

A DIMENSÃO RELACIONAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Silva, Sheila Aparecida Pereira dos Santos
Universidade de São Paulo

RESUMO

Nove alunos-mestres (a.m.) do 4º ano de Educação Física são descritos e analisados nos seus aspectos relacionais (em relação aos alunos, aos pares e à formadora) com o objetivo de compreendê-los em suas primeiras experiências de docência. Análises são feitas sobre seus planos-de-aula, relatórios pós-aula, registros de observação das aulas ministradas, transcrição das reuniões grupais semanais, durante um semestre letivo. O estudo infere que houve progressos em relação à auto-percepção técnica e emocional dos a.m., revelando capacidade de reflexão sobre a própria prática. Outros resultados importantes foram: (a) a organização dos a.m. em duplas, exceto durante as regências, mostrou-se valiosa para seu desenvolvimento pessoal principalmente no desenvolvimento das habilidades para tecer e receber críticas; (b) a escolha dos procedimentos didáticos dos a.m. baseou-se num perfil de professor que desejavam, nas suas representações sobre os alunos e na crença sobre as possibilidades de resultados oferecidas por diferentes estilos de ensino; (c) ocorreu ligação entre dificuldades relacionais com os alunos e percepção negativa sobre os mesmos, como também o inverso; (d) o autoritarismo e a não aceitação dos alunos parecem ser as características que mais prejudicam o relacionamento positivo; (e) a ansiedade, a instabilidade ou perda do controle emocional perante a classe parecem não resultar negativamente sobre o comportamento do grupo desde que compensadas por atitudes relacionais positivas do a.m., principalmente a demonstração de interesse pela classe; (f) o a.m. precisaram ser incentivados a insistir em interações que visavam estabelecer comportamentos socialmente aceitáveis dos alunos..

UNITERMOS: Prática de Ensino - Educação Física - Formação de Professores - Relação Professor-Aluno.

SUMMARY

Nine fourth year undergraduate physical education students training to be teachers (s.t.) had their social interactive skills described and analyzed in terms of their relationship with the pupils, with themselves and with the tutor. The goal was to understand these skills as an element in their first teaching experiences. The analysis is carried out on their plan for the class, reports post-class, registrations of observation of the classes, transcription of the group meetings weekly, during a semester. From the results it was possible to conclude that there were a progress in regard to the technical and emotional self-perception of s.t., revealing their capacity to think on their own practice. Others important results were: (a) the organization of s.t. in pairs proved to be valuable for their personal development particularly in the development of the abilities to elaborate and to receive criticisms, except whilst conducting the class; (b) the choice of the pedagogical procedures were based on a teacher profile that they wanted, on representations they have on the students and in the faith about the possibilities of results offered by different teaching styles; (c) there was a connection between the difficulties to interact with the pupils and the negative perception on the same pupils; (d) authoritarian and pupils' non acceptance behavior seem to be the characteristics that hamper a positive relationship; (e) the anxiety, the instability or loss of emotional control while conducting a class did not seem to

have a negative influence group behavior as long as it could be counterbalanced by positive relational attitudes of s.t., mostly by showing interest for the class; (f) s.t. needed to be motivated to insist and work for interactions aiming at behaviors which are socially acceptable for the pupils.

UNITERMOS: In service teaching - Physical education - Teacher preparation; Student-teacher relationship.

Inserido na temática da formação inicial de professores de Educação Física, este trabalho focaliza o desenvolvimento da dimensão relacional como um dos aspectos desejáveis da competência profissional de futuros professores. Tal acompanhamento e registro de informações ocorreu durante as aulas da disciplina Prática de Ensino ministrada no último ano do curso de Licenciatura.

1.- OBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Entendendo que a dimensão relacional possa ser considerada como um aspecto onde se manifestam tanto a competência técnica como a formação pessoal, nos propusemos a pesquisar o desenvolvimento pessoal dos alunos-mestres no que se refere à dinâmica de seu relacionamento com seus alunos, com seus pares e com a professora de Prática de Ensino em situações de docência.

A pesquisa proposta buscou evidenciar se aspectos característicos de um relacionamento interpessoal positivo, por exemplo: a capacidade de professores e alunos compartilharem seus interesses e preocupações, a autenticidade, a amizade, a confiança que o professor deposita na iniciativa e responsabilidade do aluno vendo-o como capaz de promover seu próprio progresso e pelo reconhecimento dos esforços empreendidos por eles, em primeiro lugar, eram visíveis durante as aulas; em seguida, se havia quem apresentasse e manifestasse atenção voltada para estes aspectos e, finalmente, quais as dificuldades que enfrentaram na busca de estabelecer laços saudáveis e pedagogicamente produtivos com seus alunos.

Tentei responder a estas questões através de uma dinâmica de trabalho na disciplina Prática de Ensino focalizando a atenção, durante as observações das aulas e das discussões com os alunos-mestres, no desenvolvimento dos aspectos relacionais da competência profissional.

A coleta de dados ocorreu no ano de 1994, envolvendo nove alunos que deveriam cumprir dois semestres obrigatórios de Prática de Ensino como disciplina do seu curso de Graduação.

1.1. A questão central da pesquisa

A questão central que esta pesquisa objetivou responder foi:

- *O que acontece com a dimensão relacional de alunos-mestres quando sujeitos a uma metodologia de Prática de Ensino que enfatiza o conhecimento, a vivência, a análise e a reflexão sobre esta dimensão?*

1.2. Abordagem metodológica

Buscando apreender a dinâmica e a complexidade da dimensão relacional no contexto natural das aulas de Educação Física e, também, procurando promover a aproximação entre pesquisador e sujeitos pesquisados como forma de apreender dados significativos para os sujeitos envolvidos, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa (cf. LÜDKE & ANDRÉ, 1986) que caracteriza-se, dentre outros aspectos, por obter dados de um pequeno número de casos, no entanto abordando um grande número de variáveis (STAKE, 1983).

Optamos por esta abordagem pelo fato de possibilitar uma ampla compreensão do comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas manifesta sobre a forma como percebem, pensam e sentem a realidade que vivem, parecendo-nos adequada à questão que buscamos investigar.

1.2.1. Coleta de dados

Por possuir um perfil de pesquisa participante, ao mesmo tempo em que se coletavam informações que serviriam para responder à questão da pesquisa, consideramos que os instrumentos propostos para coleta de dados também poderiam ser úteis para o desenvolvimento do processo reflexivo dos alunos-mestres. Esta orientação, em teoria, pode-se notar a partir da década de oitenta quando “os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se ‘slogans’ da reforma do ensino e da formação de professores em todo o mundo”. (ZEICHNER, 1993, p.15)

Implica em reconhecer que os professores devem ser preparados para que tenham condições de “desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” (ZEICHNER, op. cit., p.16) deixando de ser vistos apenas como técnicos aptos a executar instruções dadas pelos órgãos de administração educativa ou pelas universidades.

Além disso, consideramos como um dos princípios norteadores deste trabalho, a indissociabilidade entre as três funções básicas da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Tais funções mostram-se como indissociáveis num processo de formação docente e que devem ser incorporados ao cotidiano profissional dos professores, ou seja, buscando ajudar-lhes a interiorizar “durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, op. cit., p.17).

Destacamos como importantes as atitudes da observação, análise e reflexão como componentes dos futuros hábitos profissionais destes alunos-mestres e consideramos, ainda, a necessidade de que, no desenrolar deste processo, a participação dos graduandos fosse constante de forma que ficasse clara a sua responsabilidade e o valor da sua atividade e posicionamentos teóricos e pessoais.

Os dados analisados nesta pesquisa surgiram de um processo participativo em que a pesquisadora e os sujeitos da própria pesquisa tiveram oportunidades para realizar observações.

registros, análises, discussões e sínteses. Desta forma, procuramos atingir um duplo objetivo: a) capacitá-los a dominar aspectos pedagógicos da sua atuação profissional e b) capacitá-los no sentido de dominarem os instrumentos necessários para pesquisarem e refletirem a própria prática.

O acesso ao objeto desta pesquisa foi feito por duas vias:

- a) **através do aluno-mestre**, relatando sua percepção sobre o próprio desempenho em relação à dimensão relacional, referindo-se a problemas, dificuldades e soluções através de relatórios realizados após cada aula e o registro de suas participações nas reuniões semanais da Disciplina Prática de Ensino;
- b) ainda **através** do registro de observação do comportamento de cada aluno-mestre durante suas regências de aulas, feito pela **professora pesquisadora** e por **seus pares** situados em pontos diferentes do local onde ocorriam as aulas.

Foram observados 8 (oito) alunos-mestres que se revezavam em duplas ao ministrarem 2 (duas) aulas semanais numa escola municipal de 1º Grau de São Paulo, região Oeste, para alunos com idade variando entre 7 e 12 anos, matriculados em quatro classes: duas primeiras séries e duas segundas séries, durante quatro meses, num total de 83 (oitenta e três) aulas. As aulas tinham duração de cinquenta minutos, tendo, cada classe ficado sob a responsabilidade de dois alunos-mestres que se revezavam enquanto regentes.

O aluno-mestre nº 7 foi incluído na análise dos dados por ter participado ativamente das reuniões semanais, no entanto, por atuar num período diferente dos demais, suas aulas não foram observadas sistematicamente. Considerando que, em qualquer situação da qual participem ativamente seres humanos, os comportamentos que ocorrem são em número tão elevado que se torna impossível observar tudo o que ocorre ou registrar tudo o que se observou (D'ANTOLA, 1976), foram selecionadas algumas pré-categorias para onde a atenção dos observadores esteve voltada, sendo elas:

- a- nos momentos iniciais:
 - a.1) como o aluno-mestre reunia a turma de alunos;
 - a.2) como o aluno-mestre se expressava em relação às propostas;
 - a.3) como os alunos recebiam e reagem às propostas colocadas pelo aluno-mestre;
- b- no desenvolvimento das atividades:
 - b.1) como ocorriam as interferências, os comentários e as informações ;
 - b.2) como reagia e solucionava as questões de relacionamento entre os alunos;
 - b.3) como reagia e solucionava as questões relativas à adesão dos alunos às propostas de atividades;
 - b.4) como reagia a relacionamentos afetivos onde estava diretamente ligado à um aluno específico ou a um grupo de alunos;
- c- nos momentos finais das aulas:
 - c.1) como reunia e avaliava o aproveitamento das atividades desenvolvidas;
 - c.2) como avaliava e comentava ocorrências envolvendo o relacionamento dos alunos entre si e dos alunos com o aluno-mestre.

Os alunos-mestres que estavam na função de observadores, juntamente com a pesquisadora, foram orientados para atentarem para esses aspectos durante os seus registros.

Optou-se pela adoção destas pré-categorias abertas para permitir que os observadores permanecessem o maior tempo possível atentos a como fases e episódios da aula ocorriam e para possibilitar um registro livre sobre estas ocorrências.

Com a presença de, no mínimo, 2 (dois) observadores, buscou-se garantir certo rigor à pesquisa, sendo que o fato dos pontos observados serem destacados além de uma única perspectiva fornece uma possibilidade de confronto e convergência das mesmas.

1.2.2. Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola municipal de 1º grau da região Oeste da cidade de São Paulo, Brasil e, ao mesmo tempo, num centro esportivo, ao lado da escola, que nos cedia uma quadra poli-esportiva, um salão, uma piscina infantil e uma piscina de 10 X 20 m, com um metro de profundidade.

1.2.3. Análise dos dados: natureza e procedimentos

As análises basearam-se em várias leituras dos seguinte registros:

- a) planos de aula apresentados pelos alunos-mestres;
- b) registros de observações de aulas elaborados pela pesquisadora e pelos alunos-mestres;
- c) relatórios de aula redigidos pelos alunos-mestres e interpretados pelos demais e pela pesquisadora;
- d) reflexões da pesquisadora a respeito das gravações das reuniões periódicas realizadas com os alunos-mestres.

A análise dos relatórios processou-se de forma temática (BARDIN, 1988) agrupando seu conteúdo de acordo com as referências existentes ao relacionamento dos alunos-mestres com:

- a) seus alunos;
- b) sua formadora;
- c) seus pares.

Do progresso no processo analítico, agrupamentos definitivos foram elaborados, servindo para nortear a discussão e compreensão da questão pesquisada.

O procedimento analítico foi iniciado ao mesmo tempo em que se desenrolava o processo formador e que novos registros eram feitos. Durante as reuniões semanais, utilizamos um tipo de triangulação, em que os próprios alunos-mestres foram envolvidos na análise dos relatórios de seus colegas, tomando-se cuidado para que os relatórios de um aluno-mestre não fossem analisados por

sua dupla de regência¹ para não correr o risco das críticas virem a ocasionar problemas que pudessem prejudicar o trabalho conjunto. Posteriormente, houve discussão de todo o grupo com o aluno-mestre objeto de análise, buscando atender ao duplo objetivo de checar e confirmar as análises e discutir com o sujeito suas características e dificuldades, no sentido de alcançar possíveis soluções para aperfeiçoar seu relacionamento com os alunos.

Para efeito de análise, denominamos “Blocos de Análise” ao conjunto representado pelos planos de aula, relatórios de aula, registros de observação, transcrição das entrevistas realizadas com alunos e a transcrição da gravação de uma reunião realizada com os alunos-mestres num determinado espaço de tempo (uma semana ou quinze dias, ou seja, o período compreendido entre as reuniões gerais). Ao todo, foram constituídos dez blocos, acrescidos de um bloco “*Inaugural*” que se diferencia dos demais por constituir-se de apenas duas reuniões gravadas com os alunos-mestres ao início do segundo semestre letivo.

Em relação à abrangência da análise, esta ocorreu num nível individual e, posteriormente, relativo ao conjunto. Em nível individual, efetuamos uma análise ideográfica², buscando a elaboração de um perfil evolutivo de cada aluno-mestre no que se refere aos três tipos de relacionamento interpessoal analisados. No segundo nível de análise, abrangemos concomitantemente todos os perfis individuais, buscando captar os aspectos gerais da questão investigada.

A representação das convergências e idiosincrasias foi organizada em matrizes nomotéticas³ referentes a cada tipo de relacionamento estudado. A partir desta visualização geral sobre a questão pesquisada, realizamos a discussão dos resultados e a redação das lições apreendidas neste processo que relatamos neste artigo.

1.2.4. O processo analítico

O calendário de atuação cobriu os meses de março (2ª. quinzena) até junho e de agosto (2ª. quinzena) até a primeira semana de dezembro de 1994 sendo analisado em duas fases denominadas “familiarização” e “controle”.

A familiarização: Entendida como o período compreendido desde o mês de março até a última semana de junho de 1994, esta etapa compreendeu os primeiros contatos dos alunos-mestres com a professora de Prática de Ensino e, também, pesquisadora. Durante as primeiras experiências de trabalho, ministravam as aulas em duplas, simultaneamente. As duplas foram organizadas no início do curso pelos próprios alunos-mestres. Neste período ocorreram os primeiros relacionamentos

¹ Entende-se por “dupla de regência” o aluno-mestre responsável pela regência de aulas para a mesma classe daquele que está sendo analisado.

² Conforme MARTINS, J & BICUDO, M. A. V., refere-se à análise das idéias presentes no discurso, este entendido como a inteligibilidade do sujeito sobre determinado assunto.

³ O termo “nomotético” refere-se às leis, normas gerais, aspectos que se repetem em diferentes manifestações do fenômeno que se está investigando.

com os professores e funcionários da escola, do centro esportivo municipal e com os alunos das 1^{as}. e 2^{as}. séries.

No ponto do curso de Graduação em que se encontravam, já detinham o conhecimento relativo ao que era considerado típico de cada faixa etária, sendo capazes de identificar comportamentos e padrões de movimento esperados dos alunos com os quais iriam atuar.

O modelo de planejamento para o qual foram orientados preconizava que nos primeiros encontros com seus alunos, empreendessem um diagnóstico do estágio desenvolvimento motor no qual se encontravam.

Os primeiros encontros na escola geraram surpresa nos alunos-mestres em vários aspectos: a organização da instituição, o ambiente das aulas, a característica do grupo de alunos, a forma da escola lidar com os alunos, entre outros. Foram vários os relatos dos alunos-mestres que se diziam chocados com a diferença existente entre as escolas que haviam frequentado (escolas de classe média e média alta) e esta em que iniciavam a atuação (classe popular).

Neste período de familiarização optamos por adotar uma postura em que houvesse o mínimo de direção possível, instigando-os a tornarem-se ativos na busca de soluções para os problemas; tentando evitar que se acomodassem às respostas emitidas pela formadora.

O período de controle: Findo o primeiro semestre, iniciamos o período em que o *controle* das ações cotidianas foi feito com maior rigor através dos instrumentos anteriormente citados.

Ao apresentarmos os instrumentos para o registro das diversas atividades da disciplina Prática de Ensino, foi perceptível um grande interesse por parte dos alunos-mestres demonstrando a valorização de um acompanhamento mais minucioso e sistemático de suas atuações. Foram introduzidas entrevistas dos alunos-mestres com seus alunos, sendo recebidas com atenção por parte do grupo, em especial no que se referia ao aprendizado da técnica de sua realização.

Neste período, a atuação dos alunos-mestres passou a ser individual, sendo que cada um ministraria aula sozinho em um dia da semana, ocasião em que o outro permaneceria observando e registrando as aulas. A iniciativa de separá-los foi bem recebida por permitir que cada um imprimisse seu próprio estilo de docência e aprendesse a ter o controle sobre a classe.

Nossas interferências continuaram sendo no sentido de levá-los a questionar seus posicionamentos teóricos e suas atuações didáticas, enfatizando as questões atinentes ao relacionamento interpessoal durante as aulas de Educação Física.

2. A DIMENSÃO RELACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Após extensa e minuciosa descrição e análise das trajetórias individuais centradas na questão orientadora da pesquisa e com a pretensão de evidenciar a evolução dos interesses e temas discutidos

com o grupo como um todo (SILVA, 1997), neste último tópico apresentamos as lições adquiridas neste processo participativo de formação de professores, fazendo menção aos princípios filosóficos e teóricos que fundamentaram nossa atuação.

2.1. O relacionamento entre os alunos-mestres, seus pares e seus alunos: uma reflexão inspirada por Martin Heidegger.

Neste sub-ítem, mencionando a inspiração heideggeriana, apresento as diferentes formas do “cuidar” observadas entre os alunos-mestres.

Vale destacar que os aspectos relacionais aqui abordados apresentaram-se sempre intimamente enredados aos procedimentos técnico-didáticos adotados pelos alunos-mestres.

Percebemos que a seleção e adoção de procedimentos didáticos baseou-se nas representações que possuíam sobre seus alunos, somadas à crença nas possibilidades educacionais do estilo de ensino adotado e, ainda, ao perfil de professor que desejavam encarnar.

Considerando a existência de diferenças individuais na grande maioria dos aspectos que compõem o desempenho didático dos alunos-mestres, a partir deste trabalho percebemos como reforçados os propósitos pedagógicos que preconizam a atenção às diferenças individuais, não sendo, portanto, recomendável buscar-se formar um tipo uniforme de professor. Consideramos a dificuldade dos formadores de professores em selecionar, previamente, um perfil profissional que se mostre capaz de atender ao conjunto de valores individuais dos alunos-mestres, valores estes que abordam aspectos referentes ao papel que a educação desempenha na construção de seres humanos e o papel que cada um admite assumir no interior deste processo.

Dentre as questões operacionais no trabalho de formação de professores, vimos que é possível recomendar que os alunos-mestres não sejam avaliados apenas pelo seu discurso, mas pela conjugação entre discurso e ação. Verificamos, por exemplo, a ocorrência de uma representação estável a respeito da aula, identificada como um momento de partilha de interesses e objetivos de professores e alunos, e que nem sempre mostrou-se acompanhada de atitudes e procedimentos coerentes. Vimos que, no desempenho do papel de formadores de professores cuidadosos, cabe-nos apontar-lhes tais constatações e estimular-lhes a reflexão, ao mesmo tempo em que os estimulamos a pensar sobre qual tipo de cuidado dispunham-se a oferecer aos seus alunos destacando a importância que assumiam na função docente.

Os alunos-mestres, nesta fase da carreira docente, pareceram buscar assumir um novo papel em sua vida e mostraram haver relação direta entre o nível de valorização da profissão para a qual estão se preparando e uma auto-cobrança de um desempenho didático satisfatório. Pareceu-nos que sua maior necessidade é sentir-se no controle do que acontece durante as aulas e de resolver prontamente os problemas que normalmente ocorrem.

Foi perceptível uma tendência de voltarem sua atenção e de destacarem os aspectos negativos do comportamento dos alunos como também a existência de uma ligação estreita entre tal percepção e dificuldades relacionais com sua turma. Aqueles que mostraram não aceitar o clima reinante na

escola e as características dos alunos, julgando-os incapazes de compreender as propostas e questões colocadas, de julgar e decidir, foram os que vieram a abandonar suas intenções de uma condução didática democrática afirmada ao início do processo.

Por outro lado, observamos que aqueles que conseguiram estabelecer um bom clima relacional eram justamente os que mostravam aceitar melhor as características dos alunos.

Tanto os julgamentos negativos quanto os positivos foram expressos de forma a evidenciar um forte componente emocional. Em especial, nos casos em que ocorreu uma exacerbação da percepção negativa sobre os alunos observou-se também uma espécie de “encarceramento” ou “enrijecimento” docente, vindo a prejudicar sua auto-imagem naquilo que se refere à capacidade e possibilidades de modificarem as situações indesejáveis das aulas.

O direcionamento do comportamento infantil em grupo mostrou ser uma das tarefas mais difíceis com as quais se depararam. Vimos a necessidade de desenvolver a crença no jovem docente que seus alunos poderiam mudar as atitudes indesejáveis e de incentivá-los a insistir numa intervenção a longo prazo utilizando procedimentos didáticos que eventualmente, não surtem efeitos logo às primeiras tentativas.

Esperávamos que, quando não envolvidos emocionalmente com os alunos, fossem capazes de visualizar um número maior de características positivas, no entanto o juízo que os observadores (fora da situação de regência) fizeram a respeito dos alunos observados coincidiu, na maioria, com aqueles feitos pelos alunos-mestres em situação de regência).

Os comportamentos relacionais negativos dos alunos-mestres caracterizavam-se pela apatia, inflexibilidade nas decisões, mediações esporádicas dos conflitos, enquanto os comportamentos relacionais positivos caracterizavam-se pelo carinho e atenção dispensada aos alunos, pela animação à execução das propostas, pela acolhida aos seus interesses e manifestações, pela orientação e participação nas atividades, a mediação de conflitos e a empatia.

Por outro lado, os comportamentos relacionais negativos dos alunos caracterizavam-se pela desatenção, desinteresse, rebeldia em relação às orientações docentes, desrespeito, agressão aos colegas.

Não foi possível identificar um tipo de comportamento docente que pudesse caracterizar uma responsabilidade direta na incidência destes comportamentos negativos dos alunos, mas verificou-se que os alunos-mestres que tiveram tais problemas apresentaram em comum episódios em que perderam o controle emocional diante da classe e, na sua maioria, mantinham um relacionamento oscilante ou instável, tornando-se imprevisíveis aos alunos.

Pareceu-nos, por outro lado, que a instabilidade e a perda do controle emocional podem não trazer efeitos muito nefastos ao comportamento dos alunos se forem compensadas por atitudes relacionais positivas do aluno-mestre em relação à eles.

A ansiedade, um problema comum em docentes iniciantes, pareceu não ser algo tão grave ao ponto de comprometer o relacionamento com a turma.

Refletindo sobre o observado, concluímos que a inflexibilidade do docente pode ser desejável quando se trata da cobrança e garantia do respeito a normas e regras, desde que sempre acompanhada de atributos relacionais positivos. Quando apresentada isoladamente ou acompanhada de atitudes relacionais oscilantes ou instáveis, a tendência dos alunos responderem negativamente é maior.

O autoritarismo e a não aceitação radical dos alunos parecem ser as características apresentadas que mais prejudicam o estabelecimento de um relacionamento positivo entre professor e aluno. Dificultam de forma importante a aproximação, o cuidado e o relacionamento empático por parte do professor que mantém-se “encarcerado” nos seus conceitos e preconceitos.

Observou-se que o comportamento infantil era mais regular e previsível do que o dos alunos-mestres tornando possível conjecturar a respeito da maior facilidade do aluno-mestre conhecer as reações dos seus alunos e aprender a agir conforme se apresentam do que o contrário, ou seja, esperar que os alunos se tornassem habilidosos em identificar, prever e reagir de acordo com as atitudes assumidas pelo professor. No entanto, os alunos mostraram-se capazes de identificar algumas faces do comportamento docente, por exemplo, quando estes mostravam um sincero interesse em relacionar-se bem com a classe.

Os alunos mostraram apoiar-se naqueles que mostravam humor mais estável e dispunham-se a corresponder à atenção, estímulo, acolhida, diálogo e carinho que recebiam. Foram capazes, também, de “filtrar” os momentos relacionais desagradáveis e constrangedores nos quais viram-se envolvidos em certas ocasiões, conseguindo responder positivamente àqueles docentes que se mostraram interessados pela aprendizagem da classe. Tais fatos reforçam a percepção de que as atitudes do professor são observadas e avaliadas pelos alunos que, por sua vez, acabam tomando decisões a respeito de como retribuí-las.

Chamou-me a atenção a constatação que os “sermões” que visavam sensibilizá-los no sentido de que se colocassem no lugar do professor quando este enfrenta dificuldades para o controle da classe, nem sempre surtiram o efeito desejado. O mais rápido e direto seria afirmar uma insensibilidade dos alunos, no entanto as diferenças de respostas apresentadas pela mesma turma a alunos-mestres diferentes nos levaram a concluir que crianças pequenas já possuem capacidade para selecionar, segundo critérios próprios, para qual docente dedicar uma atitude mais cuidadosa. O conhecimento a respeito de tais critérios, no entanto, continua velado, indicando a necessidade de pesquisas a partir da perspectiva dos alunos.

Julgamos interessante destacar que um tipo semelhante de cuidado foi percebido dos alunos-mestres em minha direção seja pelo respeito e compreensão que me dedicavam, seja pela forma velada ou indireta de dois deles expressarem críticas e discordâncias em relação ao meu trabalho.

De uma forma geral, perceber que todos se preocupavam com a nossa receptividade às suas mensagens estimulava-nos a dedicarmo-nos à eles com bastante afinco. Mais difícil para o grupo foi compreender e discernir que, apesar do nosso propósito de formá-los professores ser idêntico.

a atitude manifesta do cuidar pudesse ser diferente, buscando adequar-se às diferentes necessidades, habilidades e reivindicações manifestas pelos alunos-mestres.

Nesta relação humana entre formadora e alunos-mestres presenciamos a ocorrência de dependências, independências, aceitação, respeito, ciúmes, cooperação, colaboração e desafios. Refletindo sobre estes aspectos, julgamos que nossa proposta de trabalho pode ser avaliada positivamente, visto que se mostrou capaz de mobilizá-los em sua dimensão relacional, ainda que com intensidades diferentes, ou seja, nenhum aluno-mestre respondeu-lhe com indiferença. Ficou evidente que estes sujeitos preocupavam-se⁴ com sua presença no mundo buscando uma aceitação/aprovação social através de sua formadora.

Relacionando este cuidado com a convivência que estabeleceram com suas turmas, foi possível apreender que aqueles que conseguiram estabelecer relações positivas com a classe foram justamente os que mencionaram maior percepção de aspectos didáticos que julgavam dominar e uma auto-percepção pouco voltada para as próprias falhas. Situação contrária também foi observada: aqueles que apresentaram maiores dificuldades relacionais julgavam dominar poucos aspectos didáticos e mencionaram possuir muitas dificuldades técnicas. Infelizmente, observamos que nem sempre a capacidade para identificar as próprias dificuldades encontra uma capacidade correspondente para solucioná-las.

As representações sobre a função do professor de Educação Física tornavam-se parâmetro mais importante para o estabelecimento de preocupações, principalmente quando o aluno-mestre não percebia coincidência entre ela e o próprio desempenho didático. Tome-se como exemplo os alunos-mestres que valorizavam uma condução democrática das aulas e demonstravam sofrimento ao não conseguirem empreendê-la. O cuidado de si mesmo, portanto, caracterizou-se como uma força interior que mobilizava o sujeito para a busca de ações que lhe assegurassem um perfil significativamente desejado.

Tendo conhecimento deste tipo de preocupação e de uma provável ligação com o desenvolvimento da competência relacional, um formador cuidadoso pode colaborar para a agilização desse processo de construção de um perfil pedagógico através do fornecimento freqüente de análises sobre o desempenho didático.

Tendo em vista estas constatações, julgamos necessário investigar com maior atenção a provável relação entre a prevalência de auto-percepção técnico-pedagógica positiva e um relacionamento positivo com os alunos, como também o oposto: auto-percepção prevalentemente voltada para as dificuldades técnico-pedagógicas e um relacionamento negativo com a classe.

Talvez fosse interessante, inclusive, buscar-se construir instrumentos e escalas capazes de identificar e acompanhar a evolução da auto-percepção didática na carreira docente.

⁴ Não esquecendo que, para Heidegger, preocupar-se significa ocupar-se previamente de algo, pensar antes da ação, pensar a ação, e é nesse sentido que são utilizados os termos preocupação e preocupar-se.

O cuidado de si mesmo volta à pauta quando se trata de compreender a relação estabelecida entre as duplas de regência. Nesta situação, o outro representado pela dupla, pode desempenhar um duplo papel: aquele que auxilia o sujeito no sentido de que ele consiga ser o que planejou, ou aquele que o limita a assumir o papel planejado.

Pensando na compreensão e no desenvolvimento da dimensão relacional, a existência de uma dupla com quem haveria interação constituiu mais um estímulo para o aluno-mestre em que se destaca a importância da habilidade para tecer críticas cuidadosas e a condição emocional para recebê-las.

A existência de um trabalho em duplas e das discussões em grupo, forneceram-lhes um ambiente raro no meio acadêmico em que foram desafiados a aprender a se manifestarem e a ouvirem o que os outros tinham para colocar a seu respeito. O período de convivência, entretanto, não possibilitou uma atuação mais eficaz no sentido de que todos passassem a dominar estas habilidades de maneira satisfatória. Foi possível, inclusive, registrar o silêncio como uma forma deficiente de dar e receber críticas.

A forma de cuidar que “salta à frente do outro” (HEIDEGGER, 1993) tomando-lhe a defesa e impedindo-o de agir, também ocorreu, levando-nos a chamar a atenção para este aspecto, tanto do aluno-mestre que assumiu a defesa do outro, quanto daquele que foi defendido.

De uma forma geral, foram perceptíveis diferentes níveis nas habilidades de tecer e receber críticas que, associadas à estabilidade emocional dos alunos-mestres, pareceram ser os itens essenciais a trabalhar em busca de um relacionamento inter-grupal positivo.

Visto ter se constatado a dificuldade de alguns alunos-mestres lidarem com a compreensão e aceitação das diferenças de valores e propósitos individuais, tal aspecto também parece ser objeto de investimento na formação de professores, abordando desde as que ocorrem ao nível dos alunos-mestres como aquelas existentes ao nível de seus alunos.

2. 2. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e a psicologia humanista de Carl Rogers aplicadas à formação de professores de Educação Física

Os pontos principais destas teorias que serviram como base para este trabalho foram a crença na idiosincrasia do processo de aprendizagem; a significância para o aprendiz do material a ser aprendido e do processo de aprender em relação à estruturação da sua personalidade.

Considerando, em princípio, que os alunos-mestres eram sujeitos de histórias de vida completamente diversas que condicionavam sua forma de ver, de pensar, de apreender o mundo e de projetá-lo, seria ingênuo e inadequado esperar que a reação à proposta didática que lhes foi dirigida fosse a mesma.

Enquanto formadora, este processo permitiu-nos ampliar a compreensão a respeito do significado de uma idiosincrasia, compreensão fundamental para que se adquira o verdadeiro

significado do respeito às individualidades e da aceitação incondicional rogeriana. Não é possível, todavia, afirmar se chegaremos a aceitar completa e incondicionalmente alguém; o que podemos dizer é que nos é possível dar uma versão pessoal do que seria esta aceitação incondicional.

Aceitamos, por exemplo, que durante os vários processos educativos dos quais os seres humanos foram sujeitos, valores e crenças foram se desenvolvendo e se firmando; que cada indivíduo possui necessidades internas próprias e que a forma eleita para lidar com a profissão pode estar voltada para atendê-las.

As condições que cerceiam e limitam uma aceitação incondicional passando, portanto, a caracterizar-se como uma aceitação condicional, surgem quando os alunos são considerados membros de um grupo e inseridos num processo de educação formal. Neste, há prazos, tarefas, necessidade de demonstração de competências, comparações de empenho e desempenho intergrupais. Isto implica em afirmar que a responsabilidade institucional em certificar competências nem sempre oferece as melhores condições para que questões significativas no processo formador de um docente sejam respondidas. Tal constatação vem destacar a importância da continuidade do processo reflexivo iniciado nos cursos de graduação através da formação continuada, nas suas mais diferentes formas, enfatizando as oportunidades de reflexão e diálogo a respeito das situações vividas no cotidiano escolar.

Durante este ano letivo, percebemos, entre os alunos-mestres, uma melhora na percepção dos próprios limites e possibilidades. Apesar de não ser perceptível uma melhora na auto-estima de todos, em seus discursos ficou evidente um progresso na auto-percepção tanto técnica quanto emocional. Tais constatações servem como apoio à defesa de processos reflexivos grupais e dialógicos em busca de aperfeiçoamento profissional e, principalmente, pessoal. Apoiam também a defesa de propostas de estruturação de encontros de formação continuada a partir de temas mobilizadores propostos pelos professores que atuam cotidianamente na escola, deixando num plano posterior as propostas pré-estruturadas que selecionam temas antes que se conheçam os problemas reais que os professores vem enfrentando.

Acreditamos que seja válido pesquisar as similaridades nas dificuldades que docentes iniciantes enfrentam durante suas regências. No que tange às atitudes do formador de professores, percebemos que, ao aumentar nossa habilidade em estabelecer um relacionamento empático com os alunos-mestres, sua insegurança, bastante freqüente naqueles que utilizam propostas abertas de ensino e maior ainda em professores iniciantes quando desejam provar para si e para os outros que são competentes, diminuiu bastante.

Pudemos identificar este progresso à medida em que tecíamos diretamente considerações a respeito dos propósitos, sentimentos e julgamentos dos alunos-mestres e recebia sua confirmação.

Não nos permitindo “enclausurar” neste processo vivido com estes alunos-mestres e no qual muito aprendemos, continuando a encarar cada turma de alunos como um grupo totalmente novo, no entanto percebemos que algumas características se repetem em professores iniciantes e alguns temas como disciplina, estilos de ensino, criatividade, tornam-se recorrentes. Tal percepção colabora para justificar a pertinência em se pesquisar a docência de professores iniciantes, ao que eu proporia

centrar uma atenção especial à uma provável relação entre identificação de necessidades de auto-realização e atitudes didáticas assumidas⁵.

Ao avaliarmos o desenvolvimento desta condução da disciplina Prática de Ensino, percebemos que, tanto nos alunos-mestres quanto na formadora, confirmou-se a proposição ausubeliana que defende que quando uma aprendizagem é significativa, originam-se significados adicionais aos signos e símbolos presentes em nossos conceitos, permitindo a obtenção de novas relações entre eles e, conseqüentemente, a obtenção de novos conceitos. (AUSUBEL et alii, 1980)

Durante o relato da pesquisa, destacamos que os escolares demonstravam valorizar o interesse que os alunos-mestres evidenciavam em relação a eles e retribuíam com carinho, atenção e participação, atitudes estas que refletiam positivamente no aprendizado e exercício de habilidades motoras. Acreditamos poder afirmar a ocorrência de um processo semelhante entre os alunos-mestres e sua formadora. As atitudes facilitadoras recomendadas por ROGERS (1977) surtiram o efeito pretendido, qual seja, o estabelecimento de um clima de confiança e aproximação que nos permitia ouvi-los em suas manifestações sinceras, orientá-los no sentido de alcançarem seus objetivos pedagógicos e construir uma personalidade integrada⁶ tanto quanto possível.

3. DIFICULDADES E LIMITES DESTA PROPOSTA METODOLÓGICA E SUGESTÕES PARA AS DISCIPLINAS DE APLICAÇÃO

O fato do ensino não estar centrado na figura do professor resulta num dos aspectos mais positivos desta forma de trabalhar, pois possibilita a troca de idéias e influências entre os mais e os menos experientes, os mais e os menos equilibrados emocionalmente.

A não centralização da tarefa de análise e feed-back no professor permite que aumente a responsabilidade e o compromisso dos discentes não só com o próprio processo formativo, como também com o de seus pares. Estando a desempenhar o mesmo papel de aluno que o outro, acabam por ajudar-se mutuamente, penetrando nas dificuldades de seus pares e contemplando perspectivas inacessíveis ao formador. Ao mesmo tempo, observamos que a informação sobre o desempenho didático vinda dos pares satisfazia momentaneamente o desejo de avaliação presente nestes docentes iniciantes até que tivessem a oportunidade de serem avaliados e comentados individualmente pela formadora, o que assume maior importância quando esta trabalha com turmas numerosas.

Tal arranjo em duplas, entretanto, não se mostrou tão produtivo no momento das regências, pois dificultava, tanto aos alunos-mestres quanto aos seus alunos identificarem quem estava com a responsabilidade da condução da aula, ou seja, acabamos por optar pelo arranjo em que cada aluno-mestre atuasse isoladamente.

⁵ Numa linha de pesquisa que estabelece um paralelo entre o ciclo de vida pessoal e profissional, mencionando aspectos do desempenho docente durante os mesmos, temos conhecimento dos trabalhos de HUBERMAN, 1995 e MOITA, 1995.

⁶ Refiro-me à integração do emocional, do místico-religioso, do corporal, do técnico, do social.

De uma forma geral, é bastante provável que a proposta seja aplicável em outros contextos. Os maiores problemas que pudemos inferir, entretanto, referem-se aos cursos que mantêm classes numerosas. O procedimento de solicitar aos alunos-mestres que analisem e comentem os registros de um dos seus pares, cuja discussão enriquece a classe como um todo, torna-se difícil quando o grupo excede a 10 (dez) pessoas. Nestas situações, vemos a possibilidade da discussão em grupos de 4 (quatro) a 6 (seis) alunos, com uma supervisão eventual do formador. Outra possibilidade seria garantir-se a presença de um formador para um número máximo de 15 (quinze) alunos.

Foi perceptível que costuma ser grande o desejo de sucesso no exercício de um novo papel, o que torna os alunos-mestres bastante exigentes em relação ao acompanhamento oferecido pelo formador. Pelo fato de estarem matriculados na disciplina Prática de Ensino do seu curso de graduação, é natural que também se preocupem com a nota que lhes será atribuída pelo formador e com a sua aprovação, o que colabora para que aumente o desejo de conhecimento dos resultados que estão alcançando.

O formador precisa se empenhar para conseguir a confiança dos alunos-mestres o mais rápido possível, para que diminuam seus receios em relação a ele, de modo a conseguir manifestações mais abertas e sinceras que venham a possibilitar uma intervenção formativa mais eficaz.

Ainda que os pares assumam um papel importante neste processo, classes numerosas dificultam o acompanhamento do formador tanto no que se refere à observação das regências, quanto na discussão em sala-de-aula, numa perspectiva mais individual, principalmente no que se refere às questões emocionais que surgem e interferem no desempenho didático. Visto que é inevitável que as emoções aflorem nos momentos em que os docentes iniciantes enfrentam seu primeiro ano de regência e que, por sua vez, acabam se tornando um aspecto com o qual os formadores precisam lidar, vemos a necessidade de se pensar na formação do formador.

Infelizmente, o que contemplamos no Brasil, é que muitas pessoas assumem o papel de formadores encarando-o apenas como um processo de transmissão de técnicas aos futuros docentes e ignorando o ser humano integral com o qual estão lidando. Acreditamos que seja possível que os cursos de preparação dos formadores invistam em atividades nas quais estes possam desenvolver as aptidões necessárias ao desempenho do seu futuro papel.

A mesma observação se aplica aos cursos de graduação aos quais sugerimos que dediquem maior atenção à preparação emocional referente ao papel que os futuros docentes irão desempenhar. Isto poderia ocorrer fornecendo oportunidades para que o aluno-mestre se deparasse com suas emoções e possíveis reações diante de situações que provavelmente enfrentaria diante de uma turma de alunos, tendo oportunidade de conversar a respeito delas. Com esta sugestão, entretanto, não eliminamos a necessidade do aluno-mestre colocar-se em situações reais de ensino durante o seu curso de graduação.

O contato direto com a escola nos permitiu aprender muito sobre as características infantis, suas diferenças individuais, suas reações a diferentes estilos de ensino, seu ritmo natural de participação nas atividades propostas, sua alternância de interesses. Além disso, os alunos-mestres aprenderam muito sobre o processo comunicativo, adequação da linguagem à compreensão dos

alunos, implicações entre interesse, sentimentos, participação nas atividades e disciplina, experiências que dificilmente poder-se-iam prever e “ensaiar” em sala-de-aula.

Outra dificuldade com a qual o formador se depara neste tipo de abordagem é lidar com as personalidades diferentes dos alunos-mestres e com seus diferentes estágios de maturidade. Quando em situações de grupo é difícil para o formador conduzir discussões quando os próprios alunos não compreendem suas diferenças de valores e propósitos e não conseguem considerar o ponto de vista do outro. A diferença de maturidade também resulta em problemas quando o formador precisa levantar critérios a partir dos quais avaliar e atribuir notas aos alunos-mestres.

Nesta abordagem seria incoerente basear a avaliação em aspectos puramente cognitivos sem levar em conta as atitudes. Na experiência relatada, trabalhamos com auto-avaliações e com as análises do grupo a respeito dos registros de cada aluno-mestre. Nenhum dos alunos-mestres foi reprovado, apesar de apresentarem notas diferentes ao final do curso, no entanto trata-se de um ponto a respeito do qual vemos a necessidade de maior reflexão e aperfeiçoamento.

Julgamos recomendável que, logo ao início do curso, algumas atitudes básicas como pontualidade, assiduidade, compromisso com a escola e com os alunos, planejamento das aulas, relatório pós-aula, registros comentados das observações das aulas de seus pares, critérios para avaliação, sejam estabelecidos. O problema maior reside em dimensionar em qual limite nos basear para aprovar ou reprovar alguém quando não cumprem com os aspectos acertados. Sem dúvida, necessitamos aperfeiçoar nossos procedimentos de avaliação.

Apesar das dificuldades relatadas, os progressos observados nos levam a acreditar que esta foi uma maneira bastante satisfatória de preparar futuros professores, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de sua competência relacional, sendo merecedora de posteriores aplicações e aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. (1980) *Psicologia Educacional*, Rio de Janeiro, Interamericana.
- BARDIN, L. (1988 ; original - 1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Ed. 70.
- D'ANTOLA, A. K. M. (1976) *A observação na avaliação escolar: um estudo experimental*, S. Paulo, Loyola.
- HEIDEGGER, M. (1993) *Ser e Tempo*, 4ª. ed., Petrópolis-RJ, Vozes, Parte I.
- HUBERMAN, M. (1995) O ciclo de vida profissional dos professores, in NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*, 2ª ed., Porto, Porto Editora.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação : Abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU/EDUSP.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. (1989) *Pesquisa qualitativa em Psicologia*, EDUC/Moraes.
- MOITA, M. C. (1995) Percursos de formação e de transformação, in NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*, 2ª ed., Porto, Porto Editora.

ROGERS, C. (1977) *Liberdade para aprender*, Belo Horizonte, Interlivros.

SILVA, S. A. P. S. (1997) *A Dimensão Relacional em aulas de Educação Física: a Prática de Ensino como cenário de um processo, problemas e soluções*, Tese de Doutorado em Educação - Psicologia da Educação, PUC-SP.

ZEICHNER, K. M. (1993) *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, Lisboa, Educa.