga Atagy, que sempre esteve ao meu lado me acolhendo, e concretizando o verdadeiro significado da palavra amizade.

Ao meu amigo Flavinho, que sempre me recebeu em sua casa e me cuidou com muito carinho.

Aos meus amigos Ciro, Geisa, Romu, Rosélia, Carol que me confortaram nos momentos em que o excesso de atividades me angustiava e que, agora, compartilham comigo essa conquista.

A querida Olga, pelo seu dedicado e criterioso trabalho de revisão

Ao professor Ricardo, coordenador do Curso de Educação Física da UNIANDRADE, pelo apoio e confiança em meu trabalho.

Às minhas queridas alunas do Curso de Educação Física, Elizana, Luciane, Elza e Juliana, pela dedicação, carinho e empenho durante toda a realização da pesquisa. Mas, também pelo alegre, carinhoso, gratificante relacionamento que construímos.

Aos meus amigos, Cláudio, Luiz e Walquíria pelo incentivo, apoio e carona durante toda esta jornada.

Agradeço em especial aos amigos do grupo de estudos Oficinas do Jogo, pela solidariedade coletiva, e enfim, pela cultura de reflexão e debate a que nos habituaram. Onde, semanalmente, enriquecem meus conhecimentos, fortalecendo-me a cada dia.

Agradeço pela, acolhida da Secretaria Municipal de Campo Largo, em especial a Rosane, a diretora da escola Eliane, pedagoga Any, as professoras: Léia, Claudelize e Adriana, pela disponibilidade e interesse demonstrados ao longo do

processo de investigação, abrindo, totalmente, as portas da escola aos nossos objetivos de pesquisa.

Aos meus queridos alunos, fontes de inspiração e alegria no processo desta pesquisa.

Aos meus familiares e aos amigos que de forma direta e indiretamente colaboraram para a realização desta pesquisa

A Deus, pela força, inspiração, lucidez e coragem para travessia, nem sempre suaves, quase intransponíveis da caminhada.

Eu creio pessoalmente que há pelo menos um problema ... que interessa a todos os homens que pensam: o problema de compreender o mundo, nós mesmos e nosso conhecimento como parte do mundo

Karl Popper

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central, a verificação dos resultados transdisciplinares do programa de atividades lúdicas Oficinas do Jogo, na disciplina Educação Física. Constatando a degradação sofrida, em uma escola municipal de Ensino Fundamental, traduzida em atos de violência, dificuldades de aprendizagem, baixa auto-estima, entre outros, pesquisamos os resultados do programa de Educação Física nesses alunos e na escola. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e segue as orientações da modalidade Pesquisa-Ação. Em alguns momentos, dados foram quantificados e apresentados em gráficos, para maior clareza das descrições. O trabalho prático foi feito com uma turma de terceira série, composta por 29 crianças, 13 delas meninas e 16 meninos. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semi-estruturada, antes e depois da intervenção pedagógica, além da descrição de acontecimentos no diário de campo. Durante dois semestres letivos, os alunos dessa escola participaram de aulas, de acordo com o projeto pedagógico denominado Oficinas do Jogo. Ao final dos trabalhos, professores, coordenadora pedagógica, pesquisadores e diretora testemunharam melhoras acentuadas no rendimento escolar dos alunos e nos acontecimentos da escola. O quanto isso se deveu às aulas de Educação Física? Qualquer esforço de quantificação não passaria de exercício vazio de desvendamento da realidade. A nosso favor só podemos declarar segundo depoimentos que foi após a iniciativa de inclusão das Oficinas do Jogo que a escola apresentou, significativas melhoras. Os resultados são animadores, na medida em que as crianças, além de demonstrar enriquecer seus conhecimentos específicos de Educação Física, aprendem com mais facilidade conteúdos de sala de aula, provavelmente porque as práticas das Oficinas do Jogo fortalecem elementos básicos da aprendizagem tais como a imaginação, o pensamento, as expressões corporais e a sociabilidade, entre outros.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Física; Jogo; Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present thesis intends to verify the transdisciplinary results of a set of ludic activities known as Play Workshop, when performed in Physical Education classes. Research was conducted on the impact of Physical Education classes at a public school belonging to a Municipal School District. This school was facing serious problems, which led to violent behavior, learning deficit, and low self-esteem among students. This was a qualitative research, modeled after the Action-Research guidelines (however, it was possible to quantify a part of the data, and display it as graphics, for easier comprehension). The practical part of the research was conducted inside a third-grade classroom with twenty-nine students, (thirteen girls and sixteen boys). Data was collected through two semi-structures interviews—one happening before the pedagogical intervention, and the other after—; a research journal was also kept. During two school semesters, students attended classes which followed the Play Workshop pedagogical project. After the end of this period, the teachers, the pedagogical counselor and the school principal witnessed great improvement in student's productivity, as well as in their overall behavior. It is not really possible to determine to what extent such improvement was due to the inclusion of Play Workshop in Physical Education classes; any attempt to quantify its impact would be vain. However, school members did claim to have noticed a significant improvement after Play Workshop was included in the syllabus. The new picture is indeed promising: children not only seem to have enriched their knowledge pertaining Physical Education, but also show greater progress in other school subjects—probably because Play Workshop activities stimulate basic components of the learning process such as imagination, thinking, body language and sociability, among others.

KEYWORDS: Physical Education; Play Workshop; Transdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Fragmentação das disciplinas sugerida por Nicolescu	28
Tabela 1 - Frequência de menções durante as entrevistas e no diário de campo, antes e após a aplicação das Oficinas do Jogo	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construção da escola	49
Figura 2 - Construção da escola	49
Figura 3 - Construção da escola	49
Figura 4 - Construção da escola	49
Figura 5 - Atores da pesquisa	56
Figura 6 - Atores da pesquisa	56
Figura 7 - Atores da pesquisa	56
Figura 8 - Confecção materiais – bola	57
Figura 9 - Bolas de balão com alpiste	57
Figura 10 - Confecção materiais – caixas	57
Figura 11 - Confecção materiais – caixas e garrafas	57
Figura 12 - Confecção materiais – tampinhas	58
Figura 13 - Materiais das Oficinas do Jogo	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Categoria violência pré e pós entrevista e registro diário de campo	66
Gráfico 2 - Problemas de atenção na turma, diário de campo e escola	69
Gráfico 3 - Relacionamento professor X aluno	71
Gráfico 4 - Problemas de relacionamento entre os alunos	73
Gráfico 5 - Dificuldades de aprendizagem	76
Gráfico 6 - Problemas de baixa auto-estima	79
Gráfico 7 - Falta de Interesse nas aulas	82

LISTA DE APENDICES

APÊNDICE A - Roteiro entrevista antes da Intervenção das Oficinas do Jogo	95
APÊNDICE B - Entrevista pós intervenção das Oficinas do Jogo com pedagoga da escola	96
APÊNDICE C - Pré entrevista aplicada à professora de sala, e de Educação Física	97
APÊNDICE D - Após intervenção das Oficinas do Jogo aplicada à professora de sala, e de Educação Física	98
APÊNDICE E - Entrevista semi dirigida aplicada à diretora antes a pós a intervenção das Oficinas do Jogo	99
APÊNDICE F - Relato do Diário de Campo do ensaio da turma da peça: Deu a Louca no Chapeuzinho Vermelho	100
APÊNDICE G - Relato diário de campo da apresentação da turma, para todos os alunos da escola: Deu a Louca no Chapeuzinho Vermelho	103
APÊNDICE H - Fotos das atividades desenvolvidas com os pais e as crianças na escola com material das Oficinas do Jogo	105
APÊNDICE I - Matriz Observacional das atividades realizadas nas Oficinas do Jogo, elaborada por FEIJÓ (2005), modificada pela pesquisadora	106

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Declaração de Veneza	108
ANEXO B - Ciência e tradição: perspectivas transdisciplinares para o Século XXI	111
ANEXO C - Carta da Transdisciplinaridade	113
ANEXO D - Uma visão mais ampla de transdisciplinaridade	117
ANEXO E - Carta de aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina	121

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	17
1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	17
1.1 OBJETIVO DA PESQUISA	21
CAPÍTULO II	22
2 TRANSDISCIPLINARIDADE	22
2.1 A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR	26
2.2 A TRANSDISCIPLINARIDADE NAS OFICINAS DO JOGO	39
CAPÍTULO III	53
3 MÉTODO	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	53
3.2 O CENÁRIO E SEUS ATORES	54
3.3 PROCEDIMENTOS NA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO OFICINAS DO JOGO	56
3.3.1 Aulas Oficinas do Jogo	59
3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	60
3.4.1 A Entrevista	60
3.4.2 Diário de Campo	61
3.4.3 Análise dos Conteúdos das Entrevistas e Diário de Campo	61
	63
CAPÍTULO IV	
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1 VIOLÊNCIA	65
4.2 PROBLEMAS DE ATENÇÃO	68
4.3 PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSORES E	

ALUNOS	70
4.4 PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE OS ALUNOS	72
4.5 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	75
4.6 PROBLEMAS DE BAIXA AUTO-ESTIMA	78
4.7 FALTA DE INTERESSE NAS AULAS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95
ANEXOS	108

CAPÍTULO I

Se a escola não pode ensinar a amar (e além disso não pode ensinar virtudes como a prudência, a coragem, a justiça, a generosidade e a doçura, dentre outras), não vale a pena ensinar mais nada, pois de que vale uma mente ágil e perspicaz, cheia de informações e idéias, se o autor de tais idéias não for capaz de amar, ou não for corajoso e generoso?

Freire e Scaglia (2003, p.176).

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

A universalização do acesso à escola e as pesquisas realizadas sobre o desempenho dos alunos (SAEB e PROVA BRASIL), em conjunto com os altos índices de reprovação escolar, têm sido alvo constante de discussões e pesquisas sobre a qualidade da educação pública brasileira.

O sistema educacional, atual, encontra-se em uma grande encruzilhada, como comenta Gadotti (2000 p.06):

(...) de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Estudos têm comprovado que os fatores que dizem respeito às condições de vida das classes empobrecidas economicamente, influenciam nos processos educativos, quando os problemas se manifestam através do fracasso escolar, desvalorização social e auto-estima dos alunos. Goulart, (2006).

No ano de 2006, a UNIANDRADE (Centro Universitário Campos de Andrade), em Curitiba, instituição onde atuamos, e o município de Campo Largo, no Paraná, firmaram um convênio para a realização de estágios supervisionados dos alunos da universidade, nas escolas daquele município. Nossa primeira medida foi realizar um levantamento da situação em uma das escolas desse município, a respeito das dificuldades dos professores em relação à aprendizagem dos alunos, que relatamos a seguir.

Quando chegamos àquela escola, as relações entre professores e alunos, e entre professores e professores, apresentavam-se deterioradas a tal ponto, que as tentativas de ensinar eram, geralmente, frustradas. No final de 2005, na primeira série do Ensino Fundamental, houve reprovação de 34,18% (dados da Secretaria Municipal de Educação). Várias crianças, daquela escola, sofreram abusos sexuais (abusos leves e graves, em torno de 19 casos). Outros problemas verificados foram: baixa auto-estima de alunos e professores, indisciplina, falta de limites, agressividade, alguns alunos retidos na mesma série por três a quatro anos, ausência de apoio familiar em relação às tarefas escolares e pouca participação dos pais na escola, além da segurança precária, nas proximidades da escola. Diante de tantos desafios resolvemos implantar o projeto pedagógico Oficinas do Jogo, que se preocupa em produzir pedagogias que fortaleçam os instrumentos de aprendizagem das crianças, de modo que elas possam acompanhar os programas escolares e aprender outros conteúdos importantes que não são desenvolvidos pelas escolas. Além de seus efeitos mais diretos, nossa idéia central neste estudo era verificar se o programa Oficinas do Jogo poderia produzir repercussões positivas na escola, colaborando com a recuperação de uma estrutura degradada.

As bases do projeto pedagógico Oficinas do Jogo, coordenado pelo professor João Batista Freire, começaram a ser desenvolvidas, por ele, em sua dissertação de mestrado em 1982. Em março de 2004, este professor, juntamente com seus orientandos, iniciou no, então, Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desporto – CEFID, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, um grupo de estudos para pesquisar novas pedagogias que pudessem ir além dos conteúdos tradicionais da escola, portanto, um projeto com bases transdisciplinares.

Procuramos o grupo Oficinas do Jogo, preocupados em refletir sobre nossa atuação profissional; procurávamos um caminho para realizar algumas mudanças,

pois nossa formação profissional fora alicerçada em padrões tradicionais. Quando começamos a dar aulas, em pouco tempo descobrimos que estávamos reproduzindo os modelos educacionais oriundos da graduação em Educação Física. Isso não nos satisfazia. Porém, mudar uma atuação profissional exige do professor maior compreensão a respeito do seu fazer pedagógico e da responsabilidade que assume como educador. Para tanto, é necessário, ao profissional de educação, a incessante busca de melhor qualificação, de formação contínua, de tornar-se pesquisador.

Diante disso, retornamos à universidade, com matrícula especial na disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem Motora do Programa de Pós – Graduação/Mestrado em Ciências do Movimento Humano do CEFID. Nessa disciplina conhecemos a professora Atagy Terezinha Maciel Feijó, orientanda do professor João Batista Freire, que nos convidou para participar do grupo de estudos Oficinas do Jogo.

Em julho de 2004, ingressamos nesse grupo, quando passamos a discutir a possibilidade de produzir novas pedagogias e começamos a realizar pesquisas, de acordo com a técnica da modalidade Pesquisa–ação.

Lemos, na dissertação de mestrado de Freire, J. B. (1982), que o autor desenvolvera uma pesquisa na cidade de São Bernardo do Campo – SP, preocupado em realizar um programa de ensino, que fosse além dos conteúdos tradicionais da escola. A respeito desse programa, Freire (2006a, p.04) afirma:

(...) queria mostrar que um programa de Educação Física pode ser um poderoso instrumento de educação. As coordenações motoras teriam enorme intimidade com as coordenações intelectuais, eu acreditava, e era preciso demonstrar isso. Se feitas de um certo jeito, as aulas de Educação Física poderiam produzir forte repercussão, por exemplo, na formação do pensamento das crianças.

Os trabalhos posteriores, desenvolvidos por ele e seus orientandos do grupo de estudos (FEIJÓ, 2005) e (GODA, 2005), em escolas de comunidades empobrecidas de Florianópolis, com alunos que apresentavam dificuldades para aprender a ler, escrever e realizar cálculos, constataram que os alunos que participavam das Oficinas do Jogo desenvolviam instrumentos para lidar com situações de suas vidas, incluindo a escolar, e saíam bem mais fortalecidos. A partir desses estudos, e com a participação no grupo de estudos Oficinas do Jogo, pudemos encontrar subsídios para iniciar esta pesquisa.

Basarab Nicolescu (1999) define transdisciplinaridade como qualquer fenômeno que se situa entre as disciplinas, através das disciplinas, e além delas. Acrescentaríamos que transdisciplinaridade diz respeito a fenômenos que, não somente se colocam entre as disciplinas, para que não reste aí uma idéia de estagnação, mas que, além disso, atuam intensamente para produzir transformações. E mais: o mundo das coisas naturais, da tecnologia, das pessoas, enfim, tudo aquilo que existe, cada vez mais, mostra-se a todos nós, porque aprendemos a ver melhor. E, vendo melhor o mundo, notamos que tudo aquilo que acontece é transdisciplinar, e que a disciplinaridade é um artifício, uma tentativa de facilitar o ensino, a pesquisa, as relações entre as pessoas.

O próprio Nicolescu afirma, que foi Piaget, o primeiro a utilizar o termo transdisciplinaridade, em 1970. Podemos dizer que esse é um termo raramente utilizado na teoria piagetiana, mas nem precisaria sê-lo, tal a maneira transdisciplinar como Piaget trata o conhecimento humano. Só haveria uma forma, deduz-se das teorias de Jean Piaget (1977), de uma pessoa manter seu conhecimento em permanente equilíbrio: nada ocorrer para desequilibrá-lo, e, crer nisso, seria um disparate; seria preciso imunizar-se contra as perturbações da vida cotidiana, ou colocar-se dentro de um recipiente, hermeticamente fechado às novidades.

A escola onde se realiza esta pesquisa, tal como a encontramos no início, mostra diversos pontos de degradação: abusos sexuais junto a crianças mais novas, dificuldades de aprendizagem, altos índices de reprovação, problemas de relacionamento entre as pessoas da escola e com as pessoas fora da escola, etc. De certa maneira, a escola constitui um sistema que se equilibra abrigando tais degradações. O que queremos saber com esta pesquisa consistiria: praticando um outro jeito de fazer educação, mais especificamente, o jeito proposto pelo Projeto Pedagógico Oficinas do Jogo, e fazendo-o, particularmente com uma das turmas (a que mais sofre os problemas de degradação da escola), podemos produzir repercussões positivas no restante da escola?

A pedagogia das Oficinas do Jogo fundada no lúdico e no belo, orientada por uma pedagogia do conflito, tem de produzir repercussões em outras áreas do conhecimento, isto é, além da Educação Física, de maneira que as necessidades, por exemplo, de aprender, sejam conduzidas pela motivação de jogar, tornando-a mais prazerosa, tanto para os profissionais quanto para os alunos. A idéia geral

deste trabalho, como das Oficinas do Jogo, em geral, reside no anseio de potencializar o poder de ensinar da escola.

Para Marcellino (1999, p.23- 4):

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especialidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente porque o futuro dele decorre; (...) é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma; é abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escritas na lousa e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar.

Quando pensamos na escola, no seu significado, nas responsabilidades da prática docente, só conseguimos vislumbrar um caminho: a busca de práticas pedagógicas que realmente sejam significativas, tanto para o professor quanto para o seu aluno. Perrenoud (2005, p.11), comunga com essa idéia, quando diz que “A pedagogia nada mais é do que a preocupação de encontrar os caminhos que permitirão instruir cada um (...)”.

A partir dessas reflexões, a respeito da qualidade da educação e do papel a ser desenvolvido pela Educação Física, concordamos com o autor, quando ele questiona:

Então, a questão é: O que fazer? Desistir da tarefa de educar? É claro que não! A idéia é valorizar o que é possível fazer, o que está ao nosso alcance, e isso nos dá melhores condições para descobrir pistas que ajudem a modificar a atuação pedagógica considerando o nosso sistema de ensino, independentemente das críticas a ele destinadas. (MACEDO, 2000, p.31).

Para tanto, acreditamos que desenvolver meios que favoreçam a intermediação entre a realidade em que vivem essas crianças e a realidade escolar, é um caminho para se romper com o equilíbrio,(embora negativo) em que se encontra essa escola.

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

Verificar se uma proposta transdisciplinar, tal como a praticada nas Oficinas do Jogo, produz repercussões positivas, tanto na turma na qual se aplicou a pedagogia das Oficinas do Jogo, quanto na escola como um todo.

CAPÍTULO II

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos. (NICOLESCU, MORIN, FREITAS Artigo 11 Carta da Transdisciplinaridade, 1994).

2 TRANSDISCIPLINARIDADE

No campo da educação, a dicotomia entre o sujeito e o objeto, embora tão discutida ao longo da história do pensamento humano, ainda é imperativa, se não tanto no âmbito conceitual do ensino, na prática pedagógica escolar. Morin (2003 p.15), em seu livro, *A cabeça bem feita*, faz uma reflexão sobre esse tema:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Esse é um dos grandes problemas do ensino, cada disciplina acaba se fechando em si mesma, desconsiderando a complexidade dos temas em suas relações contextuais, abordando-os de modo isolado, o que provoca a perda da visão das relações dinâmicas existentes entre parte e todo. O paradigma da disciplinaridade, com seus desdobramentos extremados e reducionistas, a par de suas contribuições para o conhecimento humano, desenvolveu atitudes desqualificadoras e, em alguns casos, destrutivas para a vida humana.

Para Morin (2003,p.15),

Assim os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.

A massificação do ensino, dessa maneira disciplinar reducionista, que prevalece no Ocidente desde o fim do século XIX, tem causado os malefícios que todos nós conhecemos, tais como a destruição da natureza e a degradação dos valores humanos. Se nosso campo interior não é respeitado e arado, se olhamos apenas para fora, conformamo-nos aos valores que prevalecem na sociedade ou no grupo que nos rodeia, tais como são, bons ou maus, mas sem que passem pelo crivo da crítica. Sommerman (1999).

O homem se fez máquina, mecanizando suas rotinas e seu trabalho, esquecendo-se que seu trabalho, vida e seu ser são um único elemento neste cosmo. Perde-se a beleza, o encantamento da integralidade e reduziu-se o homem à pobreza das partes. (SCHNEIDER, 2001 p.33).

O conhecimento não pára de ser produzido e transformado. Vivemos uma época de globalização, quando todos os grandes problemas deixaram de ser particulares desta ou daquela cultura, para se tornarem mundiais. Deveríamos, portanto, ser incentivados por princípios e pensamentos que nos permitissem ligar as coisas que nos parecem separadas. No entanto, nosso sistema educativo privilegia a separação. A organização do conhecimento, sob a forma de disciplinas, seria útil, apenas, se elas não estivessem fechadas em si mesmas.

A partir do século XX emergiram importantes modos novos de percepção e de compreensão da vida. Valores como inclusividade, amorosidade, respeito às diversidades, interdependência, tolerância, ética e solidariedade, ganharam peso (ARAÚJO 2000).

Esses múltiplos aspectos de uma realidade humana complexa só podem adquirir sentido se, em vez de ignorarem esta realidade, forem religados a ela. Com certeza não é possível criar uma ciência do homem que anule por si só a complexa multiplicidade do que é humano. O importante é não esquecer que o homem existe e não é uma "pura" ilusão de humanistas pré-científicos. (MORIN 2003, p.113).

Diante desse panorama e das necessidades de se estabelecer vínculos entre as disciplinas, novas abordagens começaram a ser discutidas, tais como as da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Para Nicolescu (1999) , “*A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo*”. (p.45). Ela acrescenta diferentes olhares, mas continua beneficiando uma única disciplina. Já, a interdisciplinaridade “[...] *diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra*”.(p.45). Ela se manifesta num sistema de articulação entre as disciplinas, no sentido de enriquecer as relações entre os conteúdos e os métodos que as constituem. De certo modo, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade ultrapassam as disciplinas, mas seus objetivos permanecem inseridos na pesquisa disciplinar, (NICOLESCU, 1999). Não ultrapassam, assim, os obstáculos fragmentadores do paradigma disciplinar.

A origem do termo transdisciplinaridade surgiu com a necessidade de ultrapassar as fronteiras entre as disciplinas, e ir além da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade.

Segundo Basarab Nicolescu apud Weil, Ambrósio e Crema (1993, p.30), o termo transdisciplinar foi utilizado, pela primeira vez, por Jean Piaget, no I Seminário Internacional sobre a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice em 1970.

“... enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria “transdisciplinar”, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”.

Nicolescu (1999), em sua obra “O manifesto da transdisciplinaridade”, define transdisciplinaridade da seguinte maneira:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (p.46).

A transdisciplinaridade é um avanço qualitativo, em busca da ligação das disciplinas, da integração e da inclusão do homem ao mundo que o cerca.

Em 1986, no Colóquio “A Ciência diante das fronteiras do conhecimento”, surgiu o primeiro documento sobre transdisciplinaridade. A declaração de Veneza (ANEXO 1), apontou ser urgente a interação entre as ciências exatas e as ciências humanas, entre a arte e a tradição. De acordo com item 3 da Declaração de Veneza (1986):

Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos ao mesmo tempo a urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências ‘exatas’, as ciências ‘humanas’, a arte e a tradição. Pode-se dizer que este enfoque transdisciplinar está inscrito em nosso próprio cérebro, pela interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia assim nos aproximar mais do real e nos permitir enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época.

A transdisciplinaridade não propõe soluções, ela interage com o conhecimento, proporcionando diálogo entre as disciplinas e os especialistas, cada um em seu próprio campo de atuação. O estudo em conjunto desses campos do conhecimento, faria com que o homem se aproximasse mais da realidade e com isso conseguisse enfrentar os desafios desta época.

O segundo documento da transdisciplinaridade foi gerado no congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI (ANEXO 2), realizado em 1991 e organizado pela UNESCO. Esse documento começa a dar as definições amplas do conceito, que vai além das várias definições dadas ao conceito de interdisciplinaridade, pois abre claramente o campo do diálogo da ciência com diferentes lógicas, epistemologias, culturas e tradições (SOMMERMAN, 2005).

Em 1994 ocorreu o Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, organizado pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET), sediado em Paris, com parceria da UNESCO, na cidade de Arrábida, Portugal, resultando em um documento intitulado “Carta da Transdisciplinaridade” (ANEXO 3), documento que norteou os trabalhos posteriores sobre transdisciplinaridade.

O segundo Congresso Mundial de Transdisciplinaridade aconteceu na cidade de Locarno em 1997, também organizado pelo CIRET e pela UNESCO, que gerou o documento “Uma visão mais ampla de transdisciplinaridade” (ANEXO 4). Em decorrência desses dois congressos mundiais transdisciplinares é que são definidos

os sete eixos da evolução transdisciplinar na educação e os três pilares do pensamento transdisciplinar.

Os sete eixos básicos são: 1) a educação intercultural e transcultural, 2) o diálogo entre arte e ciência, 3) a educação inter-religiosa e transreligiosa, 4) a integração da revolução informática na educação, 5) a educação transpolítica, 6) a educação transdisciplinar, 7) a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições, e, a sua metodologia subjacente. Os três pilares são: 1) a Complexidade, 2) o Terceiro Incluído e 3) os Diferentes Níveis de Realidade. Sommerman (1999, p.4)

A pesquisa transdisciplinar não é contrária, mas complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar. A transdisciplinaridade se distingue da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, entre outras coisas, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar.

Na concepção de Morin (2003, p.105):

A DISCIPLINA é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhes são próprias.

A transdisciplinaridade busca a sensibilidade diante daquilo que a disciplinaridade, muitas vezes, nem sequer reconhece. Devemos estudar as relações entre os seres vivos e o meio onde vivem, bem como suas recíprocas influências sociais, culturais. Não se pode destruir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada.(MORIN 2003).

2.1 A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

A quantidade de informações, no mundo, contemporâneo institui novas tendências para a vida em sociedade, entre elas, a de conviver com as incertezas, com o imprevisível, com a novidade. Nos últimos séculos, o conhecimento segue, nitidamente, dois caminhos distintos: a cultura das humanidades e a cultura científica. Grandes conquistas foram conseguidas, o que não impediu de chegarmos a uma situação em que a vida no planeta corra sérios riscos de extinção.

Morin (2003) escreve, a respeito cultura científica e a cultura das humanidades:

A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada de reflexões sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca. (p. 17-18).

A educação, tal como se reproduziu em nossa cultura, espelhou-se no modelo da ciência e se instituiu como meio social privilegiado para a transmissão do conhecimento. A inadequação desse tipo de proposta educacional se revela nos dois princípios que a ampara. Como comenta Morin & Le Moigne (2000, p. 55):

O conhecimento não se interrompe. Conhecemos as partes que permitem conhecer melhor o todo, mas o todo permite novamente conhecer melhor as partes. Nesse tipo de conhecimento, o conhecimento tem um ponto de partida quando ele se coloca em movimento, mas não há fim.

A organização do conhecimento, de forma fragmentada, divide esse fenômeno multidimensional. Percebe-se, ainda com muita dificuldade, que a separação e as subdivisões dos conhecimentos afetam, não somente a possibilidade de um conhecimento do conhecimento, mas também, as condições de conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo. (MORIN,1999).

Hoje em dia, da mesma maneira que há muito tempo atrás, a escola reproduz a seguinte imagem: carteiras, quadro negro, giz, professores e alunos. Nada se modificou apesar de muitos esforços. “Se você fechar os olhos e imaginar uma sala de aula, há grandes chances de que você irá ver um adulto em pé na frente da sala que contém mais ou menos 30 alunos sentados em fileiras retas de carteiras escolares”. (SANDHOLTZ, 1997, p. 27). Alunos ouvindo o professor e levantando a mão para poderem se pronunciar.

De acordo com Araújo e Pérez (2006, p.466):

Toda uma população está sendo cobrada e punida porque não consegue enquadrar-se nas regras e normas estabelecidas pela escola, tais como: escrever com a letra manuscrita, manter a postura "correta" na sala de aula, concentrar-se no intervalo de tempo exigido, falar e calar na "hora certa".

Tais práticas disciplinares são veiculadas no discurso pedagógico como requisitos fundamentais à convivência social. Na verdade, por trás da função socializadora da escola, oculta-se uma prática de domesticação.

A cultura escolar vem reproduzindo, há décadas, esse quadro citado acima, e com isso, limitando e condicionando o conhecimento. Deixa de lado, outras manifestações de conhecimento, justamente aquelas que não obedecem a essas normas.

Nicolescu (2000, p.10), complementa ao dizer:

Um dos maiores desafios de nossa época, como por exemplo os desafios de ordem ética, exigem competências cada vez maiores. Mas a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano técnico, a intercessão entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio. Ora, o que vem a ser um líder, individual ou coletivo, senão aquele que é capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina?

As disciplinas se fragmentam em diferentes níveis de realidade. Elas estão conectadas, exclusivamente ao objeto, conforme demonstra o quadro 1 abaixo (NICOLESCU in CETRANS (Coord.) 2002, p.58).

Quadro 1 – Fragmentação das disciplinas sugerida por NICOLESCU.

Conhecimento CD ¹	Conhecimento CT ²
<i>In vitro</i>	<i>In vivo</i>
Mundo externo objeto	Correspondência entre o mundo (externo) e o mundo interno (sujeito)
Conhecimento	Compreensão
Inteligência analítica	Um novo tipo de inteligência - harmonia entre mente, sentimento e corpo
Orientação para o poder e a posse	Orientação para o deslumbramento e a partilha
Lógica binária	Lógica do terceiro incluído
Exclusão de valores	Inclusão de valores

Fonte: (NICOLESCU in CETRANS (Coord.), 2002, p. 58).

O conhecimento disciplinar – CD - está fundamentado no modelo mecanicista de ciência. Ele corresponde a um conhecimento *in vitro* (vide quadro 1). Essas disciplinas, por definição, seriam neutras, orientadas para a dominação do mundo

¹CD - Conhecimento disciplinar

²CT – Conhecimento transdisciplinar

exterior, independentemente de qualquer sistema de valores. Porém, de acordo com o diagrama do quadro 1, todos esses aspectos são, de fato, artificiais e ilusórios, pois Objeto e Sujeito estão, permanentemente, em interação, e isso é inevitável. O conhecimento global consiste em um novo tipo de conhecimento – um conhecimento *in vivo*, conhecimento transdisciplinar - CT. Esse conhecimento diz respeito à correspondência entre o mundo externo do Objeto e o mundo interno do Sujeito. O conhecimento CT inclui um sistema de valores.

É importante destacar, que o conhecimento disciplinar e o conhecimento transdisciplinar não são antagônicos, mas complementares, uma vez que o conhecimento transdisciplinar traz uma nova visão a respeito das disciplinas acadêmicas, como também sobre as culturas e as religiões. (NICOLESCU in CETRANS (Coord.), 2002).

A transdisciplinaridade agrega valores ao conhecimento e proporciona diálogo entre as disciplinas. Ela propõe a abertura, a escuta do outro, ela busca o olhar do que se passa além das disciplinas tradicionais.

Para Abreu Jr. (1996, p. 176):

A educação, fora ou dentro da escola, tem o papel de explorar a vida independentemente de faixa etária, currículo ou programa. Os conhecimentos produzidos pelas ciências que se dizem sociais e humanas devem ajudar essa exploração e não limitar previamente o alcance do trabalho de construção do conhecimento.

A escola, nesse contexto, passa a ser uma referência na construção do conhecimento. Ela é a sala de aula, mas é, também, o programa de TV, o computador, os jogos e as manifestações culturais. Educar deve ser um ato efetivamente compartilhado entre as pessoas, em busca da solidariedade, da participação e do crescimento pessoal. (ABREU JR., 1996).

A transdisciplinaridade surgiu como um movimento de renascimento do espírito e da consciência, para compreender e unificar a complexidade que já não podia ser gerida pelas formas convencionais.

Os locais onde o processo educacional se realiza são espaços privilegiados para o exercício Transdisciplinar, que respeita, endossa, louva e pede a prática competente da Disciplinaridade, da Pluridisciplinaridade e da Interdisciplinaridade, bem como define sua amplitude e limitação. Fala-se claramente da necessidade da Evolução Transdisciplinar na Educação; no entanto, seu exercício efetivo e o “Como?” só poderão ser encontrados com

o trabalho conjunto de indivíduos devotados ao inesgotável questionamento a respeito do homem e de sua existência, na Sociedade e neste imenso, inescrutável Universo. (NICOLESCU et. al, 2000, p.150 -151).

As diferentes crises econômicas, culturais e espirituais são, inevitavelmente, vinculadas a um sistema de educação construído sobre valores de séculos passados, em descompasso acelerado com as mudanças do nosso tempo. Apesar da grande diferença entre os sistemas de educação de um país para outro, a mundialização dos desafios da nossa época leva à mundialização dos problemas da educação. As perturbações que acontecem no campo da educação, num ou noutro país, são apenas os sintomas da ruptura entre os valores e as realidades de uma vida planetária em transformação. (NICOLESCU, 1999).

A finalidade do ensino, segundo Morin (2001), é dar subsídios para que o aluno se reconheça em sua própria humanidade, localizando-a no mundo e assumindo-a. O autor comenta a respeito de ensinar a condição humana:

[...] a condição humana encontra-se totalmente ausente do ensino atual, que a desintegra em fragmentos desconjuntados. Ora , os recentes desenvolvimentos das ciências naturais e da tradição mais relevante da cultura humanista permitiram um ensino que fizesse convergir todas as disciplinas, no sentido de fazer com que cada jovem espírito se conscientize do significado do ser humano. (Id. 2001.p.18).

A conscientização do fato de que o sistema educacional se encontra defasado, em relação às rápidas transformações do mundo moderno, traduziu-se na realização de numerosos colóquios, relatórios e estudos. O Relatório Jacques Delors, elaborado pela Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI ligada à UNESCO, ressalta, nitidamente, os quatro pilares de um novo tipo de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Delors (2004, p. 15), comenta:

A comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une.

Aprender a conhecer, significa, antes de mais nada, desenvolver procedimentos que podem ajudar-nos a distinguir o que é real do que é ilusório e a ter acesso inteligente ao conhecimento de nossos tempos. Nicolescu (1999, p.133), acrescenta:

Aprender a conhecer também significa ser capaz de estabelecer *pontes* - entre os diferentes saberes, entre estes saberes e seus significados para nossa vida cotidiana; entre estes saberes e significados e nossas capacidades interiores. Esta abordagem transdisciplinar será o complemento indispensável do procedimento disciplinar, pois conduzirá a um *ser incessantemente re-ligado*, capaz de se adaptar às exigências em mutação da vida profissional e dotado de uma flexibilidade sempre orientada para a atualização de suas potencialidades interiores.

Nesse contexto, a iniciação precoce nos campos da ciência é salutar, porque facilita, desde a infância, o acesso à riqueza do espírito científico, com base no questionamento, na recusa de toda resposta pré-fabricada e de toda certeza em contradição com os fatos. O que permite o acesso ao espírito científico não é a apropriação de uma enorme quantidade de conhecimentos científicos, mas a *qualidade* daquilo que é ensinado. (NICOLESCU, 1999).

Nas séries iniciais, iniciaria um percurso que ligaria o questionamento sobre a condição humana à indagação sobre o mundo. À medida que as disciplinas são diferenciadas e ganham autonomia, de acordo com Morin (2003, p.76); “[...] é preciso *aprender a conhecer*, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo. Daí em diante, seria possível aprender a considerar as coisas e as causas”.

O autor explica que se faz necessário ensinar que as coisas não são apenas coisas. Mas sistemas que englobam diferentes partes. Não mais objetos fechados, mas tudo que está ligado ao seu meio ambiente, e que só podem ser, realmente conhecidos, quando inseridos em seu contexto.

É preciso aprender a ultrapassar a causalidade linear e compreender que nem sempre as mesmas causas produzem os mesmos efeitos. Isto acontece quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes. Dessa maneira, será desenvolvida uma consciência capaz de enfrentar complexidades.

Segundo Morin & Le Moigne (2000, p.45 - 46):

Acreditou-se que o conhecimento tinha um ponto de partida e um fim; hoje penso que o conhecimento é uma aventura em espiral que tem um ponto de partida histórico, mas que não tem um fim, que deve, sem cessar, fazer círculos concêntricos, ou, melhor dizendo, que a descoberta de um princípio simples não tem fim; ela reconduz ao mesmo princípio simples que ela esclareceu em parte.

Aprender para conhecer, supõe, antes de mais nada, aprender a aprender, desenvolvendo a atenção, o pensamento e a memória. Segundo Delors (2004, p.92):

Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão freqüente, prejudicam de fato o processo de descoberta, [...] o exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social. [...] o exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato.

Aprender a conhecer e aprender a fazer são praticamente inseparáveis. Na segunda a aprendizagem está ligada à formação profissional, em adquirir os conhecimentos e técnicas a ela associados.

Porém, neste nosso mundo, em constante transformação, no qual a tecnologia anuncia que outras mudanças virão, especializar-se num único e mesmo ofício pode ser perigoso, pelo risco de levar ao desemprego, à exclusão, ao sofrimento que desintegra o indivíduo.

Delors (2004, p. 93), relata:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

A especialização excessiva deve ser abolida, num mundo com grandes transformações. Toda profissão deverá ser, no futuro, uma verdadeira profissão a ser construída, uma profissão que estará ligada, no interior do ser humano, à ligação que conduz a outras profissões. De acordo com Nicolescu (1999,p.134):

Também neste caso, a abordagem transdisciplinar pode ser preciosa. No fim das contas, “aprender a fazer” é um aprendizado da *criatividade*. “Fazer” também significa fazer o novo, criar, trazer suas potencialidades criativas à luz. É este aspecto do “fazer” que é o contrário do tédio sentido, infelizmente, por tantos seres humanos que são obrigados, para fazer frente a suas necessidades, a exercer uma profissão que não está de acordo com as suas predisposições interiores.

A igualdade de oportunidades quer dizer, também, a realização de potencialidades criativas que diferem de uma pessoa para outra. O tédio, fonte de violência, de conflito, de loucura, de renúncia moral e social, pode ser substituído pela alegria da realização pessoal, independentemente do lugar em que essa realização acontece, porque esse lugar será sempre único para cada pessoa num dado momento.

A abordagem transdisciplinar funda-se no equilíbrio entre o homem exterior e o homem interior. Na falta desse equilíbrio, “fazer” não significa mais do que “sujeitar-se”. A hierarquia social, tão freqüentemente arbitrária e artificial, poderia assim ser substituída pela cooperação entre níveis estruturados, de acordo com a criatividade individual. Tais níveis seriam níveis de ser, ao contrário de níveis impostos por uma competição que absolutamente não leva em conta o homem interior. (NICOLESCU, 1999).

De acordo com o artigo 13 da Carta da Transdisciplinaridade (1994):

A ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deveria conduzir a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

Aprender a viver juntos certamente, é um dos maiores desafios da educação deste milênio. Na história da humanidade, sempre houve conflitos, e nos dias de hoje, eles se agravam, quando aqueles de ordem econômica, ambiental, política, religiosa, cultural, (etc.) aparecem super- dimensionados.

Para Delors (2004,p.97) ensinar a não – violência nas escolas é uma tarefa árdua:

A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm a tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a

atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem tendência a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual.

Como resultado dessa competição, existe uma guerra econômica impiedosa, e uma tensão entre os mais favorecidos economicamente e os pobres, que divide as nações e acentua as rivalidades históricas. É lastimável que, em alguns momentos, a educação contribua com isso, devida à má interpretação da idéia de igualdade. (DELORS, 2004).

Nicolescu (1999, p.134-135) complementa, ao dizer:

Aprender a viver em conjunto significa, é claro, antes de mais nada o respeito pelas normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade. Todavia, estas normas devem ser realmente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser, e não sentidas como pressões externas. “Viver em conjunto” não quer dizer simplesmente tolerar o outro em suas diferenças de opinião, cor e crenças; curvar-se diante das exigências dos poderosos; navegar entre os meandros de incontáveis conflitos; separar definitivamente sua vida interior de sua vida exterior; fingir escutar o outro permanecendo convicto da justeza absoluta de suas próprias posições.

Não basta somente acatar as normas de uma coletividade, mas sim, compreender e aceitar. Se não for dessa maneira, a convivência se transforma no seu contrário: uma luta de todos contra todos.

A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional pode ser aprendida. Segundo Nicolescu (1999), ela é inata. Mas, se essa atitude inata for apenas potencial, ela pode permanecer estante, ausente da vida e da ação. Para que as regras de uma coletividade sejam respeitadas, elas devem ser legitimadas pela experiência interior de cada um.

Um aspecto do processo da transformação da educação transdisciplinar diz respeito à capacidade de reconhecer a si próprio, na imagem do outro. Trata-se de um aprendizado constante, que deve começar na mais tenra infância e prosseguir ao longo da vida.

Nesse contexto, Morin (2003, p.77) faz o seguinte comentário: “A via interna passa pelo exame de si, a auto-análise, a autocrítica. O auto-exame deve ser ensinado desde o primário e durante todo ele.” Seriam apontados os erros e as alterações que ocorrem nos depoimentos mais sinceros e convictos; seria analisada

a maneira como a mente esconde os fatos que contestam a sua concepção das coisas.

Na via externa, haveria a iniciação ao conhecimento das mídias. As crianças são expostas, desde muito cedo, nesta cultura. Dessa maneira a função do professor é esclarecer a maneira como se constrói esse conhecimento. (MORIN, 2003).

Para aprender a viver juntos em harmonia, antes de mais nada temos que aprender a ser.

Neste contexto Fumaroli in Morin (2001, p.277), comenta:

Mas devemos também nos persuadir que a escola deve primeiramente tomar uma certa distância em relação ao mundo das urgências imediatas, a fim de construir homens e mulheres interiormente preparados para conhecerem a si mesmos e se desenvolverem em todas as circunstâncias, quer privadas ou profissionais. A função insubstituível da escola é educar para fala e para expressão precisas, que são aquisições para sempre, preciosas em todas as profissões e em todas as eventualidades da existência.

Aprender a ser é um processo constante de aperfeiçoamento de nossas qualidades mais valiosas, que só ocorre, mediante o convívio constante com os outros seres humanos. São as interações entre indivíduos que resultam na sociedade, mas é a sociedade que forma o indivíduo.

Aprender a ser, a princípio, parece difícil de se compreender. Sabemos que existimos, mas como aprender a ser? Podemos começar aprendendo que a palavra “existir” quer dizer, para nós, descobrir os nossos condicionamentos, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre nossa vida individual e social, investigar os alicerces de nossas convicções, para descobrir o que não se manifesta.

Nicolescu (1999,p. 136), comenta:

Para fundamentar o ser, é preciso antes empreender as escavações de nossas certezas, de nossas crenças, de nossos condicionamentos. Questionar, questionar sempre: aqui também, o espírito científico é para nós um precioso guia. Isto é aprendido tanto pelos educadores como pelos educandos. “Aprender a ser” é um aprendizado permanente no qual o educador informa o educando tanto quanto o educando informa o educador. *A construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal.*

O não cumprimento deste acordo imprescindível é, em grande parte, responsável por uma das tensões fundamentais de nossa época, a tensão entre o material e o espiritual. A sobrevivência de nossa espécie depende em muito da eliminação dessa tensão, mediante um acordo entre essas duas contradições. Esse acordo deve ocorrer em um outro nível de experiência, diferente daquele do nosso dia-a-dia.

O mesmo autor complementa;

“Aprender a ser” também é aprender a conhecer e respeitar aquilo que liga o Sujeito ao Objeto. O outro é um objeto para mim se eu não fizer este aprendizado, que me ensina que outro e eu construímos juntos o Sujeito ligado ao Objeto. (Ibid., 1999, p. 136).

Mais do que preparar as crianças para uma determinada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes, constantemente, subsídios que lhes permitam entender o mundo que as cerca e se comportar, nele, como pessoas responsáveis e justas. Um dos papéis essenciais da educação é o de conceder a todos os seres humanos, o livre – arbítrio em relação ao pensamento, percepção, sentimentos e a imaginação de que precisam para desenvolver os seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino, Delors (2004).

Na abordagem transdisciplinar, existe também uma *transrelação*, que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem na própria formação dos seres humanos. Essa transrelação é como o telhado que se apóia sobre os quatro pilares da construção. Se um dos quatro pilares ceder, toda a construção desmorona, inclusive o telhado.

Uma educação possível deve ser, obrigatoriamente, uma educação integral do homem, voltada à totalidade do ser humano e não apenas a uma das partes que o compõe.

De acordo com Araújo (2000, p. 14), é na sala de aula que se inicia esse processo:

Nessa abordagem, a sala de aula vai se convertendo em ambiente iniciático onde cada encontro pode ser concebido como um “rito de passagem” em que os aprendizados são celebrados de modo vivificante e renascente; onde os saberes são regados com os sabores que dão mais sentido e encanto à vida. Esses ritos de iniciação instaurados na sala de aula são marcados pelas operações mentais, técnicas e reflexivas que incitam o espírito crítico e perspicaz, mas também são temperados pela presença

fecundante das operações que movem e burilam a sensibilidade, a afetividade, o lúdico, a ternura, o mitopoético que incitam a auto-estima, a solidariedade, a alegria, o prazer, a amorosidade.

A educação em vigor, privilegia o conhecimento disciplinar, o que foi, sem dúvida, imprescindível em determinada época para permitir a expansão do saber. Mas, se for eternizada, essa preferência nos conduzirá à lógica irracional da eficácia pela eficácia, que tenderá, unicamente, a levar-nos à autodestruição.

O conhecimento é uma construção que se faz entre as pessoas, no âmbito de uma sociedade que não está fechada em si mesma e nem alheia às pessoas. Ele também nasce na natureza, que é o local onde se deu a origem do mundo, onde se estabelecem os planos, as fronteiras e os horizontes. Esse é o contexto da abordagem transdisciplinar: a estruturação do conhecimento ultrapassando os seus limites. Abreu Jr. (1996).

Assim, para o mesmo autor:

Sentir e fazer são a linguagem da educação, o conhecimento transdisciplinar: aquele conhecimento ativo que possibilita estabelecer contato com mundo sem precisar passaporte para navegar entre a ciência, a filosofia e a arte. É através da ação cognitiva que nós chegamos a nós mesmos, aos outros e ao mundo. O sentido da educação é a perspectiva do encontro do homem consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade: um ato de afeto e ternura. (Ibid.1996, p.182).

Nicolescu comenta em seu livro, O manifesto da transdisciplinaridade (1999), a respeito de uma experiência realizada pelo Prêmio Nobel de Física Leon Lederman, com crianças de bairros, desfavorecidos economicamente, da cidade de Chicago. Nessa experiência, o professor Lederman convenceu alguns professores, da escola secundária, a estudarem novos métodos de aprendizagem da física baseada em jogos, no tocar diferentes objetos, na discussão entre os alunos para descobrir o significado das medidas, utilizando os diferentes órgãos dos sentidos, tudo isso envolvido em ambiente lúdico de prazer e alegria. Diante disso, o milagre aconteceu, como relata o autor:

[...] as crianças provenientes das famílias mais pobres, onde reina a violência, a falta de cultura e o desinteresse pelas preocupações habituais das crianças, descobriram através dos jogos, as leis abstratas da física. Estas mesmas crianças tinham sido declaradas, um ano antes, incapazes de compreender qualquer abstração. (NICOLESCU, 1999, p.138).

Nessa experiência, o autor ressalta, que uma das maiores dificuldades desse processo foi a resistência por parte dos professores em abandonar seus métodos tradicionais.

Na pedagogia transdisciplinar, é possível o esboço de um novo projeto para o conhecimento, pois ele é compreendido como busca de autoconhecimento, não se satisfazendo com razões e justificativas preconcebidas.

A transdisciplinaridade não é uma nova ciência e os pesquisadores transdisciplinares não são novos especialistas a este respeito. Nicolescu (1999, p.139) sugere que: “A solução seria gerar, no seio de cada instituição de ensino, *uma oficina de pesquisa transdisciplinar*, cujos membros mudem com o decorrer do tempo, e que agrupe educadores e educandos desta instituição. [...]”

O ensino de qualidade se constrói com mudanças de paradigmas de equipes pedagógicas e comprometimento do grande grupo, abrindo possibilidades para crescer e construir uma nova pedagogia. Para que isto ocorra, faz-se necessário acreditar nas mudanças e ter coragem de inovar, envolvendo (toda) a comunidade escolar e não só parte dela. Sobre ruptura e mudanças, Nogueira (2001, p.67) comenta:

O problema nesta etapa de mudanças é grande dificuldade que o ser humano sente para realizar certas rupturas. Existem pensamentos, ações, idéias, conceitos e preconceitos tão arraigados em nós, que o ato de romper-los nos assusta e nos faz recuar diante de mudanças. E falo de coisas até certo ponto muito simples, as que só por exigirem a ruptura nos abalam e nos deixam sem ação [...].

Um dos maiores problemas que encontramos nas escolas, quando vamos discutir a respeito de propostas diferenciadas, é a dificuldade em aceitar o novo, ou seja, a resistência que o profissional tem em renunciar a algo que ele considera ser importante para si. Nem sempre a resistência se faz em função da prática tradicional, mas da forma como é percebida. A mudança em relação à nossa práxis, não se faz somente em prol do aluno, mas em busca da satisfação profissional, tão necessária para nossa sobrevivência.

Para Perrenoud, (2001, p.135);

É cômodo acreditar que há crianças dotadas e outras não e que “não há nada a fazer”. Para ser tentado por esse fatalismo, não é preciso ser conservador, inatista, elitista, racista. Mesmo os que lutam contra o fracasso

escolar passam por momentos de dúvida: é muito difícil fazer aprender, suscitar vontade, criar condições de desenvolvimento, de auto – estima, de atividade.

Essa difícil obrigação, imposta aos educadores, é real e evidente. Mas, faz-se necessário rever as idéias da educação tradicional, na qual o professor é transmissor e o aluno receptor, isentando ambos de reflexões e invenções acerca do cotidiano escolar.

Segundo Abreu Jr. (1996, p.183):

A transposição de barreiras entre os campos do conhecimento, a discussão de novas perspectivas para a educação e para a sociedade é o cenário da complexidade. Enfrentar a acomodação que nos é proposta nesta sociedade excludente, onde somos educados a buscar o sucesso, indiferentes aos outros é um convite e um desafio.

É necessário que a educação tome a frente desse processo e se empenhe no direcionamento da construção do conhecimento e na interação entre as pessoas, nas suas diversidades, riquezas pessoais e culturais.

2.2 A TRANSDISCIPLINARIDADE NAS OFICINAS DO JOGO

Julgamos que a convivência da escola com as propostas transdisciplinares de educação, não são, e nem serão fáceis. A ruptura é muito forte, se bem que uma educação transdisciplinar carregaria muitas das riquezas que a educação disciplinar, certamente contém.

Neste sub-capítulo, nossa intenção consiste em reunir argumentos a favor, de serem nossos procedimentos, nas Oficinas do Jogo, transdisciplinares, correndo o mesmo risco, portanto, de convivência difícil com a escola disciplinar e tradicional, incluindo aí, a Educação Física, um produto bastante exemplar.

Ser transdisciplinar, como já expusemos, largamente, nos itens anteriores desta dissertação, é tornar possível aos conhecimentos produzidos em um campo de conhecimento, repercutir em outros campos de conhecimento. Dizemos repercussão no sentido de reflexão, de eco, de reverberação, talvez melhor ainda, no sentido de ressonância, isto é, de fazer ressoar o conhecimento de uma área, em outra. Ou seja, como se trata de Educação Física, queremos dizer que, ao produzir, com as crianças, conhecimentos específicos dessa matéria, eles serão capazes de

causar repercussão em outras matérias do conhecimento, quer sejam disciplinas escolares, quer sejam conhecimentos não diretamente ligados à escola.

Para melhor localizar o problema, relembramos que o problema que motivou esta pesquisa consistia em, investir numa Educação Física transdisciplinar de qualidade, melhorar a qualidade das relações de ensino geral, na turma de alunos envolvidos e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, da escola onde se localizava essa turma. Melhor dizendo, pretendíamos fazer ressoar o conhecimento produzido em Educação Física, no conjunto mais geral das quatro primeiras séries. Lembrando, ainda, os problemas que afligiam a escola, como as dificuldades de aprendizagem, a violência entre os alunos, e a baixa auto-estima, entre outros.

A disciplina Educação Física tem uma cultura específica, caracterizada por um corpo próprio de conhecimentos, agrupados, de modo geral, nas categorias Jogo e Exercício, de acordo com Freire e Scaglia em seu livro: Educação como prática corporal. De forma que os conteúdos da Educação Física se distribuam, na categoria Jogo, como brincadeiras (infantis ou adultas), como esportes (a forma mais socializada de jogo, no momento), como danças, como lutas, ginásticas, ou outras manifestações lúdicas que possam integrar o corpo de conhecimentos da Educação Física. Na categoria Exercício, distribuem-se conhecimentos como os exercícios de fortalecimento muscular, os de resistência aeróbica, os de flexibilidade, entre outros, caracterizados por serem tarefas objetivas, e não atividades lúdicas (predominantemente subjetivas).

No trabalho cotidiano de aulas de Educação Física, realizado na turma onde colhemos os dados desta pesquisa, nossa opção de conteúdos foi pelo jogo. Entendemos serem as manifestações de jogo, por suas características, mais apropriadas a um trabalho transdisciplinar em Educação Física. Como se verá na descrição das atividades, seguimos os procedimentos recomendados pelo programa Oficinas do Jogo, integrado por diversas formas de jogo. E por que o jogo?, e onde ele pode ser transdisciplinar? Usaremos, para responder a essas perguntas, argumentos próprios e os argumentos que já foram utilizados por outros autores. Macedo (2006, p.94), por exemplo, em diversas ocasiões enfatiza a importância do jogo na escola, como por exemplo:

Julgamos essencial, em uma escola cujo projeto é ensinar a todas as crianças, que se utilizem jogos ou, melhor ainda, que se preserve o espírito

do jogo, isto é sua dimensão lúdica e desinteressada (apenas movida pelo prazer funcional), sua dimensão simbólica e simulada, bem como sua dimensão regrada e social.

O jogo, de fato, tem um caráter desinteressado. Mas, em que sentido? No sentido de que, o participante do jogo não presta contas a alguém ou a algo fora de si. Claro que há interesse no jogo, mas interesse do jogador por jogar, interesse que serve a si. Ou seja, o jogo é desinteressado no sentido de não servir a um interesse externo. Porém, em inúmeras ocasiões, observamos os jogadores atendendo a interesses externos, como, por exemplo, nos esportes profissionais. Acontece que, nesses casos, e em inúmeros outros, o jogo não aparece em sua forma pura; ou seja, raramente se pode observar o jogo em sua forma mais pura. Como em todas as coisas humanas, ele também se mistura, por exemplo, ao trabalho, aos favores, às tarefas obrigatórias, e assim por diante.

Voltemos à questão central deste trabalho, naquilo que diz respeito ao jogo: em que sentido, o caráter desinteressado do jogo serve a uma educação transdisciplinar? Podemos, para argumentar a respeito disso, fazer, por exemplo, uma comparação entre uma atividade de Educação Física objetiva, interessada, estritamente disciplinar, e uma atividade lúdica, como tantas que utilizamos nesta pesquisa.

No primeiro caso, podemos considerar um exercício de aperfeiçoamento de uma habilidade desportiva, tal como o passe no jogo de basquetebol. À maneira clássica, o professor de Educação Física poderia colocar alunos em duplas, de frente um para o outro, lançando, ao seu sinal, a bola nas mãos do companheiro.

Ambos, os alunos, fariam passes ao comando do professor, durante o tempo estipulado por ele. Nessa situação, a atividade atenderia o interesse do professor, que quer ensinar o passe aos alunos. Os alunos prestariam contas ao professor (o que não impede de gostarem da atividade, de terem também interesse nela).

Porém, as ações dos alunos estariam todas voltadas para fora, para algo exterior a si. Por mais que essa aprendizagem seja eficiente, ela se esgota em si, é disciplinar, ensina estritamente a disciplina Educação Física, mais especificamente, o passe no basquetebol. As repercussões dessa aprendizagem ocorreriam, quando muito, em atividades esportivas muito vizinhas a ela, como, por exemplo, na situação do passe em handebol.

Quanto ao segundo caso, imaginemos, por exemplo, crianças brincando de se esconder, em uma turma de Educação Infantil. Todos conhecem essa brincadeira, muito apreciada pelas crianças, que consiste em se esconder de um participante que “bate-cara”, isto é, fecha os olhos durante algum tempo (vinte, trinta segundos), até que os demais se escondam. Em seguida, ele tem que encontrar cada um deles, evitando que algum participante alcance o “pique” e salve todos os que foram encontrados. Como sabemos, as crianças mais novas, ali pelos quatro anos, costumam acreditar que, se ela não enxerga o pegador, ele também não a enxerga. O resultado é que ela se esconde mal, ocultando pouco do corpo, o que denota sua, ainda, insipiente, consciência corporal.

À medida que os anos passam, as crianças que brincam de esconde-esconde aprendem a se ocultar melhor, denotando o crescimento da noção de corpo.

Portanto, para a Educação Física que segue a tradição disciplinar, basta ensinar a brincar de esconde-esconde. Para uma proposta transdisciplinar de Educação Física, isso não basta. Neste segundo caso, entende-se que, além de aprender a brincar de se esconder, a criança aprende também noções sobre o próprio corpo. Entendendo isso, o professor alinhado com a educação transdisciplinar cria variações sobre a brincadeira, por exemplo, diminuindo os lugares para se esconder, aumentando, com isso, a exigência de ocultar melhor o corpo, prestando, nele, maior atenção, portanto, gerando um grau maior de consciência.

Perrenoud et al, (2005, p.54), a respeito do jogo na escola, faz o seguinte comentário:

Os detratores do jogo na escola são os únicos a pensar que jogar em aula é perder tempo, que não é nem trabalhar, nem aprender; eles opõem jogo a trabalho, como se o prazer experimentado pela criança quando ela joga não tivesse seu lugar na escola.

Nós diríamos, não somente os detratores, mas também os puristas, que não querem conspurcar o jogo, segundo eles, sujeitando-o aos objetivos da escola.

Entendem que, nesse caso, o jogo torna-se instrumento, veículo de educação e, sendo assim, perde-se seu caráter desinteressado. Que perda, porém, se abirmos mão dessa oportunidade.

Há poucas maneiras, atualmente, de interessar uma criança nos conteúdos escolares. Para interessar uma criança, os conteúdos precisam ser envolvidos por um ambiente infantil, por coisas de criança, por beleza, por fontes de encantamento, algo em que a escola tradicional é bastante pobre. Mais que em qualquer outra ocasião, a criança sente-se criança quando joga. Se, na escola, ela joga, e sente-se criança, por qual motivo, então, ela não deveria jogar na escola, de modo a, aí, se sentir bem nela? E, enquanto estiver brincando, que mal haveria em aprender, não só o brinquedo que brinca, mas outras coisas importantes, tais como a noção de próprio corpo, tal como foi descrito na brincadeira de esconde-esconde?

Reforçamos os argumentos de Perrenoud dizendo que, se uma criança, ou mesmo um adolescente, puderem aprender a cooperar, e mais, aprendendo a ter noção do valor da cooperação, enquanto brincam com cordas, que bom! Mal não haveria nisso. Além do que, a criança pode sentir-se apenas brincando. Se ela aprendeu a cooperar, se sentiu que precisava se organizar em grupo para cumprir uma brincadeira, isso não quer dizer que suas preocupações voltaram-se para esses objetivos educacionais e abandonaram a diversão do jogo.

Macedo, preocupado com a educação inclusiva, oferece argumentos que fortalecem as idéias que vimos defendendo até aqui:

Crianças gostam de brincar e jogar. Nesses contextos elas aceitam enfrentar desafios, são perseverantes mesmo diante de insucessos ou derrotas, são disciplinadas e pacientes. Não é uma contradição uma escola pretender ser inclusiva e não considerar ao mesmo tempo o que faz sentido para crianças e jovens? O fato é que jogos e brincadeiras estão presentes nas escolas, mas excluídos das situações de ensino. (MACEDO 2006, p.126).

Ele tem razão. É prática corrente, em aulas de Educação Física, as crianças brincarem muito, mas sem que os professores saibam, exatamente, o que estão ensinando ou o que poderia ser ensinado nessas situações. Se for para apenas brincar, qual o sentido da presença do professor? Pressupõe-se que professor é aquele que ensina algo planejado, definido, algo que esteja claro para ele.

O fato é que, quando levamos as práticas das Oficinas do Jogo para a escola, procuramos fazer com que cada detalhe dessas práticas tenha um sentido transdisciplinar.

As Oficinas do Jogo não constituem um pacote mágico de procedimentos que realiza o milagre de ensinar. São apenas uma designação geral para uma pedagogia que recorre ao jogo, como referencial básico de educação. As Oficinas do Jogo tornam o ambiente escolar um ambiente lúdico e belo, e isso é primordial para encantar e motivar os alunos. A queixa quanto à falta de atenção das crianças durante as aulas é geral. Elaboraram até uma maneira de culpar a criança pelas dificuldades de aprendizagem, diagnosticando-as como portadoras de transtornos de desatenção e hiperatividade, doença que virou praticamente uma epidemia na educação.

É claro, que seria anti-ético chamar o sistema de ensino, de doente, portanto, é mais conveniente ou cômodo chamar o aluno de doente. Todos gostariam que os alunos prestassem atenção nas aulas, porque, nesse caso, parte dos problemas mais graves da educação estariam resolvidos. Se os alunos prestassem atenção, aprenderiam.

Nas Oficinas do Jogo, vivemos a paz da atenção. Por se encantarem com o ambiente das aulas, as crianças querem participar nas aulas. A partir disso, aprendem o que somos capazes de ensinar.

Cremos que as Oficinas do Jogo já foram, suficientemente, descritas em trabalhos anteriores Feijó (2005), Goda (2005), Gamba (2007), Rodrigues (2007), para que o façamos novamente, aqui. Vamos nos restringir, portanto, àquilo que as caracteriza como transdisciplinar, começando pelos materiais pedagógicos confeccionados, especificamente, para as aulas.

Nos livros Educação de corpo inteiro Freire, J. B e Educação como prática corporal Freire e Scaglia, esses materiais estão suficientemente descritos, para quem queira consultar e construí-los. Os materiais são pintados com tinta brilhante, em quatro cores: verde, vermelho, azul e amarelo, e isso têm um forte significado.

Antes de mais nada, as cores são fortes, contrastantes e brilhantes, e isso é feito, propositalmente, para encantar as crianças. Esses materiais são utilizados em inúmeras brincadeiras, nas mais populares, e os jogos de faz-de-conta.

Nos jogos de faz-de-conta, as crianças, basicamente, realizam construções que representam os enredos imaginados. Elas podem, por exemplo, querer construir um castelo que compõe a história. Para tanto, usam caixas, arcos, cordas, e outros, para realizar a construção. Porém, empenhados em fazer significativas construções,

tornam-se bons construtores que buscam fazer construções bonitas. Os materiais diversificados e coloridos favorecem a busca da beleza.

Nesse caso, além de aprenderem as brincadeiras, aprendem, também, a lidar com o belo. Encontram, nessas situações, oportunidades de desenvolvimento estético. Desenvolver noções de estética representa uma das repercussões, nesse caso, da aula específica de Educação Física.

Trabalhamos com um conjunto de caixas de papelão, que são modelos tridimensionais em formas geométricas (vários tipos de polígonos). Essas caixas são, especialmente adequadas, para trabalhos com crianças, no final da Educação Infantil e nas duas ou três primeiras séries do Ensino Fundamental. Até que as funções do pensamento estejam, suficientemente desenvolvidas, a criança tem uma noção topológica do mundo, isto é, as coisas não são vistas com a formalização e a regularidade da lógica e da matemática. Com o passar dos anos, a capacidade de lidar com as experiências abstraídas evolui e a criança passa a operar com o que retira da experiência e não só diretamente com ela.

O espaço, até então bastante restrito às coordenações motoras, passa a ser organizado mentalmente, o que tornará possível operar de maneira lógica. À visão, unicamente topológica, das coisas, a criança, lá pelos seis, sete anos de vida, acrescentará uma visão regularizada, internalizada. Poderá operar com quantidades, números, cálculos, e ingressará num universo geométrico que poderemos chamar de euclidiano. Daí, lidarmos com caixas que representam cubos, pirâmides, paralelepípedos e outras figuras. Quando elas brincam usando essas figuras, transitam com mais facilidade entre os elementos do mundo empírico e as do mundo representado.

Pela facilidade de obtenção, escolhemos trabalhar com bastões de madeira que, na verdade, são cabos de vassouras inutilizadas que recolhemos junto às próprias crianças. Esses bastões são cortados em tamanhos de, aproximadamente, 30cm, 40cm, 50cm, 60cm, 70cm, 80cm, 90cm, 1m, de modo que, sempre temos uma coleção de bastões de cada tamanho. Além disso, os bastões são pintados nas cores verde, vermelho, azul e amarelo. Sempre que introduzimos os bastões em uma brincadeira, durante as Oficinas do Jogo, eles são solicitados a cumprir uma função pedagógica. Por exemplo, se planejamos brincar de circo, os bastões serão usados para brincar de equilibrismo. Começamos por pedir que os participantes

equilibrem bastões de um metro, nas palmas de suas mãos. Não é uma tarefa difícil. Depois de conseguirem, pedimos, por exemplo, que tentem fazer o mesmo com bastões de 50cm. Aí o grau de dificuldade se eleva. As crianças logo compararão uma situação com a outra e perceberão o quanto o bastão menor é mais difícil de equilibrar. O que fica claro, nessa brincadeira, para as crianças, é que elas estão aprendendo a brincar de equilibristas; para os professores, além disso, fica a clara idéia de que as crianças estão aprendendo a lidar com comparações, quantificações, relações lógicas.

Esse é o caráter transdisciplinar da aula: além de ensinar o que é específico da Educação Física, isto é, a habilidade de equilibrar, ensina também a lidar com noções lógicas, no plano do pensamento. O resultado pode ser o fortalecimento do pensamento da criança, com o qual ela vai lidar, mais facilmente, com as tarefas de sala de aula.

Quando trabalhamos com bolas, não se resume apenas em ensinar a jogar bola, mas para que esse jogo de bola tenha alcance transdisciplinar. Por isso, em vez de usarmos somente bolas de mesmo peso e tamanho, utilizamos bolas de diferentes cores, pesos e tamanhos. Quando a criança se surpreende, verificando que a bola menor pode ser mais pesada que a maior, utilizada, anteriormente, isso fortalece sua noção de conservação, fundamental para a constituição do pensamento lógico-matemático.

Eventualmente, podemos pedir às crianças que, utilizando os materiais disponíveis, construam suas próprias casas. Para tanto, organizamos a classe em pequenos grupos de seis ou sete integrantes, cada. Elas não sabem, mas, fazendo a sugestão de construção da casa, criamos, para elas, um grande desafio. Ora, se cada qual tem sua casa, portanto, que casa será construída, a da Maria?, a da Denize?, a do Pedrinho? O resultado é que, num primeiro momento, surgem muitas confusões, muitos conflitos.

Nada será construído sem que as crianças cheguem a um acordo, que, por vezes, exige a intermediação da professora. Esse acordo implicará em mobilizações de ordem moral, com a construção de regras, com definição de papéis, até que o grupo se organize socialmente, de maneira a tornar a brincadeira possível. Ou seja, essas crianças não aprenderam somente a brincar de casinha; aprenderam também a construir regras e a se articular coletivamente. Essas aprendizagens, de ordem

moral e social, não estão necessariamente previstas pela escola, mas, para nós, são importantes. O conhecimento transdisciplinar deve ir além das matérias, além da própria escola.

Seria alongar-nos demais definindo todas as possibilidades de utilização transdisciplinar do material pedagógico utilizado nas Oficinas do Jogo. Por isso, paramos nestes exemplos, apenas reiterando que a imensa gama de usos são previstos para terem um caráter transdisciplinar.

A descrição que fizemos, dos materiais utilizados nas Oficinas do Jogo, tem por objetivo mostrar que, se para as crianças, o que se faz na aula são apenas brincadeiras, para nós, professores e pesquisadores, cada material utilizado foi discutido e planejado em detalhes para produzir conseqüências educacionais.

Fora os materiais, que atraem as crianças pela beleza das formas e cores, há uma outra questão muito importante, que é a questão do método. Os procedimentos realizados, durante as aulas, são meticulosamente planejados para que elas tenham sempre caráter transdisciplinar. Por exemplo, não se começa uma aula sem que as crianças se reúnam, sentadas em roda com a professora, para conversarem sobre a aula que vai acontecer. Nessa conversa, a professora declara o que pretende que se faça na aula e as crianças opinam, sugerem, enfim, mantêm o que está planejado ou realizam alterações, desde que a professora julgue que as alterações não prejudiquem os objetivos pretendidos. Imaginemos que a sugestão de uma das aulas seja para que as crianças construam, com os materiais pedagógicos, elementos da escola. Organizadas em grupos, cada qual decide o que fazer e materializa a construção.

Interessa-nos, nesta descrição, acentuar o caráter transdisciplinar dessa aula. Antes mesmo de começar a construção, há uma conversa sobre a atividade a ser realizada. Ora, nesse momento, como a construção ainda não foi feita, só o que as crianças podem fazer é imaginar e falar sobre o que pretendem construir.

Podemos dizer que esse é o primeiro momento de representação da escola, uma escola que é vivida pelas crianças no dia-a-dia, mas nem sempre imaginada em detalhes. Na conversa em roda, elas perguntam sobre a escola, sugerem possibilidades, declaram suas preferências, e assim por diante. Como sabemos, trata-se de uma escola que apresenta inúmeros problemas de relações, marcadas, excessivamente, pela violência e pelo desinteresse durante as aulas. Portanto,

representar mentalmente a escola é fundamental para que os alunos tomem consciência de detalhes que passam despercebidos no cotidiano escolar.

Após essa primeira conversa com a professora, cada grupo reúne o material necessário e realiza sua construção. As tomadas de decisão, os detalhes de cada construção, a maneira como o grupo trabalha, são iniciativas dos próprios alunos.

Por vezes, muitos conflitos surgem, pela dificuldade de decidir como será a construção. Com frequência, a professora precisa interferir para intermediar conflitos. Sem dúvida alguma, caso os alunos não definam regras, não chegarão a termo algum e a tarefa será inviabilizada. Porém, com a intermediação da professora, conseguem ter êxito no que se propuseram fazer.

Conhecimentos de ordem moral e social são produzidos, sem dúvida, mas não podemos precisar a medida em que isso acontece, até porque as aprendizagens variam, significativamente de criança para criança. São conhecimentos que, por causa dos conflitos, chegam ao nível da consciência dos alunos, ou seja, conhecimento que extrapola a aula, que extrapola a escola; conhecimento para a vida, portanto, transdisciplinar.

Concluídas as construções, a professora vai de grupo em grupo para que os alunos descrevam suas construções. Durante essas descrições, acabam por representar mentalmente, mais uma vez, a escola, isto é, uma terceira representação, pois a segunda corresponde à própria construção. Julgamos que isso é da maior importância para quem pretende superar os graves problemas apresentados por essa escola, ou seja, ter consciência do que se passa ali, coisas vividas, todos os dias, e nem sempre percebidas.

O trabalho poderia encerrar nesse ponto, isto é, quando concluídas as construções e descritas; os alunos vivem, na aula, três oportunidades de representar, mentalmente, a escola em que estudam. Porém, podemos acrescentar outros níveis de representação, se pedirmos, por exemplo, que, individualmente, desenhem o que construíram. Ou que, em seguida, escrevam sobre as construções feitas.



Figura 1 - Tema aula: Construção da escola.
Fonte: Autora, 2007



Figura 2 - Construção da escola cor amarela.
Fonte: Autora, 2007.



Figura 3 - Construção da escola cor verde
Fonte: Autora, 2007.



Figura 4 - Construção da escola cor azul.
Fonte: Autora, 2007.

O fato é que essas crianças, aos poucos, passaram a atuar coletivamente, com mais facilidade, apresentação, melhor organização, menos desacordos, maior atenção, maior capacidade de tomar iniciativas, ou seja, apresentando uma melhora muito significativa em seus desempenhos. Isso, segundo depoimento de outras pessoas envolvidas com a educação desses alunos, “produziu um efeito positivo muito grande, não só dentro da aula de Educação Física, mas na turma como um todo e, mais, na escola como um todo” (até a quarta série do Ensino Fundamental).

De que maneira o conhecimento produzido, em uma determinada circunstância, dirigido para um objetivo específico de uma disciplina, consegue repercutir em outras áreas do conhecimento, tais como a moral, a social, a afetiva, e assim por diante, além de repercutir em disciplinas, aparentemente distantes daquela em que se produziu originalmente o conhecimento? Ora, como tão bem descreveu Piaget em sua obra *O desenvolvimento do pensamento* (1977), caso um

conhecimento estabelecido não sofra, por perturbações, desequilíbrios, não há como esse conhecimento ultrapassar as fronteiras de sua especificidade, ou seja, dirigir-se a regiões mais profundas desse conhecimento.

O fato é que, desequilibrado, e dependendo de como se processa esse conhecimento, ele se liberta de suas regiões mais periféricas, mais específicas, e atinge camadas mais básicas. Na periferia, ele tem nome definido, por exemplo, no caso da Educação Física, preso ao jogo realizado, à disciplina praticada. Na base, perde esse nome.

Na periferia, por exemplo, é uma brincadeira de construir uma escola. Na base, relações morais, relações sociais, pensamento matemático, valores, virtudes. Se a aprendizagem que permite realizar a brincadeira prende-se, especificamente a ela, as regras morais e sociais, se conscientizadas, tornam-se conhecimento sem nome, conhecimento disponível para outras realizações.

Na superfície, o conhecimento específico de uma área parece distante dos conhecimentos de outras áreas. Nas regiões mais centrais, porém, avizinham-se das bases desses outros conhecimentos. E quanto mais o conhecimento, por processos desequilibrantes, aprofunda-se, mais próximo das regiões centrais de outros conhecimentos está. Teoricamente, no centro de tudo, os conhecimentos são comuns. Na prática, dificilmente se chegaria à região mais central de um conhecimento. Ora, depois de ir ao centro, ao emergir, claro que ele não emerge da maneira como é, mas representado em configurações culturais, nas regras de um jogo, na disciplina português, matemática ou educação física, e demais, porém, a criança, tendo vivido esse processo de aprofundamento do conhecimento que leva à consciência, depara-se com solicitações de conhecimentos em outras situações, pode lançar mão, sem saber, de tais conhecimentos de base.

É por isso que uma criança, tendo apenas realizado jogos, pode emergir dessa vivência fortalecida em pensamento para compreender melhor as questões matemáticas.

No cerne dessa questão dos desequilíbrios que levam a superações do nível anterior, por um aprofundamento dos conhecimentos, estão os conflitos. As situações conflituosas possuem a qualidade de colocar, em evidência, elementos que habitualmente passam despercebidos. Dizemos conflito, no sentido de choque entre coisas diferentes.

O conflito pode ser muito produtivo, uma vez que, elementos diferentes chocando-se, evidenciam um ao outro, compõem-se, geram novos produtos. No caso em estudo, nesta dissertação, os conflitos aqui mencionados referem-se a relações entre, por exemplo, um relato da escola e a escola mesma, a construção em maquete da escola, e a escola mesma, a construção em maquete e sua descrição, e assim por diante.

Assim como, na situação pedagógica, o conflito pode ser entre uma versão elementar de qualquer brincadeira e sua realização em seguida, com acréscimo de elementos de maior complexidade.

No caso de uma brincadeira de construção da escola e a descrição dessa construção, aquilo que ambas representam fica em evidência, torna-se alvo de atenção, produz consciência. Apenas viver a escola, com suas situações de alegria, suas mazelas, suas rotinas, prédios, salas, carteiras, torna-se, em pouco tempo, hábito que deixará ao largo, a consciência a respeito dessas vivências.

Para que os alunos percebam o que ocorre, é preciso que tenham a atenção despertada. Ao praticar uma metodologia que coloque, no centro de suas realizações, o conflito, a atenção dos alunos dirige-se, especificamente, para as relações morais entre eles, à organização dos grupos, às preferências, aos atos de violência, à solidariedade ou falta dela, etc.

Nesta dissertação, tratamos, mais especificamente, das questões transdisciplinares de uma pedagogia lúdica. Embora recorramos a conhecimentos oriundos da psicologia, da sociologia ou da antropologia, é um trabalho voltado para a pedagogia.

Em pedagogia, a preocupação é produzir e servir-se de elementos que ensinem algo a alguém. De modo que, ao final de um processo pedagógico, os alunos se apropriem de conhecimentos que lhes permitam dar conta, melhor, de suas vidas. Por exemplo, supõe-se que, se os alunos aprenderem bem os conteúdos de matemática, podem servir-se deles para viver melhor.

A pedagogia não resolve problemas para os alunos, apenas os fortalece para que resolvam seus próprios problemas. Ou seja, a pedagogia não é uma terapia, embora se confunda com ela em muitos pontos.

Procuramos, neste estudo, mostrar ser possível o desenvolvimento de uma pedagogia transdisciplinar. Uma pedagogia que, dirigindo-se, especificamente a

determinados conhecimentos de uma disciplina, repercuta em conhecimentos de outras disciplinas, formais ou informais. Para tanto, é preciso recorrer a métodos que façam com que os alunos, em meio a um processo de conflitos, naveguem, da periferia dos conhecimentos, para suas regiões centrais. Possam emergir dessas regiões, enriquecidos, com conhecimentos comuns a outros conhecimentos.

CAPÍTULO III

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa Para constatar, constatando intervenho, Intervindo educo e me educo. Freire, P. (1996,p.29).

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa, que recorreu, para descrever e interpretar os dados obtidos, aos procedimentos da pesquisa-ação e da análise de conteúdos, tal como sugere Bardin, (1979); Franco, (2005). Em alguns momentos, dados foram quantificados e apresentados em gráficos, para maior clareza das descrições. Nesta perspectiva, foram elaborados o plano de ação e construídos os instrumentos destinados à coleta, descrição e interpretação dos dados.

De acordo com Neves (1996, p.2):

Uma pesquisa pode revelar a preocupação em diagnosticar um fenômeno (descrevê-lo e interpretá-lo); o autor poderia também estar preocupado com explicar esse fenômeno, a partir de seus determinantes, isto é, as relações nexos causal. Tais pontos de vista; não se contrapõem; na verdade, se complementam – se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa integra, hoje, um campo transdisciplinar que envolve diversas ciências em vários campos do conhecimento. Adota diversos métodos de investigação para estudar o fenômeno situado no local em que ocorre, procurando,

tanto encontrar o sentido desse fenômeno, quanto interpretar os sentidos que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTI, 2003).

Na realização deste trabalho, optamos pela “pesquisa-ação”, por adaptar-se bem à investigação da proposta do projeto pedagógico Oficinas do Jogo.

A pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]. (TRIPP 2005, p. 246).

A pesquisa-ação é um método empírico, empregado na realização de pesquisas científicas, no qual o pesquisador passa de observador a agente atuante na solução ou conscientização de problemas pré-diagnosticados.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2004, p.14).

Ao realizar-se, dentro do contexto escolar, a pesquisa-ação pode constituir uma estratégia pedagógica. Os educadores, que vivenciam essa modalidade de pesquisa, têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, bem como sobre os limites e possibilidades do seu trabalho.

3.2 O CENÁRIO E SEUS ATORES

Esta pesquisa foi realizada na região metropolitana de Curitiba, em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Largo – PR, que atende cerca de 300 alunos, em local desfavorecido economicamente, próximo a uma favela. Atende as crianças em dois períodos. O período matutino começa às 7:45 e o vespertino às 13 horas. Adota regime de séries, com progressão através de média anual e frequência mínima de acordo com as modalidades:

- Educação Infantil – a avaliação realizada se dá sob a forma de relatório descritivo, não tendo o caráter classificatório ou de promoção, mas com o objetivo de acompanhamento do rendimento escolar do aluno.

- Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) – a avaliação terá média anual, maior ou igual a 6,0 (seis vírgula zero) por disciplina e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de dias, do período do ano letivo corrente.

A instituição conta com uma equipe administrativa, sendo uma diretora, uma secretária, uma auxiliar administrativa e uma mecanógrafa. A Equipe Pedagógica compõe-se duas pedagogas e treze professoras. A Equipe Técnico-operacional da escola conta com uma merendeira, uma auxiliar de merendeira, quatro pessoas de serviços gerais e um guardião.

O espaço físico, dessa escola, é compartilhado com uma escola da Rede Estadual de Ensino. Possui uma sala de professores, que divide espaço com uma mini-biblioteca, sala administrativa, um pequeno pátio coberto que serve como refeitório, cozinha, sete salas e dois banheiros.

A escola é cercada por palanques de cimento, exceto nos fundos, onde há uma cerca provisória devido a um desbarrancamento. Não existe controle efetivo de entrada e saída de pessoas do estabelecimento, as áreas externas são em níveis, com um pequeno pátio plano, com pedrinhas soltas e duas quadras poli-esportivas, uma com cobertura, sem condições apropriadas, para atividades físicas.

A quantidade e a variedade de materiais, para as aulas de Educação Física, não são suficientes, contando apenas com algumas bolas, arcos e cordas, sendo necessário, agendar previamente a quadra, uma vez que é também utilizada por turmas de quinta a oitava série do Ensino Fundamental.

Quando chegamos nessa escola, as relações entre professores e alunos, e entre professores e professores, apresentavam-se deterioradas a tal ponto, que as tentativas de ensinar eram, geralmente, frustradas. No final de 2005, na primeira série do Ensino Fundamental, houve reprovação de 34,18% (dados da Secretaria Municipal de Educação). Várias crianças sofreram abusos sexuais (em torno de 19 casos). Outros problemas verificados foram: baixa auto-estima de alunos e professores, indisciplina, falta de limites, agressividade, alguns alunos retidos na mesma série por três a quatro anos, ausência de apoio familiar em relação às tarefas escolares e pouca participação dos pais na escola, além da segurança precária, nas proximidades da escola.

A escolha dos participantes desta pesquisa foi intencional. Optamos por desenvolver a investigação com a turma da terceira série, do período vespertino,

que apresentava os seguintes problemas de acordo com as entrevistas da professora de sala, pedagoga e professora de Educação Física: falta de limites, dificuldades de aprendizagem, agressividade, baixa auto-estima, dificuldades de trabalhar em grupo, entre outros. A turma era composta por 29 crianças, sendo treze meninas e dezesseis meninos.



Figura 5 - Atores da pesquisa na primeira aula separando os materiais.
Fonte:Autora, 2006.



Figura 6 - Atores da pesquisa na primeira aula separando os materiais.
Fonte:Autora, 2006.



Figura 7 - Atores da pesquisa na primeira aula realizando construções bem altas
Fonte:Autora, 2006.

3.3 PROCEDIMENTOS NA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO OFICINAS DO JOGO

A implantação do Projeto Pedagógico Oficinas do Jogo se deu em dois momentos. O primeiro momento ocorreu no segundo semestre de 2005.

Conversamos com o coordenador do grupo, o professor João Batista Freire, sobre a possibilidade de implantar uma extensão do grupo de estudos em Curitiba, na UNIANDRADE, onde atuamos como docente da disciplina Prática de Ensino. Após o aceite do professor, foram elaboradas algumas estratégias para implantação do projeto pedagógico Oficinas do Jogo:

- Demos início à divulgação do projeto Oficinas do Jogo na instituição, com uma palestra proferida pela Professora Atagy T. Maciel Feijó, em novembro de 2005, a respeito dos resultados da sua pesquisa. Em seguida, realizamos um mutirão para confecção dos materiais com os acadêmicos e professores da UNIANDRADE.



Figura 8 - Enchendo os balões
Fonte: Feijó, 2005.



Figura 9 - Bolas de balão com alpiste.
Fonte: Feijó, 2005.



Figura 10 - Caixas papelão.
Fonte: Feijó, 2005.



Figura 11 – Pintura caixas e garrafas.
Fonte: Feijó, 2005



Figura 12 – Tampinhas garrafa.
Fonte: Feijó, 2005.



Figura 13- Materiais das Oficinas.
Fonte: Feijó, 2005.

No primeiro semestre de 2006, durante os meses de fevereiro e março, na disciplina Prática de Ensino, realizamos uma formação especial para os acadêmicos do quinto período, com aulas práticas e teóricas, utilizando as referências dos trabalhos desenvolvidos, anteriormente, no grupo de estudos. Feijó, (2005), Goda, (2005), Freire, J. B.(1982, 2006a, 2006b). Após esse período, realizamos um convite, para os acadêmicos, para iniciarmos um grupo de estudos, a fim de explorar a proposta das Oficinas do Jogo, no período vespertino, às quintas feiras, das 18 horas às 19 horas. Seis acadêmicas aceitaram o convite e assim foram iniciados os estudos.

Em abril de 2006, a UNIANDRADE firmou um convênio com o município de Campo Largo para a realização da prática de ensino em algumas escolas desse município, quando surgiu a possibilidade de se implantar o projeto pedagógico Oficinas do Jogo em uma dessas escolas.

No mês de agosto de 2006, foi realizado o primeiro contato com a Secretaria de Educação Municipal de Campo Largo, quando foi apresentado o projeto das Oficinas do Jogo. Acreditando no auxílio que este poderia vir a oferecer a uma determinada escola da Rede Municipal, com sérios problemas de ordem social, violência, baixa auto-estima e altos índices de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação viabilizou a implantação do projeto.

Após ser apresentado o Projeto à Secretaria de Educação, entramos em contato com a direção da escola para explanação do projeto pedagógico Oficinas do Jogo, seus procedimentos e autorização. No mesmo período, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética nº 17/2007 (ANEXO 05), que segue as Normas e Diretrizes

Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96 da UDESC.

Realizamos uma reunião com a equipe pedagógica e com as professoras das turmas de primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental, para a apresentação do Projeto Pedagógico Oficinas do Jogo e do material, já confeccionado pelos acadêmicos.

Na aplicação das atividades propostas pelo Projeto Pedagógico das Oficinas do Jogo, as acadêmicas, que participam do grupo de estudos, contribuíram nas observações e registros do diário de campo, fotografias e no auxílio com as crianças, durante as aulas práticas, aprendendo como são planejadas as aulas, quais as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas, e como foram resolvidos os conflitos que aconteceram durante as aulas.

3.3.1 Aulas Oficinas do Jogo

Iniciamos as aulas no segundo semestre de 2006 das Oficinas do jogo, com uma conversa inicial com as crianças, às quais apresentamos os materiais, que todas manusearam e ficaram encantados com a beleza, com as cores vibrantes e com a quantidade de material.

Construímos, juntamente com as crianças, as regras para iniciar as aulas das Oficinas do Jogo, referentes ao manuseio, transporte e conservação do material. Demos continuidade à aula conversando com as crianças sobre o tema do dia, que seria a construção da escola, com os materiais do projeto. Falando sobre o tema, as crianças demonstraram interesse e discutiram sobre o que deveria ser feito. Em seguida, passou-se às construções. A turma ficou organizada em quatro grupos, cada qual com uma cor (azul, amarelo, verde e vermelho). Logo após, as crianças escolheram o material, discutiram, entraram em conflitos sobre como seria a escola, até chegarem a acordos, estabelecerem regras e, finalmente, concluir a atividade.

Durante a aula, os pesquisadores observaram, registraram e fotografaram. Ao termino das construções, eles conversaram com as crianças a respeito das atividades e dos conflitos, de modo a estimular novas tomadas de consciência e representações. Findas as atividades, em sala de aula, as crianças realizaram, ainda, por escrito ou através de desenhos, o que fora proposto naquele dia.

As atividades, propostas pelo projeto pedagógico Oficinas do Jogo, foram realizadas duas vezes por semana ao longo do semestre, com duração de uma hora para cada aula, de acordo com o combinado com a professora de sala e a pedagoga da escola, sendo sempre descritas em um diário de campo, acompanhado de uma matriz observacional elaborada por Feijó (2005) e adequada conforme a observação direta da pesquisadora.

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Foram utilizados como instrumentos desta pesquisa: entrevista semi-estruturada, antes e depois da intervenção pedagógica do projeto Oficinas do Jogo, aplicada à pedagoga da escola (APÊNDICE A e B), à professora de sala, e à de Educação Física (APÊNDICE C e D), bem como à diretora (APÊNDICE E); diário de campo (APÊNDICE G) acompanhado de uma matriz observacional (APÊNDICE I) para guiar os relatos. As atividades foram registradas, também, através de fotografias e gravações, o que nos permitiu evitar a perda de dados e facilitando, a aplicação dos passos de análise propostos por Turato (2003) e Bardin (1979).

3.4.1 A Entrevista

A entrevista foi um instrumento utilizado para obter informações sobre determinada temática. Utilizamos a entrevista semi-estruturada, nesta investigação, como instrumento de coleta para obter informações a respeito de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, conforme recomendações feitas por Triviños e Neto (1999, p.74). Alguns cuidados especiais foram estabelecidos para o bom andamento da entrevista:

- Antes de iniciarmos a entrevista, foram apresentados os esclarecimentos, a respeito da pesquisa.

- Informamos o entrevistado sobre a necessidade da utilização do gravador, para melhor coleta e processamento das informações, permitindo, assim, que pesquisador e entrevistado ficassem à vontade ao longo da entrevista.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, em uma sala reservada nas dependências da própria escola, e aconteceram em dois momentos:

No primeiro momento realizamos a pré-entrevista, antes da implantação do projeto pedagógico Oficinas do Jogo, para obter informações a respeito da turma a ser investigada, bem como da escola.

No segundo momento, após a aplicação das Oficinas do Jogo, repetimos os mesmos procedimentos, mencionados anteriormente.

3.4.2 Diário de Campo

As atividades do projeto pedagógico Oficinas do Jogo foram registradas em um diário de campo, de modo sistemático e contínuo, apoiadas na matriz observacional elaborada por Feijó (2005), para nortear os registros durante as atividades.

Entre suas justificativas Abdalla (2005) ressalta que o “diário” :

1. faz lembrar o significado da visão que se tem da realidade;
2. facilita a interpretação e o questionamento das condições observadas, que puderam ser registradas;
3. permite estabelecer uma fundamentação da coerência das tarefas observadas;
4. possibilita construir novas “visões” e “versões” alternativas diante das experiências registradas, revelando como elas nos dizem: o refletir, o pesquisar, o fazer, o refazer, o apreciar e, neste processo, como está se realizando a organização de experiências, quais e quantas tentativas de solução para o problema foram pensadas e de que maneira são utilizados os materiais e instrumentos, ampliando, assim, o interesse, o envolvimento e o empenho nas atividades.

O diário de campo, desta maneira, permite-nos avaliar e refletir a respeito das ações e intervenções realizadas no decorrer da implantação do nosso projeto.

3.4.3 Análise dos Conteúdos das Entrevistas e Diário de Campo

Análise dos conteúdos foi baseada nas contribuições de Bardin (1979) e Andrade (2001), o que requer o emprego de técnicas e procedimentos diferenciados, tornando possível a descrição dos conteúdos impressos nas entrevistas, pré e pós e nos registros dos diários de campo.

A análise do conteúdo, das entrevistas, foi realizada da seguinte maneira: após a transcrição das entrevistas, o texto foi lido repetidamente e destacados os trechos dos depoimentos mais apropriados à problemática da pesquisa.

Os trechos dos depoimentos, que respondiam à questão central deste estudo, foram agrupados em categorias e, como se verá adiante, posteriormente interpretados.

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta as categorias que emergiram das entrevistas pré e pós e dos registros diários de campo em relação às preocupações com a turma e a escola, de acordo com a percepção dos participantes, da pesquisa que deu origem ao quadro 2.

Tabela 1 – Frequência de menções durante as entrevistas e no diário de campo, antes e após a aplicação das Oficinas do Jogo.

Categorias	Turma*		Diário**		Escola***	
	Pré	Pós	Nº aulas	Nº Aulas	Pré	Pós
Violência	4	0	3	0	1	0
Problemas de Atenção	4	0	3	0	1	0
Problemas de Relacionamento	1	0	4	0	2	0
Problemas de Socialização	2	0	4	0	1	0
Dificuldades de aprendizagem	3	0	0	0	2	0
Problemas de baixa auto-estima	3	0	0	0	1	0
Falta de Interesse nas aulas	2	0	3	0	0	0

* Em relação à turma foram entrevistados cinco profissionais.

** Em relação ao diário de campo foram ministradas vinte aulas.

***Em relação à escola foram entrevistados dois profissionais.

Na tabela 1 observa-se que emergiram, das entrevistas, sete categorias: (1) Violência, (2) Problemas de atenção, (3) Problemas de relacionamento entre professores e alunos, (4) Problemas de relacionamento entre alunos, (5) Dificuldades de aprendizagem, (6) Problemas de auto-estima e (7) Falta de interesse nas aulas.

Em relação à turma, observa-se que, dos cinco entrevistados (professora de sala 2006, professora de sala 2007, pedagoga, diretora, professora de Educação Física), quatro declararam, na pré-entrevista, os problemas de violência e de falta de atenção nas aulas, três deles mencionaram os problemas de dificuldades de aprendizagem e baixa auto-estima, dois entrevistados se referiram aos problemas de relacionamento entre os alunos e falta de interesse nas aulas e um deles falou sobre problemas de relacionamento entre professores e alunos.

Depois da aplicação da proposta pedagógica das Oficinas do Jogo, ainda em relação à turma, durante as falas os entrevistados não mencionaram ocorrências relativas a violência, problemas de atenção, problemas de relacionamento, problemas de socialização, problemas de baixa auto-estima e falta de interesse nas aulas. Ou seja, especificamente em relação ao que os entrevistados observaram durante os momentos em que estiveram com os alunos, ocorrências nesse sentido não foram observadas após a aplicação das Oficinas do Jogo.

No diário de campo foram registrados, no início das aulas, problemas de relacionamento entre professor e aluno e de relacionamento entre alunos, em quatro aulas. Na categoria Violência, Problemas de atenção e Interesse nas aulas, houve menções nas três primeiras sessões das Oficinas do Jogo. Não foi registrado problema em relação a dificuldades de aprendizagem e baixa auto-estima dos alunos. No final do semestre letivo não se registrou qualquer ocorrência relativas a essas categorias.

Em relação à escola, nas duas pré entrevistas verificou-se uma preocupação em relação às dificuldades de aprendizagem e problemas de relacionamento professor e aluno. As categorias Violência, Problemas de atenção, Relacionamento entre os alunos e Problemas de auto-estima foram mencionados por um dos entrevistados. A categoria Falta de interesse nas aulas não foi mencionada.

Após a intervenção das oficinas do Jogo, na pós-entrevista, em relação à escola, os entrevistados não fizeram menção a essas categorias.

Não se trata, portanto, de afirmar que os problemas encontrados no início dos trabalhos, isto é, antes da aplicação das Oficinas do Jogo, desapareceram da escola. Podemos, quando muito, afirmar que, nos momentos em que os envolvidos com os alunos os observaram, esses problemas não ocorreram, por isso, não foram mencionados. No entanto, é de se supor que houve influências dos trabalhos das Oficinas do Jogo na solução de tais problemas, uma vez que, as mesmas pessoas que os mencionavam antes, entrevistadas após as Oficinas do Jogo, não mais os observaram, segundo suas falas.

4.1 VIOLÊNCIA

A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT 1979, p. 247).

A maneira complexa e multifacetada da violência, no ambiente escolar, resulta em uma série de desafios, no que envolve a definição do fenômeno. Assim como ocorre com a violência em geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras. As definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como várias outras formas de discriminação.

Porém, apesar da complexidade da palavra e da dificuldade de conceituação, existe um consenso básico. Todo ato de agressão física, moral, institucional que tenha como alvo a integridade do indivíduo ou grupo é considerado ato de violência (Abramovay e Rua, 2002).

Nesse sentido, é imprescindível o abandono de definições rígidas e restritivas, que limitam a violência a um ou outro tipo de manifestação.

De acordo com Charlot (2002), a violência nas escolas é um fato que envolve múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas – que hoje abalam os estabelecimentos de ensino.

Existem atos que podem passar despercebidos, mas que interferem direta ou indiretamente na vida dos indivíduos – tais como diferentes formas de incivildades.

Abramovay (2005, p.80) define as incivildades como:

As incivildades não são necessariamente comportamentos ilegais no sentido jurídico. No entanto, elas consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder, etc. –, elas têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro.

Nesse sentido, as incivildades representam uma ameaça para o sistema escolar. Tal como a violência, insegurança é construída em práticas cotidianas. O ambiente na escola, no início da nossa pesquisa, era extremamente representativo da violência. Como demonstra, o gráfico 1.

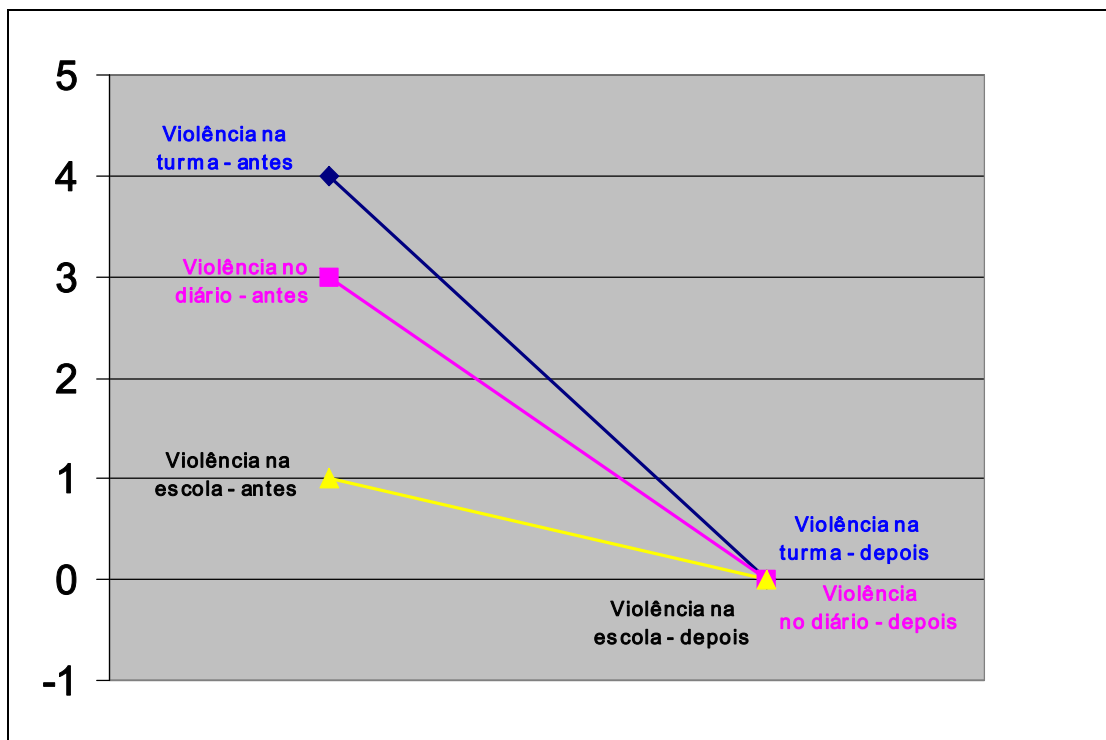


Gráfico 01- Categoria violência pré e pós entrevista e registro diário de campo.

De acordo com os dados apresentados (gráfico 01), considerando o que ocorria no início dos estudos, aqui realizados, isto é, início de semestre letivo, havia

um sério problema de violência, na escola onde este estudo foi realizado. Essa violência referia-se a problemas gravíssimos, tanto de práticas realizadas entre alunos da turma, quanto no que se refere à escola de modo geral, como durante as aulas de Educação Física e entre alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Nota-se, porém, que a Violência, nos dados, da turma de alunos estudados, e nos dados da aula de Educação Física, aparecia nos depoimentos com mais frequência que nos depoimentos feitos pelos envolvidos a respeito da escola. Porém, é preciso esclarecer que as pessoas que depuseram sobre a turma e sobre a aula de Educação Física (professoras de sala 2006/2007, professora de Educação Física), tinham um contato muito mais freqüente e direto com os alunos, que aqueles que depuseram sobre a escola como um todo (pedagoga, diretora).

O quadro de violência apresentado pela escola pesquisada, antes da implantação da proposta pedagógica das oficinas do Jogo, aparece nos depoimentos de vários atores da comunidade escolar, mostrando situações bastante alarmantes em relação à escola:

“ Abuso sexual (em torno de 19 casos no final de 2005), abandono familiar. [...] Os alunos envolvidos, em alguns casos eram abusados e passavam a abusar também.” (Depoimento da pedagoga).

“O que tanto me preocupa são as agressões que tem durante o recreio.” (Depoimento da diretora).

O gráfico 1 mostra, também, a preocupação dos entrevistados em relação à violência na turma, como retrata a fala de uma professora ³:

“É uma turma bem agitada, não tem um minuto de sossego, são indisciplinados, agressivos, [...] muito bagunceiros, não têm limites, não têm educação, em casa falam muitos palavrões, não têm valores. [...], ocorre muito desrespeito entre eles e muitas vezes chegam às vias de fato.”

No primeiro dia de aula das Oficinas do Jogo, a professora nos relatou que, momentos antes, na sala de aula, um aluno agredira o colega da frente com uma caneta, nas costas, perfurando-lhe o ombro, por este ter dado à professora a resposta pretendida pelo agressor. Tivemos, ainda, que intervir, quando dois alunos, uma menina e um menino, começaram a se agredir no final da aula.

³ Professora de sala no ano de 2006.

No decorrer dos trabalhos desenvolvidos com a turma, percebemos, de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, que a violência na turma e na escola diminuiu, como mostra o gráfico acima. Essa diminuição refere-se especificamente às menções feitas pelos entrevistados na pós-entrevista, isto é, nas suas falas o problema de violência não mais aparece.

Os acontecimentos registrados em diário de campo e nas entrevistas, permitem-nos supor, que a participação das Oficinas do Jogo foi efetiva na diminuição da violência na turma, repercutindo na escola:

“As mudanças são visíveis, principalmente no que diz respeito ao entrosamento da turma e a agressividade.”

“Antes não era possível realizar trabalhos em grupos, eles não se entendiam, aconteciam muitas brigas e eles não gostavam, agora pedem que aconteçam trabalhos em grupos [...] O “L” continua agressivo, mas as Oficinas do Jogo ajudaram o “F” e o “W”; não houve mais agressões, nem na sala de aula e nem no recreio [...], e antes eram todos os dias”. (Depoimento da professora 1).

Mas os dados não nos permitem afirmar, categoricamente, que a violência diminuiu graças à realização do projeto Oficinas do Jogo. São tantos os fatores que interferem no cotidiano de uma escola, que seria precipitado qualquer afirmação, de verdade, quanto a um fenômeno tão complexo. Porém, os indícios nos permitem supor, que a influência das Oficinas do Jogo, como prática pedagógica transdisciplinar, teve seu papel de atuação nas mudanças ocorridas na escola.

4.2 PROBLEMAS DE ATENÇÃO

Os problemas de atenção fazem parte das queixas do cotidiano escolar, pois se os alunos não prestam atenção nas aulas, os professores não conseguem ensinar, como nos mostram os relatos abaixo em relação à turma:

“Falta de atenção, não se prendem muito tempo em uma coisa só.”

“A falta de disciplina atrapalha na concentração.” (Ambos os relatos são da professora 1).

“Sem concentração.” (Depoimento da professora de Educação Física).

Como demonstra o gráfico 2, na escola e na turma pesquisada, de acordo com a pré-entrevista, havia muita dificuldade em relação à atenção das crianças durante as aulas.

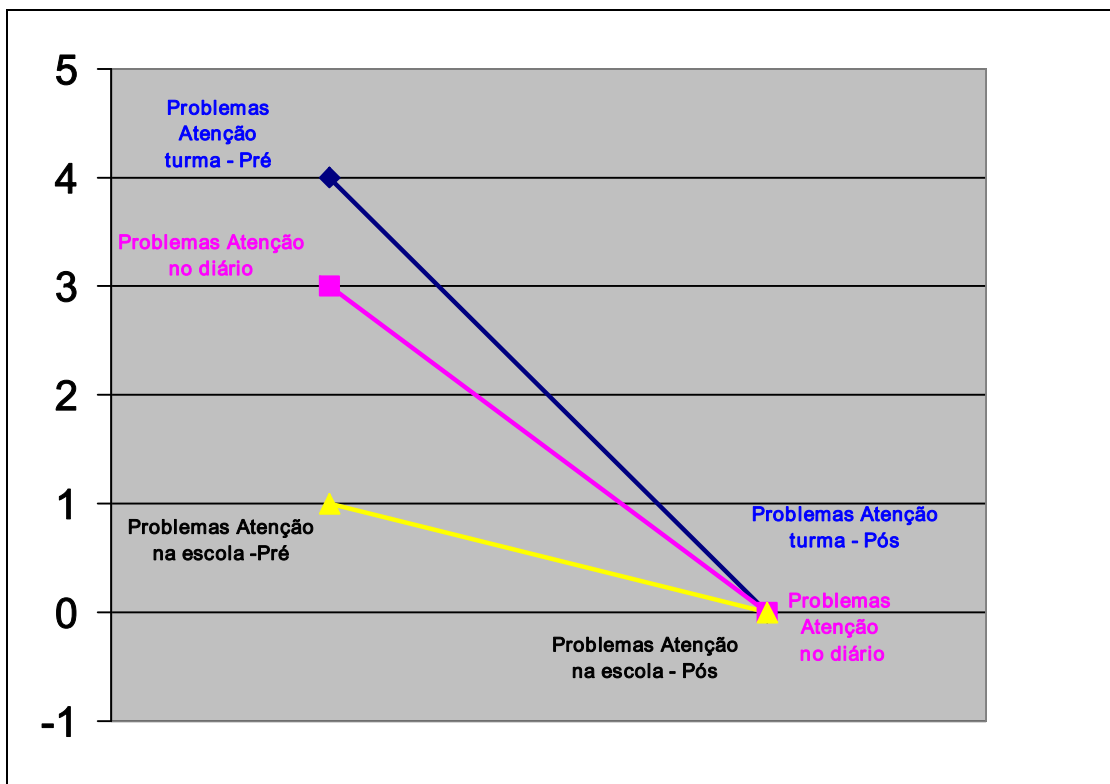


Gráfico 02 - Problemas de atenção na turma, diário de campo e escola.

Os problemas relacionados à falta de atenção dos alunos, durante as aulas, foram tão mencionados quanto a questão da violência. Por quatro vezes em relação à turma, e por três vezes em relação à aula de Educação Física, os depoentes mencionaram essa questão.

Sabemos o quanto é impossível aos alunos aprenderem se não prestarem atenção nas aulas. Juntando-se a questão da violência com a da falta de atenção, não é de estranhar que os dados relativos às dificuldades de aprendizagem sejam, também, tão graves.

Damásio (2000, p. 123) comenta que “A ausência de atenção manifesta diante de um objeto externo, não necessariamente, nega a presença de consciência; pode, em vez disso, indicar que a atenção está voltada para um objeto interno”. Em um dado momento, se o componente interno for mais atraente que o externo, ele

chamará mais a atenção do aluno na sala de aula que os conteúdos apresentados pela escola.

De acordo com Gamba (2007, p.19) “É bem possível que certos conteúdos escolares e o modo de ensiná-los sejam bem menos atraente que a fantasia que provoca a imaginação das crianças.”

Nos registros do Diário de campo, deparamo-nos somente no início (quatro primeiras aulas), com problemas de atenção. Depois, os alunos demonstraram, durante as atividades, bastante atenção, enquanto as atividades eram descritas para eles. Isso ocorreu de forma gradativa, tanto que, no final de nossa pesquisa, constatou-se que já não havia mais queixas em relação à maioria dos alunos da turma e da escola, em relação à falta de atenção durante as aulas.

4.3 PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Constatamos, ao longo da pesquisa, que os conflitos que predominavam na escola não eram acidentais, mas repetitivos e endêmicos, associados às práticas e condutas ligadas ao cotidiano. Verificamos, nas falas dos entrevistados, que o ambiente escolar desfavorável contribuiu para a degradação das relações entre os diversos atores da escola (professores e alunos).

O gráfico 3 mostra, como se encontravam deterioradas as relações entre professores e alunos nessa escola.

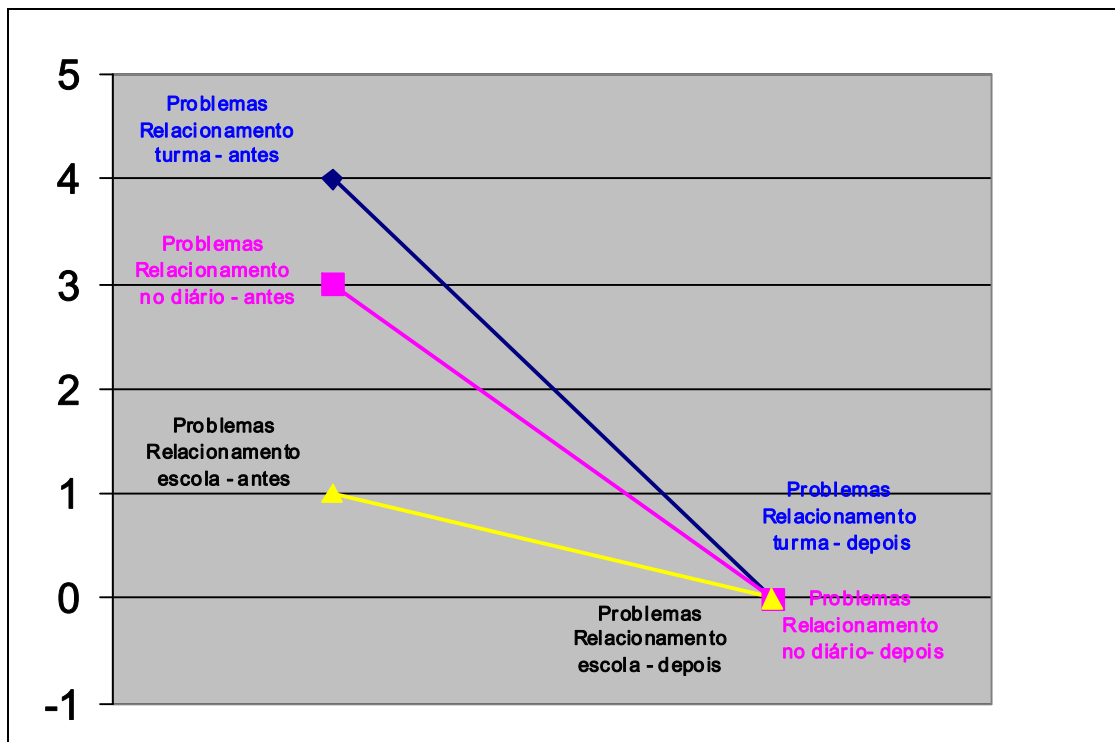


Gráfico 03 - Relacionamento professor X aluno.

Abramovay 2005, p.102 comenta:

São diversos os fatores que influenciam negativamente o relacionamento entre alunos e professores. Alguns são da ordem das interações sociais, outros são estimulados pela organização da escola e um terceiro elenco pela própria estrutura da sociedade.

O desempenho pedagógico do professor já foi enfatizado como fator que influencia as relações entre atores escolares, em particular quando se focalizou a fala dos alunos. Mas há que acrescentar que a postura do aluno em sala de aula também tem grandes implicações na forma como o docente e os colegas o vêem e se relacionam com ele. Em muitos dos relatos, os alunos culpabilizam os próprios colegas pelas dificuldades de relacionamento com os professores.

Percebe-se, nos últimos depoimentos, após a aplicação do projeto Oficinas do Jogo, que houve uma melhora acentuada no relacionamento entre professores e alunos, bem como entre os alunos, conforme se pode verificar nos relatos abaixo:

“Os alunos, com algumas exceções, estão tendo mais respeito com os colegas e com a equipe escolar”. (Depoimento da professora 1).

“Respeitar um ao outro.” (Depoimento da diretora).

“Hoje eu digo que ela melhorou em relação aos alunos e aos professores, e também no relacionamento professor x alunos.” (Depoimento da pedagoga).

“No caso do F, em que os professores tinham uma difícil convivência com ele, e hoje ele é um aluno que participa, não agride, ele é um exemplo fiel do resultado das Oficinas do Jogo pra turma e para o andamento pedagógico.” (Depoimento da pedagoga).

“Eu via no F dos anos anteriores, aquele menino agressivo, (quando) que todos os professores mantinham distância, e agora eu notei que ele gosta de ficar perto da gente, está sempre útil.” (Depoimento da professora ⁴).

Conforme Abramovay (2003), a interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um resultado positivo no processo de ensino aprendizagem. A afetividade, entre eles, é fundamental, para que os alunos consigam obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os professores tenham um incentivo a mais para estarem em sala de aula. Tentar ouvir e compreender as diversidades que fazem parte do universo infantil, seus desejos, incertezas e descobertas é a maneira que alguns professores encontram para estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes.

4.4 PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE OS ALUNOS

A escola é uma instituição onde se experimenta sentimentos de vários tipos, alguns, opostos: de um lado, o ensino e a aprendizagem da convivência sob normas restritas; de outro, o espaço social de experiência com a violência. Para Ferreira (2007, p.126), “A partir da experiência escolar, tanto aprendemos a respeitar as regras sociais, quanto desenvolvemos formas de nos desviar ou de nos proteger do rigor excessivo dessas regras [...]”

Nicolescu (1999, p.134-135) complementa ao dizer:

Aprender a viver em conjunto significa, é claro, antes de mais nada o respeito pelas normas que regem as relações entre os seres que compõe uma coletividade. Todavia, estas normas devem ser realmente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser, e não sentidas como pressões externas. “Viver em conjunto” não quer dizer simplesmente tolerar o outro em suas diferenças de opinião, cor e crenças; curvar-se diante das exigências dos poderosos; navegar entre os meandros de incontáveis conflitos; separar definitivamente sua vida interior de sua vida exterior; fingir escutar o outro permanecendo convicto da justeza absoluta de suas próprias posições.

⁴ Professora de sala 2007

Um aspecto do processo da transformação da educação transdisciplinar diz respeito à capacidade de reconhecer-se na imagem do outro. Trata-se de um aprendizado constante, que deve começar na mais tenra infância e prosseguir ao longo de toda a vida.

Segundo Freire, J. B. (1997, p.160):

Talvez seja necessário que aqueles que educam crianças mais novas (da primeira infância) – pais, professores, assistentes – entendam a dificuldade que uma criança tem para se colocar no ponto de vista do outro. Esta é a condição necessária para levar em conta os desejos e interesses dos demais e assim, voluntariamente, ceder dos próprios, pelo menos em parte, a partir do que se pode estabelecer regras de convívio social.

O Gráfico 04 mostra como se encontrava a escola e a turma, em relação ao relacionamento entre alunos, no início da nossa intervenção.

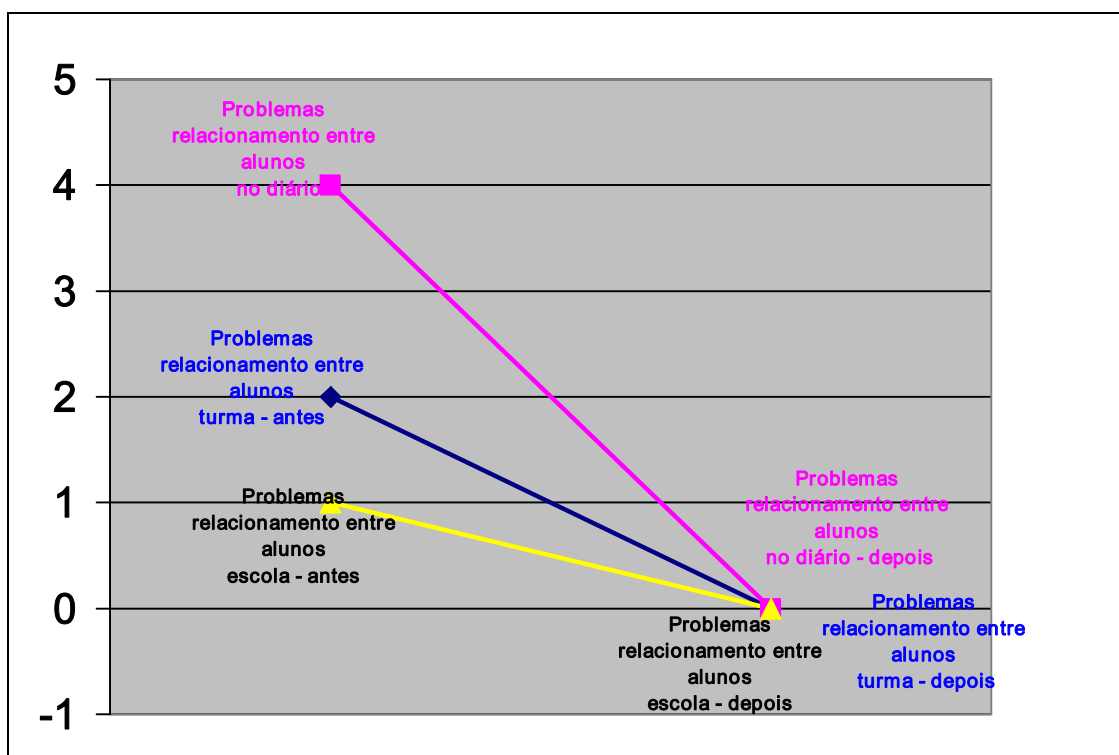


Gráfico 04 - Problemas de relacionamento entre os alunos.

Quando iniciamos a pesquisa, uma das maiores preocupações da professora 1, era que a turma não conseguia trabalhar em grupo:

“É praticamente impossível trabalhar em grupo com esta turma, ocorre muito desrespeito entre eles e muitas vezes chegam às vias de fato.”

Segundo Freire, J. B. (1997,p.162):

A escola, de sua parte, não colabora muito com a socialização de seus alunos. Mantê-los imobilizados em carteiras, submetendo-os a um conjunto complexo, para as crianças, incompreensível, de regras, além de impor tarefas de realização individual, não são os ingredientes mais adequados para uma socialização eficiente.

No início das atividades das Oficinas do Jogo, deparamo-nos com uma turma que não sabia trabalhar em grupo, nem respeitar as opiniões dos outros e as diversidades. Nas primeiras sessões, foi necessário promoverem alguns momentos de reflexão para discutir cada conflito que ocorria: nas escolhas do grupo, nas divisões dos materiais, nas opiniões dos colegas, enfim, a cada interrupção da aula, a turma começou a desenvolver bom senso em relação aos conflitos e uma certa tomada de consciência.

Piaget (2005, p. 65), enfatiza que:

Quanto às relações entre a criança e as diferentes pessoas que a cercam, desempenham as mesmas um papel fundamental na formação dos sentimentos morais, [...] as relações da criança com os indivíduos dos quais depende serão pois, para falar claro, formadoras, e não se haverá de restringir, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de qualquer forma acidentais relativamente à própria construção das realidades morais elementares.

Na pós-entrevista com as professoras, pedagoga e diretora, a partir da questão “O que você acha dos alunos que participaram do Projeto Pedagógico das Oficinas do Jogo?”, observa-se na fala das entrevistadas que houve uma acentuada evolução da turma em relação aos problemas de relacionamento:

“Mostraram-se mais interagidos com as atividades em sala e com maior abertura para os trabalhos em grupos, inclusive solicitando esse tipo de trabalho. [...]. Antes não era possível trabalhar em grupos, eles não se entendiam, aconteciam muitas brigas e eles não gostavam. [...] Agora eles pedem para que aconteçam trabalhos em grupos.” (Depoimento da Professora 1).

“O que é meu eu posso dividir com o outro.” (Depoimento da diretora).

“Sabem até respeitar os limites um do outro, [...] não agem com agressividade, têm um pouco mais de tolerância.” (Depoimento da Professora de Educação Física).

4.5 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A definição de dificuldades de aprendizagem, apesar de estudada por várias disciplinas, nomeadamente da educação, cultura, psicologia, sociologia, neurologia, entre outras, retrata, em parte, estudos controversos e sem consenso.

Na visão de Fonseca (1995), o enfoque das DA (Dificuldades de Aprendizagem) está no individuo, que não rende o que se espera dele, a partir do seu potencial intelectual. O insucesso escolar é, sem dúvida, um dos problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal situação se evidencia ,praticamente, em todos os níveis do ensino do país, porém, ocorre, com maior freqüência, nos primeiros anos da escolarização. Dentre os inúmeros fatores relacionados ao fracasso escolar estão as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Fonseca (1995 p. 71):

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático [...].

As Dificuldades de Aprendizagem têm gerado amplos e inconclusivos debates ,como, por exemplo, a escola onde se desenvolveu esta pesquisa: no final de 2005, na primeira série do Ensino Fundamental, houve reprovação de 34,18% (dados da Secretaria Municipal de Educação).

Encontraram até uma maneira de culpar as crianças pelas dificuldades de aprendizagem, diagnosticando-as como portadoras de transtornos de desatenção e hiper-atividade, doença que virou praticamente uma epidemia na educação. Claro, pegaria mal chamar o sistema de ensino de doente, portanto, mais conveniente chamar o aluno de doente. Todos gostariam que os alunos prestassem atenção nas aulas, porque, nesse caso, parte dos problemas mais graves da educação estariam resolvidos.

Quando iniciamos a pesquisa, uma das maiores preocupações dos atores envolvidos na pré-entrevista, era em relação aos altos índices de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como demonstra o gráfico 5:

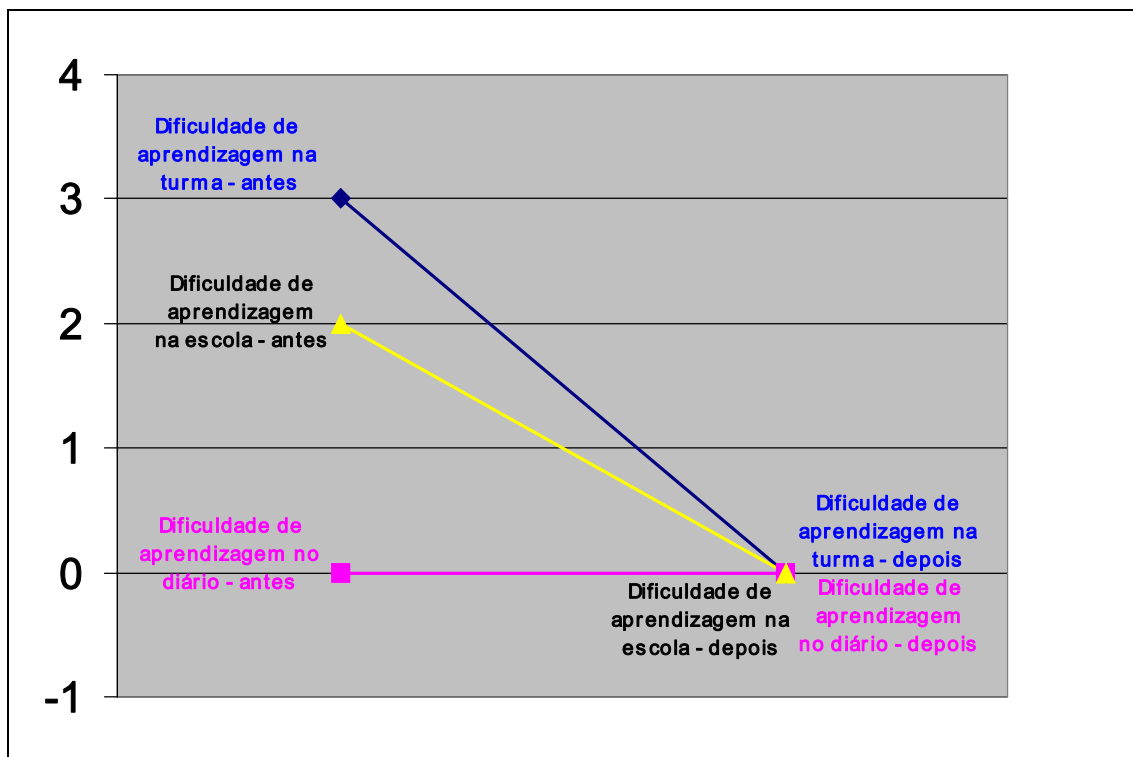


Gráfico 05 - Dificuldades de aprendizagem.

Como demonstra o Gráfico 5, na escola e na turma pesquisada, de acordo com a pré-entrevista, havia uma grande preocupação por parte da equipe escolar em relação às dificuldades de aprendizagem:

“[...] A turma tem problema sério de aprendizagem”. (Depoimento professora de sala).

“[...] Apresentam dificuldade na escrita, falta de atenção e a falta de disciplina atrapalha na concentração”. (Depoimento professora de sala).

“[...] problemas de aprendizagem das crianças índice de repetência nas primeiras séries da educação básica muito elevada”. (Depoimento da pedagoga).

Esta pesquisa partiu da hipótese de que uma proposta transdisciplinar conceberia a possibilidade de buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem encontradas na escola. Valeu-se da transdisciplinaridade por

concordar com seu objetivo de “*compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento*” (NICOLESCU, 2001, p.51).

Outra mudança apontada pelos entrevistados e nos registros do diário de campo, foi a diminuição das chamadas formas de incivildades , ou seja, o barulho constante, a grosseria, a passividade, o não envolvimento nas atividades escolares, a hostilidade, a zombaria, os atritos no interior da escola, o que também repercute diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Os depoimentos abaixo foram tirados das entrevistas pós-aplicação das Oficinas do Jogo:

“[...] Eles tinham muita dificuldade em interpretações, eu tinha que ler e reler, explicava muito, hoje não, hoje eles têm que ler e resolver sozinhos, em ultimo caso eu interfiro. Em relação aos conteúdos matemáticos, eles assimilam bem, agora. Na produção de textos são ricos, têm conteúdos, são super criativos”. (Depoimento professora de sala 2006).

“[...] Agora na terceira série é uma turma mais concentrada, tem mais limites, tem mais criatividade, sabem até respeitar os limites um do outro, porque eles não agem com agressividade com o outro, têm um pouco mais de tolerância, e na segunda série eles não eram tão tolerantes. Na questão das notas, eu acho que melhorou, pois não tenho ouvido mais reclamações sobre aprendizagem desta turma, é uma turma boa na aprendizagem”. (Depoimento da Professora de Educação Física).

O fato é que essas crianças, aos poucos, passaram a atuar , coletivamente, com mais facilidade, apresentaram melhor organização, menos desacordos, maior atenção, maior capacidade de tomar iniciativas, ou seja, apresentaram uma melhora muito grande em seus desempenhos. Isso, segundo depoimento de outras pessoas envolvidas com a educação desses alunos, produziu um efeito positivo muito grande, não só dentro da aula de Educação Física, mas na turma como um todo e, mais, na escola como um todo (até a quarta série do Ensino Fundamental).

No depoimento da professora de Educação Física, após a nossa intervenção, ela comenta a respeito do viés transdisciplinar da proposta pedagógica das Oficinas do Jogo, quando diz que:

“[...] Quando você vai estudar um texto, tem que lembrar dos fatos para fazer uma prova. E o mesmo acontece quando eles estão nas Oficinas do Jogo: eles

fizeram várias vezes a encenação da construção da história do Chapeuzinho Vermelho, mas no dia da apresentação eles tiveram que lembrar os fatos anteriores para poder apresentar no dia. Então, isso quer dizer que eles usam muito o raciocínio na criatividade, autonomia, maneira de estudar[...]”.

Na superfície, o conhecimento específico de uma área parece distante dos conhecimentos de outras áreas. Nas regiões mais centrais, porém, avizinham-se das bases desses outros conhecimentos. E quanto mais o conhecimento, por processos desequilibrantes, aprofunda-se, mais próximo das regiões centrais de outros conhecimentos está. Teoricamente, no centro de tudo, todos os conhecimentos são comuns.

É por isso que uma criança, tendo apenas realizado jogos, pode emergir dessa vivência fortalecida em pensamento para compreender melhor as questões matemáticas.

4.6 PROBLEMAS DE BAIXA AUTO-ESTIMA

Entende-se a auto-estima como um juízo pessoal de valor, demonstrado através das atitudes que a pessoa tem de si mesma. A percepção que o indivíduo tem do seu valor e a imagem que faz de si mesmo, em termos de competência, constituem a base fundamental da auto-estima. Estudiosos sugerem que esse julgamento pessoal é formado desde a infância. (MARRIEL et. al, 2006).

Aprender a ser, a princípio parece difícil de compreender. Sabemos que existimos, mas como aprender a ser? Podemos começar aprendendo que a palavra “existir” quer dizer, para nós, descobrir os nossos condicionamentos, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre nossa vida individual e social, investigar os alicerces de nossas convicções para descobrir o que não se manifesta.

Nicolescu (1999, p.136) complementa:

“Aprender a ser” também é aprender a conhecer e respeitar aquilo que liga o Sujeito e o Objeto. O outro é um objeto para mim se eu não fizer este aprendizado, que me ensina que o outro e eu construímos juntos o Sujeito ligado ao Objeto.

O gráfico 6 apresenta como estava a auto-estima dos alunos antes e depois da aplicação da Proposta das Oficinas do Jogo

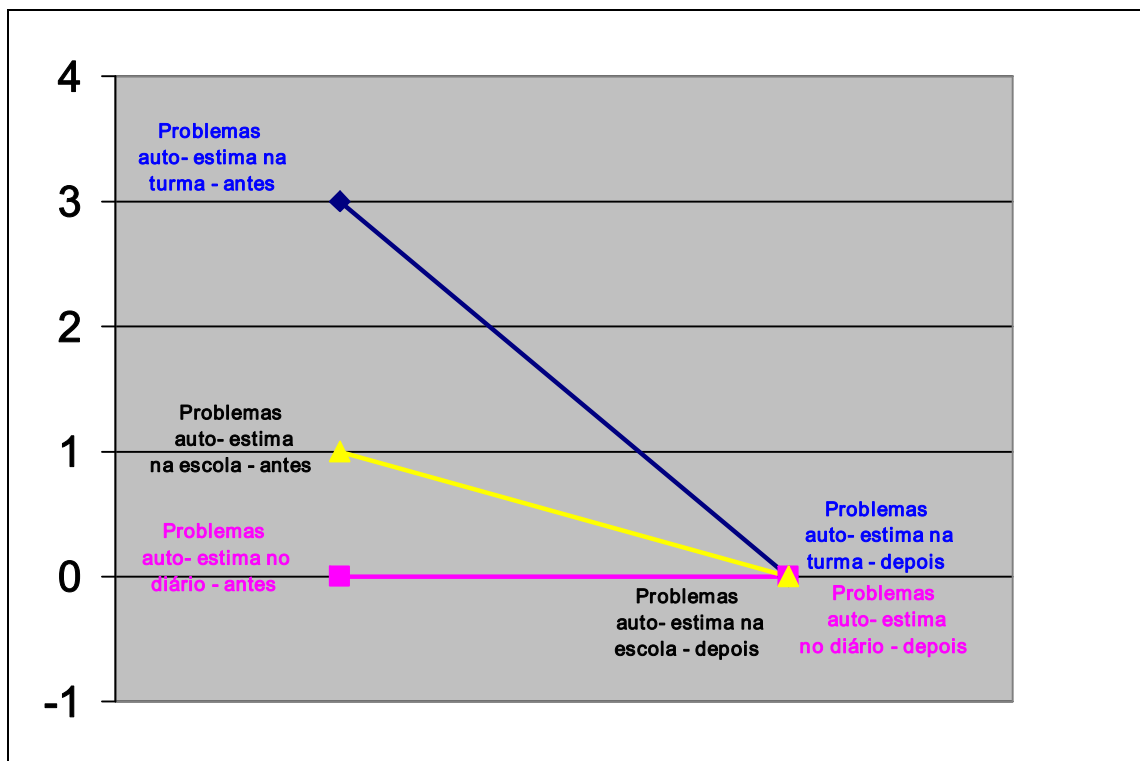


Gráfico 06 - Problemas de baixa auto-estima.

Nesta dissertação, tratamos, mais especificamente, das questões transdisciplinares de uma pedagogia lúdica. Embora recorramos a conhecimentos oriundos da psicologia, da sociologia ou da antropologia, consiste em um trabalho voltado para a pedagogia. Em pedagogia, a preocupação é produzir e servir-se de elementos que ensinem algo a alguém. De modo que, ao final de um processo pedagógico, os alunos se apropriem de conhecimentos que lhes permitam dar conta, melhor, de suas vidas. Por exemplo, supõe-se que, se os alunos aprenderem bem os conteúdos de matemática, podem servir-se deles para viverem melhor. A pedagogia não resolve problemas para os alunos, apenas os fortalece, para que resolvam seus próprios problemas. Ou seja, a pedagogia não é uma terapia, embora se confunda com ela em muitos pontos.

Freire e Scaglia (2003, p.173) complementa:

O jogo é uma atividade que se distingue das outras pela polarização na direção do próprio sujeito; é mais assimilação que acomodação, para utilizar alguns termos de Piaget. Gostaríamos que esse aspecto pedagógico do jogo fosse especialmente considerado. Trata-se de educar o sujeito para que possa ser ele mesmo, sua única forma possível de ampla realização, mesmo que o resultado final dessa construção não se ajuste aos protótipos que nós, professores projetamos.

Observando os dados apresentados no gráfico acima, relativos às entrevistas feitas (professoras de sala 2006/2007, professora de Educação Física), podemos perceber que, à medida que as aulas foram sendo realizadas, desapareceram as menções relativas aos problemas de auto-estima, é o que mostram as falas dos entrevistados, uma vez que não mais mencionaram problemas relativos a essa questão.

Podemos constatar esses avanços, no depoimento da professora de sala 2007:

“A 3ª série mudou bastante, teve um grande progresso, porque eles participaram das Oficinas do Jogo o ano passado e esse ano. [...] Em relação a eles terem mais autonomia, alguns alunos que não eram de dar opinião, já se soltaram mais”.

“Pela parte das crianças, elas se sentem assim, importantes, porque as professoras da Faculdade vêm dar aula para eles, então eles se sentem super valorizados”.

A melhoria da auto-estima dos alunos se confirma no depoimento da professora de Educação Física:

“Eu vejo aquelas crianças que são mais tímidas e agora estão mais cheias de auto-estima. [...] Então, quer dizer que alguns alunos resolveram no comportamento. Alguns que eram tímidos, despertaram, sim, eles estão mais assim, digamos, metidos no positivo, ou estão a frente, alguma coisa liderada, estão com autonomia.[...] Nem toda criança têm autonomia, a criança, ela fica lá, concentradinha na carteira, ela é vista só como aquele aluno atrás da carteira, com aquele caderninho aberto, o aluno que estuda para fazer uma prova e nas Oficinas do Jogo não, você não utiliza a carteira para sentar, você está utilizando o seu corpo

e com criatividade você não está se reprimindo atrás de uma carteira. Então, agora eles estão mais à frente, eles dão mais opiniões”.

O que significa isso? Que os alunos, durante as aulas de Educação Física, por ter ocorrido uma melhora, na turma como um todo e na escola, evoluíram em relação a esse problema? Ou teria sido o contrário, isto é, dada à melhora dos alunos como consequência de realizarem as aulas de Educação Física, conforme os procedimentos das Oficinas do Jogo, também a turma melhorou, assim como a escola? Cremos que a explicação não está, nem em uma coisa, nem noutra. Vejamos a questão por outro ângulo.

Para Marriel, et. al (2006, p. 48):

No contexto atual é difícil, mas não impossível, uma atividade docente eficaz. Atitudes aparentemente simples, afetuosas e que expressam respeito, muitas vezes, consideradas banais e sem maiores consequências, podem ter efeito positivo, aliviando inclusive conflitos comuns a essa fase da vida dos adolescentes. Confiar e acreditar na capacidade dos alunos, criar situações educativas de forma que eles possam se expressar, propiciando vivência prazerosa e entrosamento com os estudantes, é uma forma eficiente de promover a auto estima e colaborar com a diminuição da violência dentro do ambiente escolar. Essa constatação baseia-se no conhecimento de que a auto-estima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo.

Já nesse primeiro instante, o trabalho da Educação Física mostrou-se transdisciplinar. Não houve, como afirma Nicolescu (1999), apenas transferência de conhecimentos de uma área para outra, característica de interdisciplinaridade, mas repercussão do que se fazia em Educação Física em outras áreas, uma espécie de contaminação.

4.7 FALTA DE INTERESSE NAS AULAS

Observando os dados, apresentados no gráfico 7, relativos às entrevistas feitas (professoras de sala 2006/2007, professora de Educação Física), podemos perceber que, à medida que as aulas foram sendo realizadas, houve um aumento do interesse por parte dos alunos.

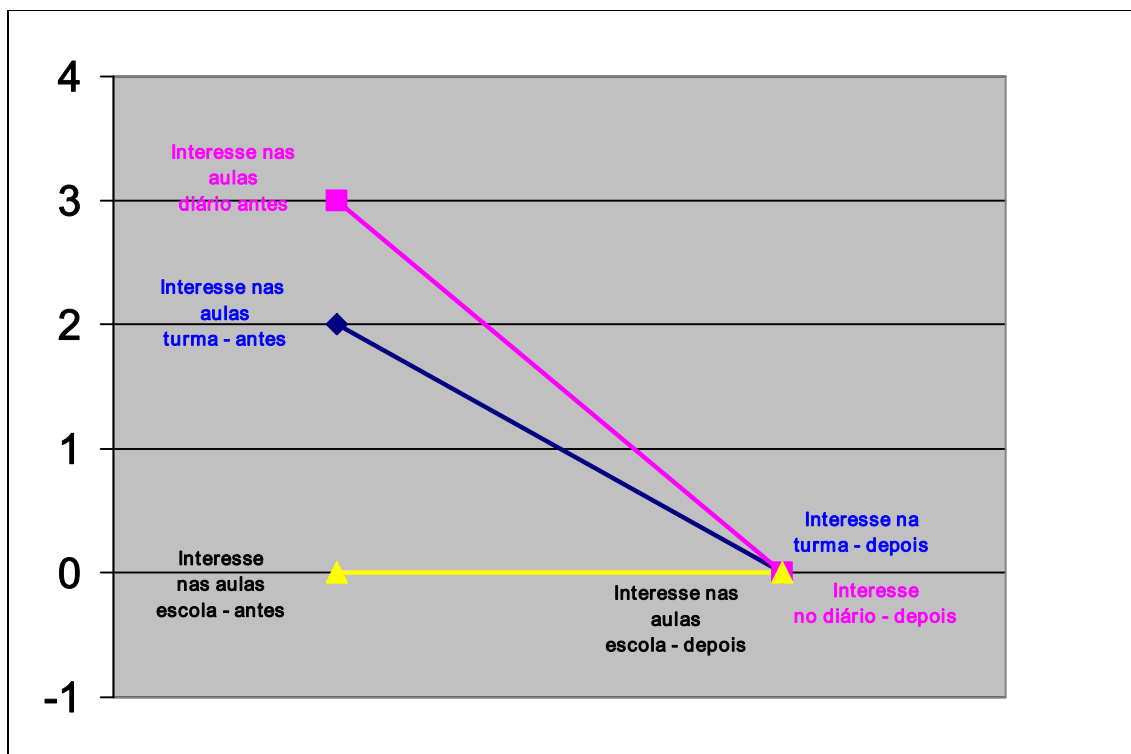


Gráfico 07 - Falta de Interesse nas aulas.

No Diário de Campo não registramos desinteresse pelas aulas das Oficinas do Jogo, tal como relataram as entrevistadas, quando realizamos a seguinte pergunta desencadeadora:

“Quais os benefícios que as Oficinas do Jogo trouxeram para a escola?”

“[...] Eles adoram, eles gostam muito [...] mas quando chega quarta e quinta, eles já ficam perguntando. (Depoimento professora de sala 2007).

“Eles gostam, pois a minha aula é sempre após as Oficinas do Jogo, eles demonstram, sempre, bastante interesse”. (Professora de Educação Física).

“ [...] criatividade, muita iniciativa, autonomia, porque se a terceira série fez um teatro que não precisou estudar[...] que um pode fazer, é sinal que eles inspiram os outros, e até mesmo na mesma sala, eles dão o exemplo para o outro, aquele que era tímido que estava com receio de fazer, viu que o colega fez e não teve nenhuma dificuldade de realizar a tarefa, então, um vai dando motivação para o outro, dentro da sala de aula, e o mesmo acontece e daí vai para as outras salas,

eles fazem comentários , eles comentam com seus amiguinhos, dividem informações. (Depoimento professora de sala 2007).

De acordo com Ferreira in Gomes e Caminha (2007 p. 135):

Pensadores com inspiração democrática, como Dewey, imaginaram que a Disciplina e o interesse, próprio ou social, seriam conectados e não opostos. Por exemplo, a situação de desinteresse dos alunos, que não prestam atenção à aula e não compreendem assim as lições, é em geral equiparada à indisciplina de agressividade aberta. Contudo, a situação antes de tudo de inadequação pedagógica e não de necessidade de repressão. Associar a indisciplina ao interesse é, assim, uma questão de ajuste pela educação democrática e não objeto de punição. Ajustamento ao interesse dos alunos e não castigo estaria na base da educação que conectaria disciplina e interesse.

As dicotomias de vários tipos, produzidas pela opção disciplinar da escola, desde a Idade Média, são largamente conhecidas. São as dicotomias entre as diversas disciplinas, as dicotomias entre as atividades intelectuais e as atividades corporais, entre o que existe fora da escola e o que há dentro da escola, e assim por diante. Ora, quando a professora/pesquisadora de Educação Física procurou a direção da escola, propondo um trabalho integrado, tocou exatamente em um desses pontos: o da separação entre as atividades intelectuais, de sala de aula, e as atividades motoras. No seu livro *A cabeça bem feita*, Morin insiste, fortemente, nesse ponto (2003).

Porém, para superar, pelo menos parcialmente, essa dicotomia, a professora/pesquisadora não se limitou a procurar a direção da escola; apresentou para ela um plano bem estruturado de Educação Física fundado no lúdico, justificando, acima de tudo, o poder transdisciplinar que poderia ter tal pedagogia. Ou seja, o programa de Educação Física apresentado à direção da escola focava diretamente os graves problemas por que passavam a turma e a escola, de modo que o programa de Educação Física teria apresentado ganhos, antes mesmo que as aulas fossem iniciadas.

A escola, porém, não ficou apenas esperando que a Educação Física agisse e repercutisse nas demais disciplinas e no comportamento geral da escola. Havia uma enorme preocupação, de toda a equipe pedagógica, quanto ao que ocorria no ambiente escolar, mas não iniciativas eficazes. O plano da disciplina Educação Física apenas se juntou aos esforços já pensados pela direção.

Como constatamos na fala da pedagoga ao ser questionada:

“Você percebeu alguma mudança na escola a partir da implantação das Oficinas do Jogo?”

“Eu acho que mobilizou a todos, em atitudes e também na questão de quando vocês fizeram a apresentação do teatro (APÊNDICE H). Os próprios alunos quiseram participar. Tanto é que os professores sentiram a necessidade de levar o material das Oficinas do Jogo para a sala de aula. [...] muitos professores perceberam a necessidade disso no planejamento, no dia-a-dia, porque as nossas crianças hoje, são bem ativas. Se ficar só na questão do quadro, carteira e giz, eles não irão aprender, então, há necessidade de ter algo mais dinâmico[...]”.

Ora, a Educação Física, nesse contexto, surgiu como novidade, extremamente motivadora quanto a iniciativas da direção escolar. E isso passou a acontecer, uma coisa levou à outra. Motivado, o corpo diretivo passou a incentivar a disciplina Educação Física, que ganhou espaço para atuar com maior competência.

A partir das iniciativas da Educação Física, houve menos divisão em um dos aspectos cruciais das dicotomias educacionais: atividades motoras e atividades intelectuais tornaram-se mais próximas. Corpo e mente aproximaram-se.

Já, nesse primeiro instante, o trabalho da Educação Física mostrou-se transdisciplinar. Não houve, como afirma Nicolescu (1999), apenas transferência de conhecimentos de uma área para outra, característica de interdisciplinaridade, mas repercussão do que se fazia em Educação Física em outras áreas, uma espécie de contaminação.

A Educação Física começou a atuar, no semestre estudado, autorizada e reconhecida, por seu projeto. Sem dúvida, conforme mostra a Tabela 1, no início emperrava em diversos problemas. Os alunos não tinham por que aceitá-la da forma como se apresentava; eram habituados a outros procedimentos. Porém, uma disciplina reconhecida pela direção escolar e com um projeto seguro e bem fundamentado, podia atuar e aguardar mudanças no grupo de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transdisciplinaridade é definida como qualquer fenômeno que se situa entre as disciplinas, através das disciplinas, e além delas. Acrescentaríamos que transdisciplinaridade diz respeito a fenômenos que, não somente se colocam entre as disciplinas, para que não reste aí uma idéia de estagnação, mas que, além disso, atuam intensamente para produzir transformações. E mais: o mundo das coisas naturais, da tecnologia, das pessoas, enfim, tudo aquilo que existe, cada vez mais, mostra-se a todos nós, porque aprendemos a ver melhor. E, vendo melhor o mundo, notamos que tudo aquilo que acontece é transdisciplinar, e que a disciplinaridade é um artifício, uma tentativa de facilitar o ensino, a pesquisa, as relações entre as pessoas.

Parece-nos que, aquilo que aprendemos informalmente, ao longo da vida, é transdisciplinar. Seria inevitável que aprendizagens contaminassem conhecimentos estabelecidos. Porém, os conhecimentos estabelecidos são, como qualquer organismo, conservadores, portanto, resistentes a mudanças, o que pode atenuar o nível delas, retardá-las, mas, nunca impedi-las.

Além disso, não haveria como evitar que um conhecimento novo deixe de interferir nos conhecimentos anteriores, a menos que houvesse fronteiras isolando cada um deles, sem comunicações possíveis. Com os avanços da neurociência, sabemos que seria um absurdo afirmar algo assim.

Portanto, não há como duvidar das repercussões de conhecimentos sobre conhecimentos, mas sim, discutir o nível de repercussão, mais sobre uns, menos sobre outros. Claro que, quando alguém adquire um novo conhecimento, ele deve repercutir, mais imediatamente e fortemente, nos conhecimentos que lhe forem mais vizinhos. Porém, há que se considerar, sempre, a força de repercussão dos novos conhecimentos, tanto quanto a fragilidade dos outros a serem tocados por ele.

Quando constatamos não saber algo, querendo sabê-lo, nosso querer saber será responsável por iniciativas de investigação e de superação do problema.

Porém, e quando se trata de conhecimentos como os que tratamos aqui, quando a criança sabe que está aprendendo a brincar de alguma coisa, mas não sabe que, ao mesmo tempo, aprende outras coisas que desconhece? Aparentemente, um paradoxo: conhecer algo sem saber que o conhece. Mas é assim mesmo que ocorre. Quando as crianças, para construir a maquete de sua escola, na brincadeira de faz-de-conta, precisam articular seus interesses, construindo regras, fazem isso apenas para prosseguir brincando, sem saber que, com isso, estão aprendendo a viver sob regras, ou seja, não é necessário ter consciência de tudo que se aprende, basta ter consciência daquilo que é o foco da atenção.

O objetivo principal da ação, no caso das crianças mencionadas, consiste em aprender a construir a maquete de sua escola. É interessante notar que, em casos como esses, tudo indica que o poder transdisciplinar do conhecimento mais disponível à consciência, isto é, o conhecimento de construir a maquete, desencadeia outros conhecimentos (moral, social, intelectual, etc.), que, por sua vez, desencadeiam outros, e assim por diante.

Vamos lembrar o caso que motivou esta pesquisa: uma escola, cuja estrutura degradada apresentava fortes sintomas de violência, indiferença, baixo rendimento dos alunos, falta de motivação dos professores, entre outros. Alguma coisa levou a esse estado e, saber, exatamente, de qual fator se trata, seria impossível, pois não se poderia falar de apenas um fator, mas de uma multiplicidade deles, um levando ao outro. Também esse fenômeno deve ser compreendido como sendo um fenômeno transdisciplinar (mesmo que a palavra não seja a mais adequada, pois não se trata de disciplinas). Ou seja, quando alguma coisa acontece, ela repercutirá em outras, inevitavelmente.

A idéia central deste estudo, a partir da constatação da realidade escolar, é a de que, se coisas aconteceram que geraram um estado de degradação, coisas também poderiam acontecer que gerariam um estado de recuperação.

Portanto, partimos da suposição de que poderíamos incluir, no conjunto educacional da escola, um forte elemento de recuperação, pelo alto desempenho que poderia ter. Falamos, especificamente, da pedagogia praticada nas Oficinas do

Jogo, com seu forte poder transdisciplinar, pois não se restringe a pôr as crianças a praticar atividades lúdicas e, acidentalmente, aguardar que algo de bom aconteça.

Pelo contrário, as coisas boas que deveriam acontecer foram planejadas, basicamente, no caso deste estudo, para que elas aprendessem a pensar melhor, que aprendessem a conviver com os colegas e com os professores, que tivessem alguma consciência dos problemas que afligem a escola, e assim por diante.

Durante dois semestres letivos, os alunos, dessa escola, fizeram aulas de acordo com o projeto das Oficinas do Jogo. O quanto isso se deveu às aulas de Educação Física? Qualquer esforço de quantificação não passaria de exercício vão de desvendamento da realidade. A nosso favor só podemos declarar, segundo depoimentos, que foi após a iniciativa de inclusão das Oficinas do Jogo que a escola apresentou, significativas melhoras.

Porém, terem os alunos, da turma de Educação Física, progredido a olhos vistos, confirmam os resultados obtidos por nós, em várias pesquisas anteriores.

Os resultados são animadores, na medida em que as crianças, além de demonstrar enriquecer seus conhecimentos específicos de Educação Física, aprendem com mais facilidade conteúdos de sala de aula, provavelmente porque as práticas das Oficinas do Jogo fortalecem elementos básicos da aprendizagem, tais como a imaginação, o pensamento, as expressões corporais e a sociabilidade, entre outros.

Além disso, a melhora de uma turma em uma disciplina não repercutiria em outras atividades escolares? E por qual motivo não repercutiria? E o progresso de uma turma escolar não repercutiria na escola como um todo? E por qual motivo não repercutiria? Ou seja, aos questionamentos, quanto aos efeitos transdisciplinares das Oficinas do Jogo, podemos, sempre, contrapor questões como essas.

Após dois meses do encerramento da coleta de dados retornamos à escola. Ao chegarmos, fomos surpreendidos pela ausência dos materiais das Oficinas do Jogo nas estantes onde eram deixados durante a realização da pesquisa. Questionei a pedagoga a respeito de onde se encontravam os materiais e ela me respondeu:

- As professoras das turmas estão utilizando os materiais nas suas aulas, por isso eles estão distribuídos um pouco em cada sala.

A fala da pedagoga é uma demonstração de que o trabalho não terminou quando foram encerradas as aulas de Educação Física que constituíram o objeto desta pesquisa. A pesquisadora se retirou da escola, porém, os materiais e a pedagogia das Oficinas do Jogo continuaram a ser utilizados por outros professores daquela escola.

Mesmo sendo inevitável que todo acontecimento seja transdisciplinar, as disciplinas podem se isolar, de tal forma, umas das outras, que seu poder de repercussão torna-se consideravelmente atenuado. Tal é o caso, por exemplo, da disciplina Educação Física, em sua configuração tradicional, nascida e desenvolvida para ser a fortalecedora dos músculos, a alimentadora de saúde, a promotora da competição no sentido das rivalidades, porém, nunca se imiscuindo nos assuntos da razão ou do espírito, que esses devem ficar sob a responsabilidade da sala de aula.

Esta, por sua vez, até por sua arquitetura, abriga disciplinas tão impermeáveis, que seus efeitos pouco se fazem sentir, não só entre elas, mas também na vida fora da escola. Portanto, que não se confunda a prática pedagógica das Oficinas do Jogo com essa configuração tradicional da Educação Física.

Além disso, se a Educação Física, nos moldes do que se faz nas práticas das Oficinas do Jogo, atua, propositalmente, de maneira transdisciplinar, claro está que ela perde seu caráter disciplinar, sua condição de ser identificada, nitidamente, como Educação Física, uma vez que se confundirá com outras áreas de conhecimento. E, acreditamos, esse deveria ser o destino ou, da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.

ABRAMOVAY, M. **Aprender a conviver e a violência nas escolas**. In: II seminário de pedagogia e normal superior da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 6 nov. 2003. *Apresentação*. Brasília: UCB, 2003.

_____. (coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília UNESCO, coord, DST/AIDS , Ministério da Saúde, CONSED, UNDIME, 2002.

ABREU Jr. L. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Piracicaba: editora Unimep, 1996.

ANDRADE, A . **O estilo de vida e a incidência e o controle do stress: um estudo sobre a percepção de bancários**. 2001. 312 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Curso de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ARAÚJO, M. A. L. **TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO**. Revista de Educação CEAP. Salvador: BA ano 8, p. 7 a 19, dez - fev. 2000.

ARAÚJO, M. S. e PÉREZ, C. L. V. **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol. 11, no. 33. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 12 set. 2007.

ARENDDT, H. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias. Porto Alegre, n.8, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 16 Set 2006.

CETRANS.(Coord). **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo : TRIOM, 2002. Disponível em: www.cetrans.futuro.usp.br. Acesso: 28 agosto de 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento em si**. São Paulo: Schwarcz, 2000.

DELORS, J. *et. al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9ª ed. Brasília: Cortez, 2004.

FEIJÓ, A. T. M. **Oficinas do jogo: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2005. 158 f. Dissertação (mestrado)- Universidade do Estado de Santa Catarina.

FERREIRA, A. L. **A escola é violenta**. Os estudantes são agressivos. A indisciplina é inevitável e pedagógica... . In GOMES, P. N. CAMINHA, I. O. (Org.) **Aprender a conviver um enigma para a educação**. João Pessoa. Ed. Universitária,UFPB. 2007.

FONSECA, V. da. **Introduções as Dificuldades de aprendizagem**. 2ª edição. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, J. B. **As relações entre o fazer e o compreender na prática da educação física**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1982.

-----**Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed., São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Oficinas do Jogo: Uma proposta transdisciplinar.** 2006a. Disponível em <http://www.decorponteiro.com.br>. Acesso em 17.09. 2006.

FREIRE, J. B. Uma Pedagogia lúdica. In: ARANTES, V. A. (org.). **Humor e alegria na educação.** São Paulo: summus, 2006b.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FRANCO, M. A. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa,** Setembro-dezembro, ano/vol. 3, nº 003, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2005, pp. 483-502.

FUMAROLI, M. **A literatura: preparação para tornar-se pessoa.** In: MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo. São Paulo, v. 14, n.2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em: 12/12/2006.

GAMBA, L.R.K. **Oficinas do Jogo: educação dos sentidos.** 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Centro de Educação Física Fisioterapia - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GODA, C. **Fabricando: As oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GOULART, O. M. T. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília, v. 87, n. 217, p. 287-290, set./dez. 2006.

MACEDO, L., PETTY, A.L. e PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACEDO, L., MACHADO, N.J. ARANTES, V. A.(org.). **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo:Summus, 2006.

_____. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Unijuí, 1999.

MARRIEL, L. C. et. ali **Violência escolar e auto-estima de adolescentes** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0336127.pdf> acesso em 15 set. 2007

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Idealizadas e dirigidas. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. & LE MOIGNE J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, V.1, Nº. 3, 2º sem./1996.

NICOLESCU, B. et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Editores: UNESCO, USP/ Escola do Futuro, CESP, 2000. Disponível em: www.cetrans.futuro.usp.br. Acesso: 28 agosto de 2007.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, N. R., **Pedagogia dos projetos: uma jornada transdisciplinar do desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

PERRENOUD, P., **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. e col. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. São Paulo: Artemed, 2005.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas.** Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 17. ed., 2005.

RODRIGUES, L. H. **Representação das atividades circenses na escola.** 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Centro de Educação Física Fisioterapia - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOMMERMAN, A. **Transdisciplinaridade: Escola do Futuro.** Em palestra Pedagogia da Alternância: I Seminário Internacional por ocasião do Centro de Treinamento de Líderes – Itapoan – Salvador – Bahia de 03 a 05 de novembro de 1999.

_____. **A inter e a transdisciplinaridade.** Em Palestra: X Seminário Internacional de Educação: “Interdisciplinaridade como forma de inclusão numa educação mundial” – Cachoeira do Sul – RS – 08 a 10 de junho de 2005.

SANDHOLTZ, J. H. et al. **Ensinando com tecnologia.** criando salas de aula centrada nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHNEIDER, E. J. **Procedimentos para elaboração de um projeto transdisciplinar utilizando o laboratório de informática.** Florianópolis, 2001. 121f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2004.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

TRIVINOS, A. N. S.; NETO, V. M. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Biblioteca. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC**: teses, dissertação, monografias e TCCs. Florianópolis. UDESC, 2006.

WEIL, Pierre et. al. **Rumo à nova transdisciplinaridade**. Sistemas abertos de conhecimento São Paulo: Summus, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pré entrevista antes da Intervenção das Oficinas do Jogo.

Pessoa Entrevistada: Pedagoga

O que você achava da escola?

.....
.....
.....
.....
.....

O que você acha atualmente da escola?

.....
.....
.....
.....
.....

O que você acha dos alunos dessa turma?

.....
.....
.....
.....
.....

Como você percebe o aprendizado desta criança?

.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE B - Entrevista pós intervenção das Oficinas do Jogo com pedagoga da escola.

Pessoa Entrevistada: Pedagoga

O que você acha da sua escola atualmente?

.....
.....
.....
.....

O que você acha dos alunos que participaram do Projeto Pedagógico das Oficinas do Jogo?

.....
.....
.....
.....

Você acha que as Oficina do Jogo conseguiu modificar algum comportamento na escola?

.....
.....
.....
.....

Na questão pedagógica da escola, o que significou as Oficinas do Jogo nesse ano que nos trabalhamos para a escola?

.....
.....
.....
.....

APÊNDICE C - Pré entrevista aplicada à professora de sala, e de Educação Física.

Como são os seus alunos?

.....
.....
.....
.....

Eles apresentam alguma dificuldade em assimilar os conteúdos escolares?
Quais?

.....
.....
.....
.....

Como você percebe o aprendizado da criança na escola?

.....
.....
.....
.....

APÊNDICE D - Após intervenção das Oficinas do Jogo aplicada à professora de sala, e de Educação Física.

O que você acha da sua escola atualmente?

.....
.....
.....
.....

O que você acha dos alunos que participaram do Projeto Pedagógico das Oficinas do Jogo?

.....
.....
.....
.....

Você acha que as Oficina do Jogo conseguiu modificar algum comportamento na escola?

.....
.....
.....
.....

APÊNDICE E - Entrevista semi dirigida aplicada à diretora antes a pós a intervenção das Oficinas do Jogo.

O que você acha da escola?

.....
.....
.....
.....
.....

O que você atualmente acha da escola?

.....
.....
.....
.....
.....

O que você acha dos alunos atualmente?

.....
.....
.....
.....
.....

O que você acha dos alunos que fazem o projeto Oficinas do Jogo?

.....
.....
.....
.....
.....

Você acha que a oficina do jogo conseguiu modificar algum comportamento na escola?

.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE F - Relato do Diário de Campo do ensaio da turma da peça: Deu a Louca no Chapeuzinho Vermelho.

Tema: construção e interpretação da história do Chapeuzinho Vermelho.

Objetivo: estimular o trabalho em equipe, a criatividade, a imaginação desenvolvendo a produção de texto e a autonomia do aluno, montando um cenário e representar.

Iniciamos a aula conversando com as crianças sobre o objetivo da aula que é de montar um cenário com os materiais das Oficinas do Jogo de acordo com a história do Chapeuzinho Vermelho, representar e improvisar as falas de acordo com a criatividade deles, para ser apresentado para as outras turmas. Orientamos para que realizassem as construções, juntos; e que fossem distribuídas tarefas criando subgrupos. Foi sugerido que a casa da chapeuzinho necessitaria de abertura para acomodar os móveis.



Construção da casa Chapeuzinho



Construção do jardim da casa

Quando começaram a construir, as meninas estavam medindo as caixas menores e as maiores, para fazerem a porta de entrada da casa. Apesar de entrarem em conflito, a M. , o L. e o A. construíram a mesa, utilizando quatro garrafas e um retângulo; a C. montou o sofá com os bastões; com as tampinhas

construíram o caminho da floresta, o jardim e as flores foram feitos com os bastões e as tampinhas; as garrafas passaram a representar árvores.

Aos poucos, foram conseguindo construir, pareciam estar comprometidos com o que estavam fazendo, mesmo o F. não descansou, até terminar sua construção. Utilizaram todo o espaço da sala, com muita criatividade. Voltaram agitados do recreio, foi difícil acalmá-los, para dar início ao ensaio do teatro.

Começamos o ensaio com a pesquisadora narrando, para que eles continuassem: “Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Vermelho...”. A A. (chapeuzinho vermelho1) estava indo para a casa da vovó. No início, as crianças se sentiram inseguras, estavam um pouco perdidas, a pesquisadora precisou direcioná-los para que produzissem. As crianças continuam: “Vovó, que olhos grandes que você tem?”...

O lenhador 1 (F.) entra em cena com tudo, despertando gargalhadas dos demais presentes; estava difícil de trabalhar com eles, pois, eufóricos, conversavam ao mesmo tempo .

Quando a Chapeuzinho terminou de falar, entrou o Lobo Mau (B.), nesse momento, o D. começou a imitar um cinegrafista, fazendo de conta que o bastão era uma câmera. Agora entra o Lenhador 2 (D.) para dar depoimento e depois o Lenhador 1 (F.) que foi interrogado pelo detetive Sapo: “É, e cortar árvores é legal?”. O lenhador 1 responde: “Tudo bem, eu não cortarei mais!”. O Esquilo (G.), ficou com vergonha e não conseguiu falar, a pesquisadora pediu para que os outros Esquilos o ajudassem. A chapeuzinho 2 (C.) entra em cena e se decepciona com a vovó perguntando a ela: “Você mentiu para mim, porque fez isso?”...

O lobo 2 (A.) foi falar com as ovelhas. Em seguida, a pesquisadora perguntou: “Faltou algum personagem?” Responderam que sim, faltaram os bandidos. A coelha (M.) contrata os bandidos e a encenação termina, quando o pescador (R.) aparece para ajudar a salvar a chapeuzinho. Todos sabiam o que deveriam falar, como haviam interpretado no desenho. Eles têm grande potencial de memorização, apenas com a restrição de apresentarem-se muito tímidos para se expressarem e falar mais alto. Depois da apresentação, a pesquisadora fez um feedback, dizendo que a história ainda não havia terminado, que estava muito bom, e que todos haviam falado muito bem, mas, que seria preciso aumentar, um pouco mais, o tom da voz. Ainda necessitavam parar para ouvir o colega e quando a narradora falasse.

Assim foi pedido para que as meninas guardassem os bastões e as tampinhas e os meninos, o restante dos materiais.

Alunos escrevendo as falas dos personagens



Construindo a casa e o jardim da história Chapeuzinho



Construindo a casa e o jardim da história Chapeuzinho



Ensaio para apresentação



APÊNDICE G - Relato diário de campo da apresentação da turma, para todos os alunos da escola: Deu a Louca no Chapeuzinho Vermelho.

A ação pedagógica:

Tema: Apresentação do teatro do Chapeuzinho Vermelho.

Objetivo: trabalho em equipe

Estimular a criatividade e a imaginação

Aprender a lidar com desafios

Neste dia, em conversa com as professoras de sala, estando um pouco desanimadas, resolvemos que não iríamos apresentar o teatro para a escola, pois eles, ainda, estavam desorganizados. Com esse sentimento, entramos na sala de aula, quando eles nos questionaram?

“É hoje que nós vamos apresentar para toda a escola?”

Íamos comunicar-lhes que não, quando perguntamos: vocês querem apresentar? A turma disse que queria, então resolvemos concordar e ver o que iria acontecer, pois eles haviam ensaiado, apenas uma vez.

Após o recreio, foi apresentado o teatro, para o pré, primeiras séries e a 2ª série C. A pesquisadora narrou a história que começava com a Chapeuzinho (A.) passeando pelo jardim (foi utilizado microfone, o que facilitou muito a fala das crianças). A história era improvisada, só fora ensaiado uma vez, assistiram ao filme duas vezes, onde cada um criou seu personagem e a sua fala, o curioso foi (a insistência deles, em apresentarem essa peça para as outras turmas, mesmo tendo ensaiado apenas uma vez. Diante disso, constatamos que esta turma acolhe muito bem os desafios, demonstram boa vontade e são muito participativos, sabendo explorar os respectivos pontos positivos.

Queríamos saber se eles conseguiriam passar, vencer esse desafio. Chegamos à conclusão, que apesar de serem prejudicados pela falta de espaço o espaço , nesse dia, era o do ginásio, todos contribuíram para a apresentação,e

quem não participava diretamente da encenação, ajudou a construir o cenário. Os atores demonstraram preocupação em relação a vez de contracenar e com suas falas e mesmo dando branco em alguns momentos, (quando isso acontecia a pesquisadora os ajudava sussurrando perto do ouvido), não desistiram e foram até o desenlace. Eles estavam muito nervosos e encabulados, pois era a primeira vez que apresentavam uma peça teatral para outras turmas. Despertaram gargalhadas no público, tanto que, ao final da apresentação, já se encontravam quase dentro da casinha do Chapeuzinho Vermelho.

Grupo de alunos construindo cenário para apresentação



Início da apresentação da turma para todos os alunos



Apresentação do teatro



APÊNDICE H - Fotos das atividades desenvolvidas com os pais e as crianças na escola com material das Oficinas do Jogo.

Painel da apresentação da turma



Crianças brincando com seus pais jogo Resta um com tampinhas de garrafa



APÊNDICE I - Matriz Observacional das atividades realizadas nas Oficinas do Jogo, elaborada por FEIJÓ (2005), modificada pela pesquisadora.

INDICADORES	OBSERVAÇÕES
Atenção das crianças durante a atividade	
Interesse das crianças em participar da oficina do jogo	
Criatividade das crianças na realização da atividade de construção	
A socialização e divisão dos materiais	
O respeito com os professores e colegas	
A construção foi pertinente ao tema	
A descrição da atividade pelas crianças	
A interpretação da construção pelas crianças	
O relacionamento com os colegas durante a construção?	

ANEXOS

ANEXO A - Declaração de Veneza.

DECLARAÇÃO DE VENEZA Comunicado final do Colóquio “A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento” Veneza, 7 de março de 1986

Os participantes do colóquio “A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento”, organizado pela UNESCO, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3-7 de março de 1986), animados por um espírito de abertura e de questionamento dos valores de nosso tempo, ficaram de acordo sobre os seguintes pontos:

1. Somos testemunhas de uma revolução muito importante no campo da ciência, provocada pela ciência fundamental (em particular a física e a biologia), devido à transformação que ela traz à lógica, à epistemologia e, também, através das aplicações tecnológicas, à vida de todos os dias.

Mas, constatamos, ao mesmo tempo, a existência de uma importante defasagem entre a nova visão do mundo que emerge do estudo dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam na filosofia, nas ciências do homem e na vida da sociedade moderna. Pois, estes valores baseiam-se, em grande parte, no determinismo mecanicista, no positivismo ou no niilismo. Sentimos esta defasagem como fortemente nociva e portadora de grandes ameaças de destruição de nossa espécie.

2. O conhecimento científico, devido a seu próprio movimento interno, chegou aos limites onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição, constatamos, não sua oposição, mas sua complementaridade. O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, até mesmo num novo racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica.

3. Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos, ao mesmo tempo, a urgência de

uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências 'exatas', as ciências 'humanas', a arte e a tradição. Pode-se dizer que este enfoque transdisciplinar está inscrito em nosso próprio cérebro, pela interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia assim nos aproximar mais do real e nos permitir enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época.

4. O ensino convencional da ciência, por uma apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões anteriores do mundo. Reconhecemos a urgência da busca de novos métodos de educação que levem em conta os avanços da ciência, que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais. A UNESCO seria a organização apropriada para promover tais idéias.

5. Os desafios de nossa época: o desafio da autodestruição de nossa espécie, o desafio da informática, o desafio da genética etc., mostram de uma maneira nova a responsabilidade social dos cientistas no que diz respeito à iniciativa e à aplicação da pesquisa. Se os cientistas não podem decidir sobre a aplicação da pesquisa, se não podem decidir sobre a aplicação de suas próprias descobertas, eles não devem assistir, passivamente, à aplicação cega dessas descobertas. Em nossa opinião, a amplitude dos desafios contemporâneos exige, por um lado, a informação rigorosa e permanente da opinião pública e, por outro lado, a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar.

6. Expressamos a esperança que a UNESCO dê prosseguimento a esta iniciativa, estimulando uma reflexão dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade. Agradecemos à UNESCO, que tomou a iniciativa de organizar este encontro, de acordo com sua vocação de universalidade.

Agradecemos também à Fundação Giorgio Cini por ter oferecido este local privilegiado para a realização deste fórum.

Signatários

Professor D. A. Akyeampong (Gana), físico-matemático, Universidade de Gana.
Professor Ubiratan D'Ambrosio (Brasil), matemático, coordenador geral dos

Institutos, Universidade Estadual de Campinas. Professor René Berger (Suíça), professor honorário, Universidade de Lausanne. Professor Nicolo Dallaporta (Itália), professor honorário da Escola Internacional dos Altos Estudos em Trieste. Professor Jean Dausset (França), Prêmio Nobel de Fisiologia e de Medicina (1980), Presidente do Movimento Universal da Responsabilidade Científica (MURS França). Senhora Maîtraye Devi (Índia), poeta-escritora. Professor Gilbert Durand (França), filósofo, fundador do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário. Dr. Santiago Genovés (México), pesquisador no Instituto de Pesquisa Antropológica, acadêmico titular da Academia Nacional de Medicina. Dr. Susantha Goonatilake (Sri Lanka), pesquisador, antropologia cultural. Prof. Avishai Margalit (Israel), filósofo, Universidade Hebraica de Jerusalém. Prof. Yujiro Nakamura (Japão), filósofo-escritor, professor na Universidade de Meiji. Dr. Basarab Nicolescu (França), físico, C.N.R.S.. Prof. David Ottoson (Suécia), Presidente do Comitê Nobel pela fisiologia ou medicina, Professor e Diretor, Departamento de Fisiologia, Instituto Karolinska. Sr. Michel Random (França), filósofo, escritor. Sr. Jacques G. Richardson (França-Estados Unidos), escritor científico. Prof. Abdus Salam (Paquistão), Prêmio Nobel de Física (1979), Diretor do Centro Internacional de Física Teórica, Trieste, Itália, representado pelo Dr. L. K. Shayo (Nigéria), professor de matemáticas. Dr. Rupert Sheldrake (Reino Unido), Ph.D. em bioquímica, Universidade de Cambridge. Prof. Henry Stapp (Estados Unidos da América), físico, Laboratório Lawrence Berkeley, Universidade da Califórnia Berkeley. Dr. David Suzuki (Canadá), geneticista, Universidade de British Columbia.

(CETRANS (Coord.). 2002, p.187-190).

ANEXO B – Ciência e tradição: perspectivas transdisciplinares para o Século XXI.

**Ciência e Tradição: Perspectivas
Transdisciplinares para o Século XXI**

Paris, UNESCO, 2-6 de dezembro de 1991

Comunicado final

Os participantes do Congresso “Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI” (Paris, UNESCO, 2-6 de dezembro de 1991), etapa preparatória para futuros trabalhos transdisciplinares, estiveram de acordo a respeito dos seguintes pontos:

1. Em nossos dias, estamos assistindo a um enfraquecimento da cultura. Isso afeta de diversas maneiras, tanto os países ricos como os países pobres.

2. Uma das causas disso é a crença na existência de um único caminho de acesso à verdade e à Realidade. Em nosso século, essa crença gerou a onipotente tecnociência: “tudo o que puder ser feito será feito”. Com isso, o germe de um totalitarismo planetário se tornou presente.

3. Uma das revoluções conceituais deste século veio, paradoxalmente, da ciência, mais particularmente da física quântica, que fez com que a antiga visão da realidade, com seus conceitos clássicos de continuidade, de localidade e de determinismo, que ainda predominam no pensamento político e econômico, fosse explodida. Ela deu à luz uma nova lógica, correspondente, em muitos aspectos, a antigas lógicas esquecidas. Um diálogo capital, cada vez mais rigoroso e profundo, entre a ciência e a tradição, pode então ser estabelecido a fim de construir uma nova abordagem científica e cultural: a transdisciplinaridade.

4. A transdisciplinaridade não procura construir sincretismo algum entre a ciência e a tradição: a metodologia da ciência moderna é radicalmente diferente das práticas da tradição. A transdisciplinaridade procura pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-las interativas, procura espaços de pensamento que as

façam sair de sua unidade, respeitando as diferenças, apoiando-se, especialmente, numa nova concepção da natureza.

5. Uma especialização sempre crescente levou a uma separação entre a ciência e a cultura, separação que é a própria característica do que podemos chamar de “modernidade” e que só fez concretizar a separação sujeito-objeto que se encontra na origem da ciência moderna. Reconhecendo o valor da especialização, a transdisciplinaridade procura ultrapassá-la, recompondo a unidade da cultura e encontrando o sentido inerente à vida.

6. Por definição, não pode haver especialistas transdisciplinares, mas apenas pesquisadores animados por uma atitude transdisciplinar. Os pesquisadores transdisciplinares imbuídos desse espírito só podem se apoiar nas diversas atividades da arte, da poesia, da filosofia, do pensamento simbólico, da ciência e da tradição, elas próprias inseridas em sua própria multiplicidade e diversidade. Eles podem desaguar em novas liberdades do espírito, graças a estudos transhistóricos ou transreligiosos, graças a novos conceitos como transnacionalidade ou novas práticas transpolíticas, inaugurando uma educação e uma ecologia transdisciplinares.

7. O desafio da transdisciplinaridade é gerar uma civilização em escala planetária que, por força do diálogo intercultural, se abra para a singularidade de cada um e para a inteireza do ser.

Comitê de redação: René Berger, Michel Cazenave,
Roberto Juarroz, Lima de Freitas e Basarab Nicolescu.

(CETRANS (Coord.). 2002, p.191-192)

ANEXO C – Carta da Transdisciplinaridade.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE
*(Elaborada no Primeiro Congresso Mundial da
Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida,
Portugal, 2-6 de novembro de 1994)*

Preâmbulo

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber que torna impossível qualquer olhar global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas conseqüências sobre o plano individual e social são incalculáveis;

Considerando que o crescimento do saber, sem precedentes na história, aumenta a desigualdade entre seus detentores e os que são desprovidos dele, engendrando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do planeta;

Considerando simultaneamente que todos os desafios enunciados possuem sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário do saber pode conduzir a uma mutação comparável à evolução dos hominídeos à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento de Arrábida, Portugal 2-7 de novembro de 1994) adotaram o presente Protocolo, entendido como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade de espíritos transdisciplinares, constituindo

um contrato moral que todo signatário deste Protocolo faz consigo mesmo, sem qualquer pressão jurídica e institucional.

Artigo 1:

Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2:

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas, àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4:

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na Educação e Transdisciplinaridade II unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de 'definição' e de 'objetividade'. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade, comportando a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento.

Artigo 5:

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta, na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Artigo 6:

Com a relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em

conta os conceitos de tempo e de história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico.

Artigo 7:

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.

Artigo 8:

A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O surgimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, ele é, ao mesmo tempo, um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional de uma dupla cidadania – referente a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9:

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam num espírito transdisciplinar.

Artigo 10:

Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural.

Artigo 11:

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Artigo 12:

A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13:

A ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deveria conduzir a uma compreensão compartilhada,

baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

Artigo 14:

Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a melhor barreira contra possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades contrárias às nossas.

Artigo final:

A presente Carta Transdisciplinar foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que não reivindicam nenhuma outra autoridade exceto a do seu próprio trabalho e da sua própria atividade.

Segundo os procedimentos que serão definidos de acordo com as mentes transdisciplinares de todos os países, esta Carta está aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional e transnacionalmente as medidas progressivas para a aplicação destes artigos na vida cotidiana.

Convento de Arrábida, 6 de novembro de 1994
Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e
Basarab Nicolescu

(CETRANS (Coord.). 2002, p.193-197).

ANEXO D – Uma visão mais ampla de transdisciplinaridade.

Uma visão mais ampla de Transdisciplinaridade

Ponderando sobre a Conferência Transdisciplinar Internacional realizada em Zurique de 27 de fevereiro a 01 de março, os signatários decidiram chamar a atenção de todos os participantes da Conferência e de outras audiências para a nossa convicção da necessidade de colocar o ser humano, em seus diferentes níveis de realidade, no centro dos propósitos da Transdisciplinaridade na ciência e na sociedade.

Além disso, nós signatários enfatizamos que:

a) os princípios fundamentais da transdisciplinaridade abarcam tanto o desenvolvimento interior quanto exterior do indivíduo, a saber:

- competência no campo da real vocação do indivíduo,
- ética: compromisso, responsabilidade e respeito,
- espiritualidade no sentido amplo: como conceituada na Carta da Transdisciplinaridade adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Arrábida, Portugal, 02 a 07 de novembro de 1994; e

b) as declarações fundamentais sobre educação transdisciplinar são:

- abrir a educação em direção a uma educação integral do ser humano que transmita a busca pelo sentido;
- fazer com que a Universidade evolua em direção ao estudo do Universal no contexto de uma aceleração sem precedentes do conhecimento fragmentado;
- revalorizar o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo como profundamente enraizados na transmissão do conhecimento, conforme estabelecido na conclusão do 2º Congresso Internacional “Que Universidade para o Amanhã? Em direção à Evolução Transdisciplinar da Universidade” em Locarno, 1997.

A seguinte Declaração: UMA VISÃO MAIS AMPLA DE TRANSDISCIPLINARIDADE, foi elaborada para ampliar as conclusões da Conferência:

1. Acreditamos que a visão transdisciplinar oferece um conceito ativo e aberto da natureza e do ser humano que, embora não exaustivo, pode ser usado para a realização do propósito da sobrevivência humana e da justiça de maneira mais eficaz do que qualquer definição ou qualquer redução a uma estrutura formal. Esta visão transcende os campos individuais das ciências exatas, humanas e sociais e as encoraja a se reconciliarem entre si e com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual e validarem suas respectivas percepções.

2. A epistemologia, a atitude e a prática Transdisciplinar implicam no reconhecimento da utilidade metodológica dos conceitos dos três pilares da transdisciplinaridade – a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os níveis de realidade – os quais emergem dos dados da ciência moderna (física quântica), do diálogo com outras culturas e do corpus cognitivo de todas as grandes tradições de conhecimento do presente e do passado. Portanto, a epistemologia, a atitude e a prática transdisciplinar demandam um espírito de rigor e de abertura e tolerância para todos os outros pontos de vista e um compromisso pela resolução transdisciplinar das dificuldades. Para resolver problemas com eficiência, é necessário adotar a compreensão transdisciplinar da complexidade e de sua descrição, como na teoria sistêmica e na cibernética de 2ª ordem.

3. É esta metodologia e epistemologia: a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os níveis de realidade, explorada por diferentes métodos, que é necessária para a compreensão do mundo e do ser humano. Tal metodologia é essencial para contribuir para assegurar mudanças reais na sociedade, incluindo novas formas sociais, econômicas e organizacionais e tornar possíveis avanços críticos na resolução de problemas.

4. A Transdisciplinaridade, no sentido descrito acima, pode permitir a elaboração [de uma Declaração] dos Valores Humanos, baseando a de ontologia Transdisciplinar nos direitos inalienáveis e nos valores interiores do ser humano. Para fazer uma sociedade decidida a objetivar a sustentabilidade e baseada em

soluções implicadas por tal metodologia transdisciplinar, aqueles que decidem devem assumir novas responsabilidades, comprometendo-se com esta deontologia transdisciplinar.

5. A Conferência pediu por uma abordagem transdisciplinar de resolução das verdades contraditórias da tríade Democracia – Ciência – Economia de Mercado, no nível da realidade social. Contudo, num nível mais elevado de realidade intelectual, a tríade Metafísica – Epistemologia – Poesia são co-participantes na dinâmica de desenvolvimento do novo conhecimento do espaço, tempo, causalidade, verdade e contradição, e proporciona novas e necessárias percepções a respeito da relação entre o real e o imaginário. Uma completa abordagem transdisciplinar para a resolução de problemas demanda a integração das percepções desses dois níveis.

6. A criação e a experiência artística são uma instância da integração transdisciplinar. Estão relacionadas a um amplo espectro de capacidades da mente humana, engajando funções sensoriais, cognitivas, emocionais e lógicas, embora corporificando expressivamente e representando socialmente uma rica variedade de construtos mentais em uma gestalt concreta. Os padrões artísticos de interpretação e seus modos de interatividade comunicativa numa fábrica de valores sociais proporciona uma riqueza de conhecimento tácito como fonte de enriquecimento criativo e de inovação na ciência, permitindo a transgressão para novas formas de ciência e arte.

7. O relatório da UNESCO “Commission internationale sur l’éducation pour le vingt et unième siècle” enfatiza firmemente quatro pilares para um novo tipo de educação: aprendendo a conhecer, aprendendo a fazer, aprendendo a viver em conjunto e aprendendo a ser. Sugerimos acrescentar: aprender a antecipar – uma vez que não podemos mais nos permitir aprender pela destruição – e aprender a participar através de envolvimento – uma vez que soluções para os problemas não podem ser encontradas em “torres de marfim do aprender” sem envolver a massa crítica da sociedade.

8. A sustentabilidade de cada ser humano e o desenvolvimento de suas sociedades é uma questão central para os signatários desta Declaração. Na nossa opinião, os princípios, a lógica e a metodologia da Transdisciplinaridade fornecem a estrutura para a compreensão das bases ontológicas e éticas da Sustentabilidade:

- na compreensão deles [desses princípios, dessa lógica e dessa metodologia] como parte da dinâmica da natureza;
- na visão da interdependência complexa dos indivíduos, instituições e comunidades, implicando no seu comprometimento crescente pelo benefício sustentável tanto para o indivíduo quanto para a sociedade;
- num modelo para uma forma humana de globalização, indo da sociedade de conhecimento visando o lucro para uma sociedade que revele e use o conhecimento num contexto de respeito mútuo, confiança e responsabilidade pela ação.

Nós, os signatários, conclamamos todas as pessoas de boa vontade a considerar esta Declaração no contexto de seu próprio conceito de Transdisciplinaridade e a se engajar em um diálogo continuado entre ambos.

Joseph E. Brenner, Ph.D., Les Diablerets, Suíça; Paulius Kulikauskas, Byfornylse Danmark, Dinamarca e Lituânia; Maria F. de Mello, Coordenadora do CETRANS (Centro de Educação Transdisciplinar) – Escola do Futuro, Universidade de São Paulo,

Brasil; K.V. Raju, de Anand, Índia; Américo Sommerman, editor, coordenador do CETRANS – Escola do Futuro – Universidade de São Paulo, Brasil; Dr. Nils-Göran Sundin, docente, Collegium Europaeum, Estocolmo, Suécia.

(CETRANS (Coord.). 2002, p.198-202).

ANEXO E - Carta de aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina.

UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Florianópolis, 07 de agosto de 2007

Nº. de Referência 17/2007

2ª VIA

Ao Pesquisador Prof. Dr. João Batista Freire da Silva

Prezados Senhores,

Analisamos o projeto de pesquisa intitulado “**Oficina do Jogo X Insucesso Escolar**” enviado previamente por V.S.ª. Desta forma, vimos por meio desta, comunicar que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos tem como resultado a **Aprovação** do referido projeto.

Este Comitê de Ética em Pesquisa segue as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Gostaria de salientar que quaisquer alterações do procedimento e metodologia que houver durante a realização do projeto em questão e, que envolva os indivíduos participantes, deverão ser informadas imediatamente ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverão ser assinadas pelo indivíduo pesquisado ou seu representante legal. Uma cópia deverá ser entregue ao indivíduo pesquisado e a outra deverá ser mantida pelos pesquisadores por um período de até cinco anos, sob sigilo.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Rudney da Silva

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UDESC